



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores
de aprendizagens em Conhecimento do Mundo**

Maria Silva Marques

Relatório final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Inês Ribeiros, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

junho, 2021

Odivelas



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

**Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores
de aprendizagens em Conhecimento do Mundo**

Maria Silva Marques

Relatório final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Inês Ribeiros, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

junho, 2021

Odivelas

Agradecimentos

Para que pudesse findar o meu percurso académico com o melhor sucesso, foram vários os apoios que me foram facultados e com os quais pude contar, de pessoas que me eram muito queridas, dentre as quais umas fizeram parte do meu núcleo de família, outras do meu núcleo de amigas e do meu núcleo de professoras da comunidade académica. Sem estas, não teria conduzido este percurso da melhor forma possível, e alcançado, assim, êxito. Neste sentido, gostaria de agradecer a todas as pessoas que, de uma forma direta ou indireta, tiveram influência no meu percurso.

Em primeira instância, gostaria de agradecer à minha família, visto serem as pessoas por quem mais nutro um sentimento de carinho e de gratidão e por estas terem sido o meu grande pilar, na concretização do meu percurso académico, tendo-me acompanhado, incondicionalmente, desde o início, da melhor forma que puderam, neste meu grande sonho, neste meu grande caminho, que é só meu, e que fui trilhando, e que nem sempre foi fácil. Elas deram-me o alento necessário, ao parabenizarem-me por cada “grau” que subia, ao transmitirem-me as palavras certas, nos momentos certos, e ao darem-me um “colo” e um “aconchego” nos momentos em que me sentia mais fragilizada e com menos vontade e iniciativa de ir até ao fim. A família foi, sem dúvida, a minha grande força para continuar a dar passos, cada vez maiores, para chegar até à meta, até ao grande objetivo, até ao grande sucesso.

Gostaria também de agradecer, em segunda instância, a todos os meus amigos, que, de uma maneira ou de outra, estiveram presentes neste grande ciclo. Foram eles que também me transmitiram muita força e muito carinho, ao longo desta etapa tão importante; foram eles que sempre me disponibilizaram apoio e principalmente o seu tempo, para me facultarem amparo e ajuda, nos momentos em que senti mais dificuldade na concretização de algumas propostas de trabalho. Foi nestes, a quem coloco o rótulo de “amigos”, que me abriguei também, nos dias mais avassaladores, e, com alguns destes, partilhei longas horas, de algumas tardes, nas instalações do instituto a findar trabalhos académicos; tardes essas que, por sinal, se traduziam sempre em momentos de boa disposição e de muita animação, devido à grande cumplicidade que estabelecia com as minhas colegas/amigas.

Gostaria também de deixar o meu mais sincero e profundo agradecimento às professoras desta instituição que me acompanharam, ao longo deste meu percurso

académico, desde o meu primeiro dia. Nomeadamente, à professora Celeste Rosa, sendo ela a minha orientadora, e à professora Inês Ribeiros, sendo ela a minha coorientadora. Este agradecimento surge da excelente orientação e “condução” que me deram na minha prática teórica, neste caso, no relatório, e do excelente trabalho que desempenharam em torno do mesmo. Um agradecimento sentido por todas as tutorias e tempo disponibilizados, por todos os conselhos que lhe foram facultando para que o meu trabalho fosse cada vez melhor e chegasse “a bom porto” e por todas as palavras de apoio que me foram transmitindo.

Também gostaria de deixar o meu obrigada profundo a uma professora, que me é muito querida, a professora Helena Santos, que, embora não pertença à instituição na qual me encontrava matriculada, foi também uma pessoa que me disponibilizou grande apoio na orientação do meu relatório. Sem o seu suporte, o meu relatório não teria sido conduzido e orientado da melhor forma possível e com sucesso.

Não poderia também deixar de agradecer à instituição que me recebeu e acolheu tão bem e que me permitiu realizar a minha prática educativa, que foi fundamental para a concretização do meu projeto. Nela, encontrei grandes profissionais da área de Educação Pré-Escolar, com quem tive o grande privilégio de poder aprender e adquirir as melhores aprendizagens possíveis, nomeadamente, com a minha educadora cooperante, que me acompanhou desde o meu primeiro dia. Foi ela que me disponibilizou muitas ferramentas que muito me auxiliaram, ao longo da minha prática educativa e que, certamente, servirão para aplicar no futuro, enquanto futura educadora. Desta instituição levo a melhor bagagem de enriquecimento, conhecimento e aprendizagem.

Por último, gostaria de deixar e registar, neste relatório, um obrigada em especial ao grupo de crianças com quem tive a oportunidade de estagiar, e com quem aprendi muito. Sem elas, não teria podido desenvolver este projeto, pois elas foram elementos cruciais na minha investigação, que me permitiram obter resultados de aprendizagens incríveis. Gostaria também de agradecer a estas crianças todo o carinho que me deram, todos os seus abraços sentidos e calorosos e todas as palavras que me proferiram, que muito me tocaram no coração e muito me sensibilizaram. Levo-as, a todas, no meu coração.

A todos, o meu obrigada!

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este tem por base a metodologia da investigação sobre a própria prática e foi desenvolvido em contexto Pré-Escolar, sendo que o grupo de crianças, com o qual a investigadora estagiária executou a sua prática, era homogéneo, tendo como faixa etária a dos cinco anos de idade.

Este relatório foi sustentado por uma questão de investigação, a saber: “Que aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo se podem promover com suportes de escrita e tipos de texto em crianças de jardim de infância?”. Questão essa que possuiu objetivos, tais como, “constatar quais os suportes de escrita e tipos de texto mais adequados e utilizados para promover aprendizagens em Conhecimento do Mundo, no contexto de jardim de infância”; “compreender quais as aprendizagens que os diferentes suportes de escrita e tipos de texto podem promover na área do Conhecimento do Mundo, em crianças de jardim de infância”.

Para sustentar e concretizar a sua investigação, foi imprescindível à investigadora recorrer a algumas opções metodológicas, tais como: paradigma participativo, investigação sobre a própria prática e sobre professor reflexivo. De forma a dar resposta à questão de partida bem como aos seus objetivos, a investigadora recorreu à utilização de técnicas de recolha de dados, tais como, entrevistas, notas de campo, narrativas, observação participante e registos fotográficos. Técnicas essas que foram cruciais, ao longo deste processo, uma vez que lhe permitiram recolher dados para proceder à análise e discussão de resultados. Estes instrumentos de recolha de dados utilizados consistiram em notas de campo, registos fotográficos e registos dos conhecimentos das crianças, antes e depois das atividades.

Após feita uma análise destes dados, foi notória a importância dos vários suportes de escrita, visto que, a partir destes, as crianças adquiriram novas aprendizagens. Aprendizagens essas que, no âmbito do Conhecimento do Mundo, consistiram em conhecer os meses do ano; saber identificar a ordem dos meses do ano; reconhecer unidades básicas do tempo diário; estabelecer relações entre o presente e o passado; identificar as cores primárias e as secundárias; conhecer as cores primárias que originam as cores secundárias; identificar as estações do ano; identificar elementos característicos de cada estação do ano; conhecer e identificar as formas, as cores, os cheiros e as texturas dos

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

frutos; distinguir os frutos dos vegetais; Identificar as fases de crescimento de um nabo;
identificar alimentos e objetos que flutuam e não flutuam;

Palavras-chave: Suportes de escrita, aprendizagens, Conhecimento do Mundo,
educação pré-escolar.

Abstract

This report falls within the scope of the Master's Degree in Pre-school Education. This is based on the methodology of research on the practice itself and was developed in a Preschool context, in which the group of children with whom the trainee researcher performed her practice was homogeneous, having as age group the five years' old.

This report was based on a question of research, namely: "What learnings in the field of Knowledge of the World can be promoted with types of texts in kindergarten children?" A question that has some objectives, such as to ascertain the types of texts most appropriate and used to promote learnings in Knowledge of the World, in the context of kindergarten; to understand what learnings can be promoted by different types of texts in the area of Knowledge of the World, in kindergarten children.

In order to sustain and carry out her research, it was essential for the researcher to resort to some methodological options, such as: participatory paradigm, research on the practice itself and on reflective teacher. In order to answer the starting question as well as its objectives, the researcher resorted to the use of data collection techniques, such as interviews, field notes, narratives, participant observation and photographic records. These techniques were crucial throughout this process, as they allowed the researcher to collect data for analysis and discussion of results. These data collection tools used consisted of field notes, photographic records and records of children's knowledge before and after the activities.

After an analysis of these data, the importance of the various writing supports was evident, since, from them, children acquired new learnings, that, in the field of Knowledge of the World, consisted in the following ones: to get to know the months of the year; to be able to identify the order of the months of the year; to recognize basic units of daily time; to make connections between the present and the past; to identify the primary and secondary colors; to get to know the primary colors from which result the secondary colors; to identify the seasons of the year; to identify characteristic elements of each season of the year; to get to know and to identify the shapes, colors, smells and textures of the fruits; to distinguish fruits from vegetables; to identify the growth stages of a turnip; to identify food items and objects that float and do not float.

Keywords: Writing supports; learnings, knowledge of the World, preschool education.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	V
Capítulo I.....	1
1. Introdução.....	2
Capítulo II.....	5
1. Enquadramento teórico	6
1.1. - Emergência da linguagem escrita em idade Pré-Escolar	6
1.1.1. - Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura 6	
1.1.2. - Aspectos figurativos e aspetos conceptuais	9
1.1.2.1. - Os aspetos figurativos da escrita.....	11
1.1.2.2. - A escrita	12
1.1.2.3. - A leitura	14
1.2. - O papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem da Leitura e Escrita em Educação Pré-Escolar..	15
1.3. - Tipos de texto.....	16
1.3.1. - O papel do educador e do contexto educativo face aos tipos de texto	18
1.4. - Comunicação oral.....	19
1.5. - Desenvolvimento da consciência fonológica	20
1.6. - Educação em Ciências nos primeiros anos	22
1.6.1. - A importância da educação em ciências nos primeiros anos	23
1.6.2. - O que promover e aprender em ciências na educação Pré-escolar.....	27
1.6.3. - Atividades e Exploração Didática	31
1.7. - Conhecimento do Mundo Social.....	34
Capítulo III.....	35
1. Metodologia da Investigação	36
1.1.- Opções metodológicas	36
2. – Plano de investigação	42
2.1. – Descrição do plano/teia de investigação.....	43
2.1.1. – Questões e objetivos da investigação.....	44
2.1.2. – Caracterização do contexto institucional	44
2.1.3. - Caracterização da organização do ambiente educativo	46

2.1.4. - Caracterização do grupo de crianças	53
2.2. – Instrumentos de recolha e análise de dados.....	55
Entrevista.....	55
Notas de campo	57
Narrativas.....	58
Observação participante	58
Registos fotográficos	59
2.3.-Plano de ação.....	61
2.3.1. - Apresentação em teia do Plano de Ação	61
2.3.2. - Justificação do(s) plano(s) de ação e intencionalidade pedagógica	63
2.3.3. - Calendarização do plano de ação	66
Capítulo IV	69
1. Apresentação e discussão dos resultados	70
1.1. - Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades/tarefas/projetos implementados 70	
1.1.1. - Elaboração de um calendário.....	70
1.1.2. Jogo de sílabas	73
1.1.3. Divisão de categorias: Frutos e vegetais.....	75
1.2. - Apresentação da análise de conteúdo às entrevistas à educadora cooperante	77
1.3.- Discussão dos resultados obtidos	87
Capítulo V	101
1. Conclusões	102
1.1. - Conclusões da dimensão investigativa.....	102
1.2. - Implicações da investigação para a prática profissional futura	104
Referências	106
Apêndices	113

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da sala.....	50
Figura 2 – Representação dos meses do ano.....	71
Figura 3 – Colagem das cores do arco iris, em cartolina.....	71
Figura 4 – Representação dos dias da semana	72
Figura 5 – Identificação da sílaba da palavra.....	73
Figura 6 – Jogo de sílabas.....	74
Figura 7 –Colagem dos frutos e dos vegetais na sua categoria.....	75
Figura 8 –Representação do nome dos frutos e dos vegetais.....	76

Índice de quadros

Quadro 1: Caracterização das crianças por sala.....	45
Quadro 2: Legenda da planta.....	50
Quadro 3: Identificação da rotina diária do grupo.....	51
Quadro 4: Identificação das faixas etárias das crianças por género.....	53
Quadro5:Identificação das habilitações literárias e das profissões dos encarregados de educação.....	53
Quadro 6: Identificação das atividades propostas.....	97

Índice de apêndices

Apêndice A - Guião da entrevista inicial à Educadora Cooperante.....	114
Apêndice B - Transcrição da entrevista inicial à Educadora Cooperante.....	116
Apêndice C – Guião da entrevista final à Educadora Cooperante.....	121
Apêndice D - Transcrição da entrevista final à Educadora Cooperante.....	123
Apêndice E – Transcrição dos conhecimentos das crianças.....	127

Capítulo I

1. Introdução

O presente relatório foi integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual se inserem duas Unidades Curriculares: Prática de Ensino Supervisionada III – Jardim de Infância e Seminário da Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final.

No decorrer deste trabalho, sendo ele de carácter investigativo, foi desenvolvida uma problemática que compreende duas áreas temáticas, a saber: A Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que, neste caso, foi a principal área/domínio a ser trabalhada/do neste estudo, uma vez que este relatório teve como tema more os suportes de escrita e tipos de texto; e a Área do Conhecimento do Mundo, que serviu, no fundo, como sustentáculo ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A problemática que foi desenvolvida e aprofundada no presente relatório foi “Serão os suportes de escrita e tipos de texto potenciadores de aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo em jardim de infância?”. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi um domínio que a investigadora já tinha desenvolvido com outro grupo, no anterior contexto de estágio, em Jardim de Infância II, no segundo semestre, do 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, após a transição para o 2º ano de Mestrado, a mesma optou por mudar para o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste sentido, a investigadora manifestou muito interesse em dar continuidade a este domínio, neste contexto de estágio de Prática de Ensino Supervisionada (PES), após constatar que o grupo de crianças possuía poucos contactos com os suportes de escrita e que desconhecia ainda algumas das finalidades da maioria dos suportes, uma vez que, quando questionadas a esse respeito, as crianças não foram capazes de dar resposta às perguntas feitas. Neste sentido, a investigadora sentiu a necessidade de desenvolver um projeto, de modo a dar a conhecer às crianças vários suportes de escrita, as suas funcionalidades, os conteúdos que estão inseridos em cada um deles e os tipos de texto que cada um apresenta, desenvolvendo, assim, as suas aprendizagens e os seus conhecimentos. A relação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a área do Conhecimento do Mundo deveu-se, sobretudo, ao facto de as crianças terem sugerido à educadora que desenvolvesse o tema da alimentação, que se integra nesta área, o que acabou por suscitar cada vez mais curiosidades a diferentes níveis.

Neste sentido, a investigadora, para ir ao encontro dos interesses das crianças, sentiu necessidade de relacionar esta área com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais propriamente, com o tema dos suportes de escrita e tipos de texto.

Apesar de as circunstâncias acima referidas terem tido um enorme peso na escolha do tema, houve ainda outras situações que influenciaram a tomada de decisão pelo tema em referência. Tratava-se de um grupo na faixa etária dos cinco anos de idade, que iria transitar para o ensino básico, no ano letivo seguinte. Assim, era necessário que estes alunos fossem expostos a atividades que os conduzissem a temas que iriam desenvolver no 1.º Ciclo do ensino básico, fornecendo-lhes, assim, bases para o futuro próximo. Os interesses e as curiosidades das crianças foram também outros aspetos a ter em muita consideração, uma vez que é fundamental dar voz às crianças e desenvolver conteúdos e atividades em prol daquilo de que eles gostam, desejam e manifestam curiosidade, contribuindo, assim, para o seu bem-estar e para o desenvolvimento dos seus interesses. Tomados em consideração todos estes aspetos, a investigadora estagiária pôde rapidamente constatar o problema.

A investigação explanada neste relatório, que foi realizada em contexto Pré-Escolar, numa sala de Jardim de Infância, consistiu numa análise qualitativa, uma vez que foram utilizadas técnicas de recolha de dados como a observação, a análise documental e a entrevista semiestruturada. A investigação teve por base a metodologia sobre a própria prática, estando inserida num paradigma participativo. Para o seu desenvolvimento, a investigadora passou por quatro fases, sendo que a primeira consistiu em definir um problema, a segunda em recolher dados, a penúltima em analisar as informações que foram recolhidas, e a última, a quarta fase, consistiu em explicar os resultados.

Este projeto tem como questão de investigação a seguinte: “Que aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo se podem promover com suportes de escrita e tipos de texto em crianças de jardim de infância?”. Esta questão compreende os seguintes objetivos, a saber: “constatar quais os suportes de escrita e tipos de texto mais adequados e utilizados para promover aprendizagens em Conhecimento do Mundo no contexto de jardim de infância”; “compreender quais as aprendizagens que os diferentes suportes de escrita e tipos de texto podem promover na área do Conhecimento do Mundo em crianças de jardim de infância”.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco partes. Na primeira parte, situa-se o capítulo I, que diz respeito à introdução. Na segunda parte, o capítulo II que se refere ao enquadramento teórico. Na terceira parte, o capítulo III aborda a metodologia, dentro de cujo âmbito se inseriram as opções metodológicas, o plano de investigação, que inclui uma descrição do mesmo, a explanação das questões e dos objetivos da investigação, onde se apresenta e caracteriza o contexto institucional, no qual a investigadora realizou o estágio, dando assim a conhecer não só a organização do ambiente educativo como também o grupo de crianças que participaram no estudo. Neste capítulo III, foram também apresentados os tipos de instrumentos de recolha e análise de dados que a investigadora estagiária utilizou para o seu estudo e, por fim, o plano de ação, a justificação do mesmo, a sua intencionalidade pedagógica, e a sua calendarização. O capítulo IV contempla a descrição, a análise e a síntese de todas as atividades que foram propostas ao grupo de crianças. Nele está também explanada uma triangulação dos resultados que a investigadora obteve com o seu projeto. Por último, o capítulo V refere-se à conclusão tanto da dimensão investigativa como das implicações da investigação para a prática profissional futura.

Capítulo II

1. Enquadramento teórico

1.1. - Emergência da linguagem escrita em idade Pré-Escolar

1.1.1. - Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura

Os conhecimentos que as crianças possuem da linguagem escrita advêm desde cedo, antes de elas entrarem em contacto com a educação pré-escolar. Segundo Martins, “com efeito desde muito cedo que as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas funções, as suas características formais, as suas relações com a linguagem oral” (1994, p. 53).

Martins, Mata e Silva partilham também da mesma opinião, uma vez que referem “muito antes do início do 1º ano de escolaridade, as crianças interrogam-se e põem hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita. Trata-se de ideias não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e sobre o que esta representa” (2014, p. 135).

Frias menciona ainda que as crianças “procuram compreendê-la, perceber o seu funcionamento e as suas regularidades, construindo assim múltiplas conceções, que se desenvolvem gradualmente à medida que lhe vão sendo dadas oportunidades de interação e reflexão sobre a linguagem escrita” (2014, p. 11).

Este processo, em que as crianças refletem sobre a linguagem escrita e se esforçam por a compreender, é crucial para elas, pois é, através da sua reflexão, que as crianças vão construindo e adquirindo aprendizagens, que elas se vão apercebendo do modo como a linguagem escrita funciona, bem como das suas regularidades. Também se desencadeiam, por consequência, conceções que, por sua vez, levam as crianças a se apropriarem desta linguagem.

Na opinião de Fernandes,

É importante que reflecta sobre as propriedades da linguagem escrita, sobre a natureza e funcionalidade da mesma, que construa o seu projecto pessoal de leitor/escritor, que construa hipóteses e que reflecta sobre elas, que realize descobertas e, assim, que se vá apropriando da linguagem escrita de uma maneira significativa (2005, p. 9).

É de extrema relevância inculcar aprendizagens de escrita às crianças, pois são estas que as levam a momentos de reflexão sobre a mesma.

É importante estimular a escrita, uma vez que obriga as crianças a refletir sobre a escrita. Esta reflexão, por sua vez, conduz a um levantamento de hipóteses sobre o funcionamento da escrita e sobre a forma como representa a realidade. Uma comparação entre a escrita das crianças e a dos adultos leva a que a criança se confronte com as suas hipóteses e com a escrita correta (Viana e Ribeiro, 2017).

As interrogações que as crianças fazem e as questões que levantam, bem como as hipóteses que elas formulam, devem-se a incentivos que, desde cedo, lhes são incutidos. Estes incentivos passam por uma exploração e por um contacto com a escrita, em situações informais que, por consequência, levam a que as crianças comecem a levantar questões e dúvidas quanto às características da escrita, quanto às suas funções e quanto à relação que esta estabelece com o oral. Tais explorações proporcionam às crianças diversas vantagens no seu desenvolvimento, pois influenciam o modo como elas se apoderam da linguagem escrita. Tal como menciona Mata, “à medida que as crianças descobrem as utilizações da linguagem escrita, vão compreendendo o que podem fazer com ela” (2008, p. 17).

A autora defende também “a apropriação da funcionalidade da linguagem escrita também poderá contribuir significativamente para a atribuição de valor e importância à leitura e à escrita” (Mata, 2008, p. 17). E ainda,

Esta apropriação proporciona às crianças mais motivação para aprender sobre as características bem como para aprender sobre o modo de funcionamento da linguagem escrita, de forma a usá-la com prazer e eficácia. Por sua vez, contribuirá para o desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais consistente e para uma apropriação gradual das finalidades da linguagem escrita e das suas características e convenções (Mata, 2008).

Fernandes corrobora a ideia de Mata, pois, para a autora, a funcionalidade da escrita possui um peso muito relevante para toda a aprendizagem da criança, uma vez que esta desenvolve o seu próprio projeto pessoal de leitor/escritor. Neste sentido, afirma que, “a funcionalidade da escrita é um aspeto muito importante, na medida em que a sua descoberta por parte da criança é determinante no processo de aprendizagem” (2003, p. 28). Refere ainda que “quando a criança descobre a funcionalidade da linguagem escrita constrói o seu projeto pessoal de leitor/escritor” (Fernandes, 2003, p. 23).

Ainda: “Se as crianças utilizarem e virem utilizar a linguagem escrita em diversas situações da vida quotidiana, apropriam-se de sentidos e de razões para a aprendizagem da

leitura” (Martins, s.d., p. 2). Desta forma, apropriam-se do projeto pessoal de leitor/escritor.

Neste sentido, as crianças começam a ganhar interesse e começam a sentir vontade de experimentar, a partir das observações que elas vão visualizando no seu dia a dia, isto é, ao observarem os adultos a ler e a escrever, elas começam a ter a curiosidade e o desejo de fazer as mesmas reproduções.

Ao observarem os outros a ler e a escrever, as crianças vão construindo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita; por consequência, vão desenvolvendo a iniciativa de participarem em momentos de leitura e de escrita. Desta forma, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e da escrita vai-se estruturando e tornando cada vez mais complexo e multifacetado, na medida em que vão descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada (Mata, 2008).

O interesse e o desejo que as crianças manifestam em aprender estão também relacionados com o tipo de atividades que lhes são propostas, atividades essas que têm de constituir uma novidade que seja cativante e estimulante para as crianças.

Tal como referem Martins e Niza,

O interesse que a criança vai demonstrando relativamente à linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de escrita que são desenvolvidas por aqueles que convivem diretamente com a criança. A criança vai-se apropriando das várias funções que a escrita pode desempenhar e passa a compreender que cada uma delas corresponde a um determinado tipo de texto que, por sua vez, corresponde a um determinado suporte específico com a sua própria função e conteúdo (1998, p. 47).

De forma a ganharem interesse, é necessário que as crianças participem diretamente nas explorações da linguagem escrita, e não somente através do contacto visual. É nas relações que as crianças têm com os adultos e nos contactos que estabelecem com a escrita que as crianças vão construindo conhecimentos sobre a escrita, aproximando-se assim dela. De acordo com Viana e Ribeiro,

a escrita deverá, portanto, ser efetuada quer pelas crianças (escrita inventada), quer pelos educadores, cumprindo objetivos claros: permitir às crianças que se familiarizem com o código escrito, que percebam para que serve ler e escrever, motivar para a imitação de letras, ajudar à compreensão da estrutura segmental da linguagem escrita, das normas de codificação escrita e das funções da escrita (2017, p. 61).

Este processo de aprendizagem só se torna possível e enriquecedor com a participação e acompanhamento dos adultos, cujo objetivo será o de conduzirem todo este processo da melhor forma possível. “Esta colaboração dos outros é importante, tanto nas explorações que a criança vai fazendo, como também nos modelos que vão proporcionando e na colaboração que vão dando” (Mata, 2008, p. 15).

Fernandes considera que “o papel dos adultos que convivem com as crianças é muito importante. Se estes adultos usarem efetivamente a linguagem escrita na presença das crianças, vão despertar-lhes o desejo de imitar esse desejo” (2003, p. 28).

1.1.2. - Aspetos figurativos e aspetos conceptuais

É através das representações do código escrito das crianças que é possível analisar os seus conhecimentos. Esta análise consiste em dois parâmetros, a saber, os aspetos figurativos e os aspetos conceptuais.

Segundo Mata, os aspetos figurativos “podem-nos dar alguma informação sobre o tipo de características perceptivas/gráficas de que a criança já se apercebeu relativamente à escrita.” (2008, p. 33). Ao passo que, nos aspetos conceptuais, “conseguimos compreender a forma como a criança interpreta e integra todos os conhecimentos e características que atribui à escrita” (Mata, 2008, p. 33).

É possível observar os aspetos figurativos a partir da representação escrita das crianças. No entanto, para compreender as conceptualizações, é necessário interrogar as crianças, abordá-las, perceber os motivos das suas opções de escrita e a forma como estas concebem a escrita. Neste sentido, é possível obter-se uma evolução nas escritas, a nível dos aspetos figurativos, treino e imitação, que proporcionam muitos aspetos positivos, tanto na leitura como na escrita. Porém, para que ocorra esta evolução, é importante que as crianças estejam expostas a tarefas reais da escrita. Pois, é através desta exposição que elas se confrontam com discrepâncias e dificuldades que as podem conduzir a uma reorganização das suas hipóteses e, por consequência, a evoluir nas suas conceptualizações.

Tendo em conta os aspetos figurativos, os mais analisados são os dos caracteres utilizados, da orientação da escrita, da aproximação gráfica à escrita convencional e da existência de espaços entre as sequências de caracteres utilizados (Mata, 2008).

As conceções das crianças estão em constante alteração, pois elas vão-se modificando e progredindo à medida que as crianças se vão confrontando com a escrita. Tal como já foi

mencionado, ao longo dos contactos que as crianças vão tendo com os adultos, elas vão levantando algumas questões relativas à relação dos objetos com a escrita, bem como relativas à relação do oral com o escrito.

As conceções das crianças relativamente à linguagem escrita progridem à medida que elas vão reformulando as duas ideias sobre este tipo de linguagem. Através das interações com os outros, e à medida que elas tentam entender o significado das marcas gráficas, as crianças vão-se questionando sobre as correspondências entre os objetos e a escrita, e sobre as relações entre o oral e o escrito (Martins, Marta & Silva, 2014).

Durante esta fase, as crianças vão formulando hipóteses relativamente à linguagem escrita, as quais poderão estar mais perto ou mais distantes da realidade alfabética e que evoluem ao longo de um percurso que consiste em três níveis de conceptualização (Martins, Marta & Silva, 2014).

Primeiramente, as crianças fazem uma distinção entre o desenho e a escrita. Segundo Martins, Marta e Silva, “numa fase inicial, as crianças começam por diferenciar o desenho da escrita e por elaborar critérios que tornam uma série de letras passíveis de transmitir uma mensagem” (2014, p. 135). Os critérios referidos passam por um conjunto de letras e não por uma sequência das mesmas, que se encontram inseridas em diferentes palavras. “Estes critérios são uma quantidade mínima de letras e a não utilização de uma mesma sequência de letras em diferentes palavras” (Martins, Marta & Silva, 2014, pp. 135-136).

Num período mais tardio, ocorre uma distinção entre os modos de diferenciação qualitativo e quantitativo entre as letras. Neste período, as crianças ainda não se encontram capazes de estabelecer uma ligação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Posteriormente, dá-se um refinamento nos modos de diferenciação qualitativo e quantitativo entre os encadeamentos de letras, de modo a assegurar diferenças na representação de diferentes palavras; nesta fase as crianças não fazem ainda qualquer correspondência entre a linguagem oral e escrita (Martins, Marta & Silva, 2014, p. 136).

Ainda, segundo as autoras, “As tentativas de coordenar a linguagem escrita com a linguagem oral iniciam-se, frequentemente, com a hipótese silábica com base na qual as crianças escrevem uma marca gráfica por sílaba” (Martins, Marta & Silva, 2014, p. 136). Deste modo, as crianças começam por perceber e ganhar noção que as palavras possuem sons associados e que esses mesmos sons se referem a uma determinada letra.

Nesta fase, para além de as crianças ganharem noções de que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros, elas começam a aperceber-se de que a cada um destes componentes corresponde uma letra (Martins, Marta & Silva, 2014).

No decorrer deste processo, as crianças começam, evolutivamente, a refletir sobre as sílabas.

Embora as crianças ainda não representem todos os fonemas das palavras, elas começam a fazer uma análise que ultrapassa o nível da sílaba. Este percurso finda com a escrita alfabética. A partir deste nível, a progressão infantil passa a estar envolvida com o domínio da ortografia do sistema (Martins, Marta & Silva, 2014).

Contudo, cada criança adquire conhecimentos e aprendizagens distintos, diferentes, uma vez que cada uma é exposta a diferentes tipos de contactos com este domínio, sendo importante também de salientar que cada criança é um ser único e que, por esse motivo, tem o seu ritmo de aprendizagem.

1.1.2.1. - Os aspetos figurativos da escrita

Diferenciação de códigos

Quando as crianças representam a escrita, é importante observar a forma como elas a representam. Segundo Mata, podem surgir “desenhos, podem ser garatujas, ou utilizarem-se já caracteres diferenciados, sendo estes muitas vezes, em fases iniciais, formas “tipo letra”, surgindo gradualmente algumas letras, mesmo que não estejam orientadas convencionalmente” (2008, p. 34).

O primeiro passo a ser dado pelas crianças, no código escrito, é a distinção que elas fazem entre a escrita e o desenho, tal como já foi referido anteriormente.

A orientação da escrita

A orientação da escrita é também outro aspeto muito observado, num período inicial. É nesta fase que as crianças começam a apropriar-se de noções que as levam a conhecer a orientação da escrita, ou seja, começam a aperceber-se de que a escrita se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Contudo, mesmo possuindo estas noções, as crianças têm ainda dificuldade em aplicá-la. Tal como refere Mata, “mudam por vezes a orientação, tanto por vontade de exploração da escrita e da sua orientação, como por

necessidade, face a determinados constrangimentos com que se deparam ao longo da sua produção” (2008, p. 37).

O conhecimento das letras

Na educação pré-escolar, é importante que as crianças não se foquem somente na letra, pois, ao fazê-lo, elas afastam-se da escrita. De acordo com Mata, “se a criança se centra demasiado na letra, perde a noção da escrita enquanto forma de linguagem, com funções e utilizações muito diversificadas, ou seja, centra-se demasiado na forma e perde o significado, o sentido” (2008, p. 37). Deste modo, para que as crianças não se afastem da escrita, esta aprendizagem deve ser implementada em contexto. Mata afirma que:

qualquer aprendizagem sobre as letras, para as crianças em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita (2008, p. 37).

Neste sentido, as crianças começam por distinguir as letras e reconhecer as características de cada uma delas, sendo assim capazes, mais tarde, de as escrever de forma mais idêntica. Para a autora,

Vão também, em simultâneo, aperceber-se do seu papel e enquadramento no sistema de escrita. Neste processo, o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro (Mata, 2008, pp. 37-38).

Neste sentido, sendo o nome de extrema relevância, este poderá estar apetrechado em diferentes suportes de escrita na sala. Desta forma, a criança poderá aproximar-se mais das letras que constituem o seu nome.

Assim sendo, este poderá estar representado em cartões, na listagem dos nomes no “Mapa de Presenças”, na etiquetagem de cabides e nas caixas de material. Este deve estar ainda representado com letras diferenciadas e de uma forma clara (Mata, 2008).

1.1.2.2. - A escrita

Consideram-se três tipos de escrita, a saber: a escrita pré-silábica, a escrita silábica e a escrita com fonetização.

Na escrita pré-silábica, as crianças revelam ainda dificuldade em distinguir as letras dos números, o que, por consequência, as conduz a misturar as letras com os algarismos. Nesta escrita, as crianças não têm em conta o modo como as palavras se organizam nas frases.

Segundo Fernandes, “na escrita pré-silábica, a criança utiliza letras, pseudo-letras ou números na sua escrita.” E ainda, “para indicar as palavras de uma frase, a criança pode recusar-se a fazê-lo ou indica vagamente. Não respeita a ordem das palavras na frase e pode até indicar palavras diferentes no mesmo lugar” (2003, p. 35).

Martins e Silva consideram que na escrita pré-silábica as “crianças utilizam um número mais ou menos fixo de letras para representar as diferentes palavras, variando as suas posições de palavra para palavra” (1999, p. 57).

Já na escrita silábica, cada letra corresponde a uma sílaba. É nesta escrita que as crianças começam a aperceber-se dos sons das palavras.

Na opinião de Fernandes, “Na escrita silábica, a criança utiliza uma letra para representar cada sílaba. Faz variar as letras da mesma palavra e de palavra para palavra” (2003, p. 35). A autora afirma também que “A escrita silábica tem um papel muito importante pois é o momento em que a criança estabelece um critério geral que regula as suas produções e faz com que ela se centre nos valores sonoros das palavras” (Fernandes, 2003, pp. 35-36). E ainda: “a criança pode ainda ter uma escrita silábica mas aqui a escolha de letras não é arbitrária. Pode, também, escrever mais do que as sílabas, embora não representando ainda todos os sons, ou pode já ter uma escrita alfabética” (Fernandes, 2003, pp. 35-36).

Na escrita silábica, Martins e Silva referem: “estas crianças escrevem geralmente uma letra para representar cada sílaba oral, sendo a letra utilizada não convencional; não parecem analisar ainda o oral de um ponto de vista qualitativo mas somente quantitativo” (1999, p. 57).

Por último, na escrita com fonetização, as crianças já possuem o cuidado de fazer uma relação entre os sons das sílabas e as letras correspondentes a esse som.

Na escrita com fonetização, Reis, Proença e Martins, afirmam: “no nível silábico com fonetização, as crianças tentam representar os sons do oral no escrito, utilizando uma letra por sílaba, com uma escolha intencional das mesmas” (2015, p. 290).

Para Frias, a escrita com fonetização “pode ainda ser silábica, apesar disso, vai evoluindo no sentido de existência de correspondências sonoras corretas, ou seja, passa a existir a preocupação de identificar alguns sons das sílabas e fazer-lhe corresponder as letras corretas” (2014, p. 15).

Deste modo, a educação pré-escolar tem como propósito o de oferecer a todas as crianças experiências enriquecedoras no que se refere à escrita, de modo a que elas possam tirar o maior partido de tais experiências e adquirir as competências necessárias.

1.1.2.3. - A leitura

Na leitura, compreendem-se três tipos de leitura, a saber: a leitura icónica, hipótese do nome e tratamento linguístico da mensagem escrita.

Na leitura icónica, as crianças são capazes de compreender o significado de uma palavra, através da imagem que se encontra ilustrada.

Para Fernandes, na leitura icónica, “a criança realiza uma leitura icónica quando se refere ao texto da mesma forma que se refere à imagem” (2003, p. 37).

Na hipótese de nome, as crianças conseguem diferenciar o texto de uma imagem.

A hipótese do nome diz respeito a “uma etiqueta da imagem. Texto e imagem são tratados de formas diferentes. Geralmente, quando as crianças se referem ao texto, eliminam o artigo indefinido que usam quando se refere à imagem” (Fernandes, 2003, p. 37).

Já no que se refere ao tratamento linguístico da mensagem escrita, este pressupõe que as crianças sejam capazes de diferenciar os fragmentos gráficos dos segmentos sonoros.

O tratamento linguístico da mensagem escrita ocorre “quando [a criança] estabelece uma relação termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras” (Fernandes, 2003, p. 37).

1.2. - O papel do educador enquanto mediador do processo de aprendizagem da Leitura e Escrita em Educação Pré-escolar.

A aquisição da leitura e da escrita compreende determinadas competências a níveis de desenvolvimento, sendo estes: cognitivo, linguístico e motor. (Frias, 2014). Neste sentido, é importante que o educador facilite às crianças contactos com a leitura e a escrita, de modo a lhes proporcionarem aprendizagens. Assim sendo, o educador deve observar todos os comportamentos das crianças e verificar se elas apresentam indícios de querer ler e escrever. Frias considera que “é partindo destas manifestações que o profissional deve agir, e, conseqüentemente tirar proveito dessa vontade e de qualquer situação que possa surgir, com o intuito de facilitar a sua evolução” (2014, p. 23).

Para que as crianças tenham a possibilidade de serem enriquecidas através do contacto com a escrita, o educador deve, segundo Mata,

incutir algumas ações no contexto educativo, como “Proporcionar oportunidades para escrever”; “Integrar a escrita, nas suas mais diversas formas, nas vivências e rotinas do jardim-de-infância”; “Servir de modelo, escrevendo na presença das crianças, de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito”; “Registar por escrito, frequentemente e em situações diversificadas, o que as crianças dizem”; “Proporcionar oportunidades para as crianças partilharem escritas com os colegas”; “Envolver as famílias e as suas práticas de literacia familiar”; “Desenvolver actividades de escrita interactiva, onde vai solicitando a participação das crianças consoante o conhecimento de cada uma”; “Produzir livros diversos, trabalhando os procedimentos para a sua elaboração”; “Construção de livros de “alfabeto”; “Promover a utilização do computador”; “Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita” (2008, p. 58).

O educador possui um papel muito relevante, na medida em que deve transmitir e fazer transparecer às crianças o peso que a leitura e a escrita têm, além de as incentivar a pôr em prática estratégias que as conduzam a refletir.

Frias defende ainda que

O educador apresenta, então, a dupla função de sensibilizar as crianças do pré-escolar para a importância da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que implementa e utiliza estratégias facilitadoras que permitam à criança não só compreender o que ouve ou fala, mas também refletir sobre os sons que ouve e produz (2014, p. 24).

O papel do educador não consiste apenas em ensinar a criança a ler e a escrever, mas também em disponibilizar e facultar à criança diversos contextos. Assim sendo, Viana e Ribeiro mencionam: “não se trata de ensinar formalmente a escrever, mas de facultar

contextos e situações facilitadoras da emergência de comportamentos pró-literatiços” (2017, p. 59).

É através dos ambientes educativos que o educador incute às crianças comportamentos de leitura e de escrita. Assim sendo, ao estarem expostas, desde cedo, a estes contactos, as crianças vão ganhando noções e aprendizagens que lhes permitirão, mais tarde, reproduzir o código escrito.

1.3. - Tipos de texto

As crianças estão expostas a diferentes textos escritos, desde idades muito precoces, o que as leva a estabelecer relações com a leitura e com a escrita.

De acordo com Martins, “Desde muito pequenas que as crianças entram em contacto com textos escritos e participam em múltiplas situações de interação informal com a leitura e com a escrita e com aqueles que as utilizam na vida quotidiana” (s.d, p. 2). Neste sentido, são estes contactos que as crianças criam que permitem que estas construam aprendizagens relativas à leitura e à escrita.

É através dos diversos contactos que as crianças estabelecem que elas vão adquirindo algumas noções que as levam a refletir sobre cada suporte de escrita, apercebendo-se assim de que, a cada suporte de escrita, corresponde um diferente tipo de texto.

Na opinião de Fernandes, “uma das vantagens do contacto precoce com a linguagem escrita é o facto de a criança ir formulando hipóteses e ir percebendo que a cada tipo de suporte corresponde um tipo de conteúdo” (2005, p. 7).

De acordo com Mata,

À medida que as crianças se vão confrontando com os diversos suportes de escrita existentes e à medida que estas se vão apropriando destes, bem como das suas funcionalidades, as crianças vão-se apercebendo que cada suporte de escrita tem uma função, uma meta e um objetivo diferente e cada suporte tem a sua estrutura e um tipo de texto diferente. No final da educação pré-escolar, as crianças já possuem conhecimentos e competências sobre a linguagem escrita, tornando-se assim, utilizadoras desta linguagem (2008, p. 15).

Para além de as crianças se aperceberem da ligação do tipo de texto com o suporte de escrita, esta relação que elas estabelecem com eles desencadeia-lhes algumas hipóteses sobre o seu teor.

Fernandes considera ainda que

Outra das vantagens do contacto precoce com a linguagem escrita é o facto de a criança ir percebendo que a cada tipo de suporte corresponde um tipo de conteúdo. O contacto com diferentes suportes de escrita possibilita a formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo (2003, p. 29).

É em situações como o querer ler histórias, o querer escrever o nome, o querer ler legendas de filmes, entre outras, que as crianças vão sentindo a necessidade de se apropriarem da escrita, a necessidade de quererem aprender a ler. Deste modo, as crianças começam a criar relações e a desenvolver o gosto pela escrita. Na perspetiva de Mata, “as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem” (2008, p. 16).
Afirma ainda que

Assim, o projecto pessoal de leitor prende-se directamente com o querer aprender a ler e a escrever, pois isso vai permitir utilizar esse saber de modo funcional, dando resposta à resolução ou desenvolvimento de situações concretas. Pode, então, considerar-se que ele resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem (Mata, 2008, p. 16).

Para que tal desejo se desenvolva, é imprescindível que as crianças tenham sempre disponível e ao seu dispor suportes de escrita e também que os adultos, em seu redor, integrem no seu dia a dia estas práticas.

Fernandes refere que “o interesse e o sentido que a criança dá à linguagem escrita, ou seja, o projeto pessoal de leitora/escritora que constrói, depende das práticas culturais a que a criança tem acesso e aos seus utilizadores” (2003, p. 28).

Contudo, se há crianças que contactam com a linguagem da escrita antes do primeiro ciclo, existem outras que não possuem ainda qualquer tipo de ligação com a linguagem escrita. Estas crianças que ainda não estabeleceram este contacto não têm ainda o seu projeto pessoal de leitora/escritora desenvolvido. Tal como refere Fernandes:

Existem, no entanto, crianças que não participaram em situações de escrita antes do ensino formal e que, desta forma, não construíram ainda o seu projeto pessoal de leitoras/escritoras, assim como não adquiriram uma série de saberes e vivências relativas à leitura e à escrita (2003, p. 29).

Existem, assim, vários tipos de textos que correspondem a determinadas categorias.

Os textos informativos são textos usados para a aquisição de informações gerais.

Assim, a função “ler para obter uma informação de carácter geral e escrever para comunicar uma informação de carácter geral” é característica dos textos informativos. O

objetivo deste tipo de textos é, sem aprofundar demasiado, compreender ou comunicar as características gerais do tema. Os suportes de escrita que possuem textos informativos são os jornais, as revistas, os folhetos, os anúncios, os avisos, a correspondência (cartas), os convites (Fernandes, 2003, p. 31).

Os textos enumerativos referem-se a informações que fornecem informações concretas.

A função “ler para obter uma informação precisa e escrever para memorizar e transmitir dados concretos” é característica dos textos enumerativos. Aqui, trata-se de localizar ou comunicar informações concretas, recordar dados, etiquetar, classificar, comunicar resultados, anunciar acontecimentos, ordenar e arquivar conhecimentos. Os suportes de escrita que servem esta função são as listas, as etiquetas, os horários, guias, agendas, cartazes, índices, catálogos, entre outros (Fernandes, 2003, p. 31).

Os textos prescritivos servem para nos facultarem instruções.

A função “ler para seguir instruções e escrever para dar instruções” é característica dos textos prescritivos. Esta função visa regular o comportamento das pessoas de forma a atingir determinado fim. Os tipos de suporte que possuem este tipo de textos são as receitas de cozinha, os regulamentos, os códigos e normas, as regras dos jogos, as instruções para a construção de objetos (Fernandes, 2003, p. 31).

Os textos literários têm em conta a sensibilidade estética.

A função “ler e escrever por sensibilidade estética” é característica dos textos literários. Trata-se, aqui, da indução de determinados sentimentos e emoções, entretenimento, diversão, comunicar fantasias, recordar acontecimentos e emoções, transmitir valores culturais, sociais e morais. Os suportes de escrita portadores deste tipo de texto são os contos, as histórias, as lendas, as poesias, as canções, as adivinhas, o teatro (Fernandes, 2003, p. 31).

Os textos expositivos consistem em textos que nos incutem conhecimentos.

A função “ler para aprender novos conhecimentos e escrever para estudar e partilhar conhecimentos” é característica dos textos expositivos. Esta função visa o estudo em profundidade e os tipos de suportes de escrita que contemplam os textos expositivos são as enciclopédias, os dicionários, os livros temáticos, entre outros (Fernandes, 2003, p. 31).

1.3.1. - O papel do educador e do contexto educativo face aos tipos de texto

O educador deve proporcionar à criança o maior contacto possível com diversos tipos de textos, de modo a que esta se aperceba que os tipos de textos não são todos iguais, uma vez que a cada suporte de escrita corresponde um texto diferente. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa “Cabe assim ao/à educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da

escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (2016, p. 67).

A apropriação das suas funcionalidades bem como das suas especificidades por parte da criança ocorre lentamente. Assim sendo, é fundamental a inclusão de vários suportes de escrita no ambiente educativo em que a criança se insere.

A compreensão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito (organização, estrutura, apresentação, etc.) decorrentes da sua função não é imediata. Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O educador deve ainda, em conjunto com as crianças, proporcionar momentos de elaboração de textos, pois esta elaboração permite não só que as crianças se apercebam da estrutura de cada tipo de texto e do suporte de escrita que lhe corresponde, como também que as crianças alarguem e desenvolvam os seus conhecimentos linguísticos, promovendo assim a sua literacia.

Estes momentos de elaboração de textos têm como finalidade que as crianças alarguem a sua linguagem oral, promovendo assim a sensibilidade de literacia (Viana & Ribeiro, 2017).

Neste sentido, o contexto educativo possui, igualmente, um papel muito relevante, pois deve disponibilizar às crianças oportunidades ricas e diversificadas de suportes de escrita. Na opinião de Fernandes, “assim, o papel do jardim de infância é o de criar oportunidades para que as crianças experimentem os sinais escritos, o de criar um ambiente rico em diversos tipos de suporte e de texto” (2005, p. 9).

1.4. - Comunicação oral

A linguagem oral é alargada a partir de momentos de comunicação com o educador, de partilhas de conversa, da leitura de histórias, entre outras. É no contacto com estes momentos que as crianças alargam o seu vocabulário e proferem frases com um maior número de palavras e mais complexas. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa,

É no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas,

adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (2016, p. 62).

Além de as crianças alargarem a linguagem oral em sala, através de diálogos fomentados pelo educador e de atividades que elas desenvolvem, a linguagem oral deve também ser alargada e estimulada em momentos de comunicação com os adultos que fazem parte da instituição e com outras pessoas fora deste meio.

As autoras defendem também que

A comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim de infância ou no exterior, são um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 62).

Neste sentido, o educador possui um forte papel no alargamento da linguagem oral, visto que este deve criar momentos enriquecedores com as crianças, de modo a que elas alarguem o seu vocabulário. Tal como é defendido por Silva, Marques, Mata e Rosa, “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (2016, p. 62).

1.5. - Desenvolvimento da consciência fonológica

A consciência metalinguística consiste em diversas competências que vão sendo adquiridas pelas crianças, ao longo do tempo. As autoras Barrera e Maluf fazem, assim, referência a estas competências, como “segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados” (2003, p. 492).

A consciência metalinguística compreende, pois, três componentes que permitem uma melhor aprendizagem, tanto a nível da leitura como da escrita.

Frias faz ainda referência a esta consciência, mencionando as componentes que ela abrange e que, por sua vez, se tornam facilitadoras na aprendizagem da leitura e da escrita. Estas componentes referem-se à consciência fonológica, à consciência morfológica e à consciência sintática (2014).

Ao longo do crescimento das crianças, estas vão se tornando capazes de dominar a sua língua materna como, por consequência, de refletir sobre as unidades sonoras das palavras da sua língua. Para Sim-Sim, Silva e Nunes, “esses processos de reflexão, ainda que intuitivos, podem incidir sobre os segmentos sonoros das palavras (consciência fonológica), sobre a identificação de palavras nas frases (consciência da palavra) ou sobre a adequação gramatical das frases (consciência sintáctica)” (2008, p. 48).

Estes processos de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras, sobre a identificação de palavras nas frases e sobre a adequação gramatical das mesmas dizem, assim, respeito à consciência fonológica. Deste modo, a consciência fonológica permite segmentar, analisar e manipular os sons da fala (Barrera & Maluf, 2003). As crianças começam, assim, a apropriar-se da consciência fonológica de um modo progressivo, tal como menciona Frias,

à medida que a criança reconhece palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis, indo desde a simples sensibilidade aos sons, sejam eles os sons da fala ou outros, até à manipulação voluntária desses mesmos sons, implicando a capacidade de mobilizar habilidades de reconstrução, segmentação, identificação e manipulação silábica e fónica (2014, p. 36).

Neste sentido, a consciência fonológica traduz-se numa análise de palavras, feita pelas crianças, através de cujo processo as crianças analisam as palavras de acordo com os diferentes sons que as constituem.

Para Barrera e Maluf, a consciência fonológica consiste na “habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem” (2003, p. 492).

A consciência fonológica possui, assim, uma acentuada relevância no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Spinillo, Mota e Correa,

A consciência fonológica está geralmente associada ao entendimento do princípio alfabético. O princípio é o de que nas línguas alfabéticas as letras (grafemas) correspondem aos sons (fonemas) da fala. A aquisição desse princípio é de grande importância para que se possa aprender a ler e escrever línguas que possuem este tipo de ortografia (2010, p. 160).

A consciência morfológica passa pela criança se debruçar sobre o que as palavras significam e sobre como são representadas.

Rodrigues define a consciência morfológica da seguinte forma: “a consciência morfológica, pode ser entendida como uma capacidade de reflectir sobre o significado das palavras e o processo de formação das mesmas” (2014, p. 5).

Por último, a consciência sintática refere-se a uma análise da estrutura gramatical.

Barrena e Maluf consideram que a consciência sintática diz respeito “à habilidade para reflectir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças” (2003, p. 494). Contudo, dentro destas três consciências mencionadas, a consciência sintática acontece num período mais tardio da vida da criança, segundo Frias “visto a criança ter dificuldade em se abstrair do conteúdo da frase para focar a sua atenção sobre a forma da mesma” (2014, p. 35).

1.6. - Educação em Ciências nos primeiros anos

Hoje em dia, a ciência e a tecnologia encontram-se muito presentes na sociedade, de tal forma que as crianças, desde tenra idade, estabelecem contactos a partir de brinquedos, brincadeiras e até mesmo a partir de meios tecnológicos que, por sinal, os manuseiam sem demonstrarem grandes dificuldades. Tal como referem, Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira,

A sociedade actual é eminentemente científica e tecnológica, e as crianças desde cedo contactam, de forma mais ou menos directa, com diversos equipamentos/brinquedos, que são o reflexo dos avanços e da divulgação da tecnologia. Os carros comandados, as playstations, os tamagotchis, o computador e os telemóveis, envolvem tecnologias que as crianças manipulam com alguma facilidade, dominando igualmente a linguagem que lhes está associada (2009, p. 11).

Segundo Pires,

Se pararmos para observar, as atividades das crianças estão na sua maioria centradas nas ciências, por exemplo, quando a criança chuta a bola, quando brinca com os seus brinquedos na banheira e uns vão ao fundo e outros não, quando enche e esvazia os recipientes com água (2017, p. 32).

A ciência e a tecnologia têm vindo a crescer exponencialmente, pelo que têm tido um impacto muito significativo na sociedade. Neste sentido, as pessoas devem possuir um conhecimento científico muito vasto, de forma a serem capazes de assumir uma posição crítica face a determinadas decisões tomadas por outros. De acordo com Martins et al,

Cada vez mais os cidadãos devem ser cientificamente cultos, de modo a serem capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de

tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros. A formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania activa e responsável é uma das finalidades da educação em ciências (2009, p. 11).

Segundo Pires, “A nossa sociedade actual encontra-se em constante evolução em termos de Ciência e Tecnologia, o que trouxe um inegável aumento e melhoria das atividades científicas (...)” (2017, p. 32).

É neste sentido que as sociedades atuam e apostam nas instituições de ensino, visto que estas últimas desempenham um papel determinante na formação das crianças, de modo a que, num período mais tardio das suas vidas, as crianças possam tornar-se cidadãos com a autonomia necessária para refletir, de forma crítica, sobre determinadas situações e decisões que os atingem. Segundo Reis, “De modo a alcançar este propósito, defende-se, cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade actual” (2009, p. 11).

Na opinião de Pires, “Cada vez mais é pedido à escola para formar crianças e jovens com conhecimentos científicos, com competências cognitivas e estratégias de estudo que os capacite para serem cidadãos activos e críticos na sociedade actual” (2017, p. 31).

De acordo com Viecheneski e Carletto,

No âmbito dos anos iniciais, a educação em ciências não se preocupa em formar o “futuro cidadão”. Trata sim de formar sujeitos que já são cidadãos e já atuam no meio social, mas que instrumentalizados pelos conhecimentos adquiridos na escola terão condições de intervir na realidade de modo mais consciente e responsável (2013, p. 221).

1.6.1. - A importância da educação em ciências nos primeiros anos

É através das interações, das explorações, das manipulações que as crianças possuem com os objetos que entendem que os acontecimentos surgem de determinado modo. A partir destas interações, nomeadamente do brincar, e quando acompanhada pelo adulto, desencadeiam-se um conjunto vasto de interesses e curiosidades sobre os fenómenos que ocorrem em seu redor, questionando-se a elas mesmo como é que estes acontecem. Dado estes interesses e curiosidades, estão reunidas todas as condições para se partir para as investigações, de modo a dar respostas às crianças. Tal como refere Martins et al, “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou

autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (2009, p. 12).

Dadas as curiosidades que as crianças apresentam na área do Conhecimento do Mundo, é crucial desenvolver esta área, desde idades precoces, de modo a responder e a ir ao encontro dos seus interesses e curiosidades, e a dar-lhes, assim, a conhecer o mundo que as envolve, construindo, assim, um conhecimento vasto e gradual. Segundo Pires, “Optámos por dar mais ênfase ao Ensino das Ciências por ser uma área que desperta muita curiosidade nas crianças, desempenhando um papel importante na forma como as mesmas veem e compreendem o mundo que as rodeia” (2017, p. 31).

E ainda, “A aprendizagem das ciências deve começar no início da escolaridade da criança (...)” (2017, p. 31). Pois é no início da Educação Pré-Escolar que devem ser inculcadas as primeiras bases às crianças para que estas possam, progressivamente, construir aprendizagens e conhecimentos sobre as ciências. “O conhecimento científico é importante para as crianças interpretarem o mundo que as rodeia, começando com as primeiras tentativas não formais, as concepções alternativas, até ao conhecimento científico” (Pires, 2017, p. 31).

De acordo com Rosa,

É uniforme em todos os documentos curriculares consultados a referência à EC como meio de a criança conhecer o mundo natural e construído que a rodeia, dando-se relevância diferente à forma como, no jardim de infância, esse conhecimento deve ser construído (s.d, p. 1).

Na opinião de Glauert (2005), citado por Rosa, “a ciência em contexto pré-escolar deverá contribuir para expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças têm acerca do mundo físico e biológico para que desenvolvam meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta (...)” (s.d, p. 4).

Neste sentido, são notórias as aprendizagens que as crianças adquirem face à presença das ciências, nos seus primeiros anos. Estas aprendizagens passam por uma exposição de conceitos que, num período mais tardio, lhes serão mais fáceis de compreender. Na perspetiva de Martins et al,

(...) as crianças terão oportunidade de mobilizar vários conhecimentos (todas as crianças detêm um conjunto de conceitos prévios provenientes da sua interação com o meio) e as capacidades (mobilizadas de forma mais ou menos eficaz) que, influenciadas pelos seus

valores individuais, vão determinar a forma como atuam ao longo do processo e as competências que desenvolvem” (2009, p. 97).

Segundo Eshach, (2006), citado por Martins et al, “Uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no ensino básico” (2009, p. 13). Passam por um alargamento de conceitos, devido à sua exposição a uma linguagem mais científica. De acordo com o autor “A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos” (Eshach, citado por Martins et al, 2009, p. 13). Passam por um alargamento de pensamentos científicos. E ainda, “A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente” (Eshach, citado por Martins et al, 2009, p. 13). Por construir atitudes no que se refere à ciência, por promover a confiança bem como as capacidades das crianças no seu relacionamento com atividades de ciência. Tal como refere Reis,

Os primeiros anos de escolaridade são muito importantes no desenvolvimento de atitudes relativamente à ciência, devendo promover a análise e a discussão de estereótipos sobre a ciência e os cientistas, veiculados pelos meios de comunicação social, e na estimulação da confiança e das capacidades das crianças em envolverem-se em atividades de ciência (2008, p. 15).

Passam por uma construção de aprendizagens que permitem facultar às crianças bases para que elas sejam capazes de formular e investigar problemas, para que elas possuam a capacidade de retirar dados e para que, perante estes, os interpretem, contribuindo assim para o desenvolvimento do raciocínio e o seu poder de argumentação. Segundo Reis,

Devido à importância da argumentação fundamentada, as crianças necessitam de ser confrontadas com situações educativas que lhes permitam aprender a formular e a investigar problemas, a obter dados e a representá-los, organizá-los e analisá-los tendo em vista a construção e a fundamentação de linhas de raciocínio e argumentação (2008, p. 16).

Neste sentido, estão ainda presentes outros tipos de aprendizagens que são desenvolvidas pela ciência. Tal como são referidas pelo autor, “(...) sempre que envolva a procura de soluções para problemas levantados pelo educador/professor ou pelas crianças, constitui um instrumento adequado ao desenvolvimento de capacidades como observar, classificar, prever, medir, interpretar, discutir, colaborar e comunicar” (Reis, 2008, p. 17).

Estas aprendizagens adquiridas pelas crianças, ao longo do seu contacto com as ciências, conduzem à construção de um pensamento crítico, de uma autoaprendizagem, e de uma melhor capacidade para solucionar problemas. De acordo com Reis,

Numa estratégia investigativa, muitas competências científicas (identificação de variáveis, descrição de relações entre variáveis, seleção e tratamento de informação, formulação de hipóteses, planeamento e execução de investigações, por exemplo) podem ser sucessivamente utilizadas e aperfeiçoadas levando ao desenvolvimento do pensamento crítico, da auto-aprendizagem e da capacidade de resolver problemas (2008, p. 17).

A autora Pinto faz também referência a estas aprendizagens, quando menciona que

Existem vários argumentos a favor do ensino da ciência na educação pré-escolar, a saber: Desenvolve a curiosidade natural da criança; Encoraja e desenvolve as ideias e interesses das crianças; Permite a compreensão de fenómenos naturais. Desenvolve a capacidade de raciocínio e a utilização de argumentos de forma lógica; Desenvolve a capacidade de resolução de problemas; Desenvolve atitudes positivas face ao processo de aprendizagem; Permite a compreensão do papel da ciência na vida quotidiana; Permite uma visão mais alargada sobre a ciência no futuro e na sociedade (2014, p. 38).

Tendo em conta esta importância, o educador tem uma responsabilidade de um grau mais elevado, pois deve proporcionar às crianças determinadas competências. Tal como refere Pires, baseado em Sá (1996),

Como tal, compete ao professor/educador uma responsabilidade acrescida, esperando-se que use processos inovadores, que desenvolva nos alunos/crianças competências do pensar, do aprender e do aprender-fazendo. Com efeito, as crianças são capazes de evoluir de um conhecimento manipulativo e meramente sensorial para o estabelecimento de relações de tipo causal e até para uma interpretação de tais relações, com base em modelos explicativos (2017, p. 31).

Além do educador, o jardim de infância também possui bastante peso nas aprendizagens, na medida que as deve fomentar. Na opinião de Rosa, “deve satisfazer a curiosidade e interesse pela exploração do mundo e, também, proporcionar aprendizagens conceptuais que fomentem um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas” (s.d, p. 2).

A Ciência é uma área fundamental no que se refere ao desenvolvimento de atitudes relativamente à ciência, dentre as quais destacamos a necessidade de uma análise e de uma discussão de estereótipos sobre a ciência, bem como de uma estimulação tanto da confiança como das capacidades das crianças em integrarem tais atitudes em atividades da área das ciências. (Reis, 2008). Neste sentido, os educadores devem colocar as crianças em contacto com atividades que vão ao encontro dos seus interesses e que sejam de grande importância para elas. Os educadores devem adotar uma atitude investigativa e incentivar as crianças à aquisição desta atitude. O educador deve ainda colocar as crianças em situações de confronto com a ciência, de modo a que estas adquiram e desenvolvam

competências que lhes permitam, a partir da investigação, serem capazes de formular e de procurar respostas para os problemas. Segundo Pinto,

Para se iniciar uma aprendizagem com base na ciência, o educador deve observar as crianças de modo a procurar compreendê-las melhor, quais os seus interesses e necessidades e, principalmente, o seu contexto sociofamiliar, para que possa partir do seu quotidiano e formular questões-problema sobre as quais vão estar interessados em investigar (2014, p. 40).

De acordo com Granchas, “Assim, o adulto proporciona às crianças momentos de novos conhecimentos, com novos e diversificados materiais de forma a auxiliar as crianças na aquisição de novos conhecimentos” (2015, p. 29).

A partir dos dados que as crianças adquirem, ao procurar respostas, elas devem ser capazes de os representar, de os organizar e de, por fim, os analisar. Deste modo, é necessário que o educador, em conjunto com as crianças, produza uma investigação, sempre que se envolva uma busca de respostas para problemas desencadeados tanto pelo educador como pelas crianças. Este trabalho investigativo funciona como uma ferramenta importante para as crianças, pois contribui para que elas desenvolvam capacidades, tais como, as de observar, classificar, prever, medir, interpretar, discutir e colaborar e comunicar.

1.6.2. - O que promover e aprender em ciências na educação Pré-Escolar

Na educação Pré-Escolar, tal como já foi mencionado anteriormente, a ciência permite que as crianças conheçam o mundo que as envolve. Esta forma de as crianças conhecerem o mundo compreende alguns parâmetros que é necessário ter em conta. Reis, faz referência a tais parâmetros, quando menciona que

A ciência no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico constitui uma forma racional de descobrir o mundo, que envolve o desenvolvimento da vontade e da capacidade de procurar e usar evidências, a construção gradual de uma estrutura de conceitos que ajuda a entender as vivências do dia-a-dia e a promoção de capacidades e atitudes necessárias à investigação, à resolução de problemas, à colaboração e à discussão (2008, p. 15).

A aprendizagem, na opinião de Reis, “(...) deve ser entendida como um processamento activo de informação e ideias através do qual se vão estabelecendo novas ligações” (2008, p. 18). Reis refere ainda que

As crianças possuem estruturas cognitivas constituídas por uma rede de conhecimentos interligados. Estas redes vão sendo activamente construídas através das experiências

vividas pelas crianças ao longo de toda a sua vida (teoria construtivista da aprendizagem). Logo, quando chegam ao jardim de infância ou à escola já possuem estruturas cognitivas extremamente elaboradas que, no entanto, podem integrar ideias que não estão de acordo com os conhecimentos científicos actuais” (2008, p. 18).

A educação em ciência não se reduz apenas a uma aprendizagem de conhecimentos. Ela compreende também um processo de apropriação de conhecimentos que carece de um acompanhamento e de um apoio no que se refere ao desenvolvimento de atitudes e capacidades. Tal como menciona Reis,

A educação em ciência não envolve apenas a aprendizagem de conhecimentos. A apropriação de conhecimentos, apesar de constituir um aspeto muito importante do ensino da ciência, necessita de ser acompanhada e apoiada pelo desenvolvimento de atitudes e capacidades (2008, p. 15).

As aprendizagens relativamente aos conhecimentos passam por termos, factos, conceitos e teorias. Já as capacidades e atitudes em ciência passam por investigações, observações, medições, interpretações de resultados, formulações de hipóteses, registos que contribuem para que as crianças possam aprofundar tais aprendizagens de um modo mais detalhado. De acordo com Fialho,

As actividades de ciência experimental oferecem às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada, mediante a utilização de diversos procedimentos e capacidades (observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar) que não são exclusivos da ciência, existindo por isso, uma forte conexão das ciências com outros domínios, nomeadamente das expressões, da matemática e da linguagem (2007, p. 2).

Assim sendo, os educadores desempenham um papel muito relevante no desenvolvimento de atitudes e capacidades investigativas. Para tal, eles devem oferecer às crianças atividades ricas e estimulantes, devem assumir uma atitude investigativa e incuti-la às crianças. Na opinião de Reis, “(...) os educadores e os professores devem propor atividades científicas interessantes e relevantes para as crianças, actuar como modelos de atitude investigativa e crítica perante o mundo e encorajar nas crianças esta mesma atitude” (2008, pp. 15-16).

À medida que as crianças vão realizando investigações, elas vão apoderando-se, gradualmente, de factos. Neste sentido, a educação em ciência não pretende que as crianças se atenham apenas a factos científicos, mas pretende que elas saibam criar ligações entre eles. Segundo Reis,

A educação em ciência deve contrariar a concepção de ciência como um enorme conjunto de factos. Um bom cientista não necessita apenas de aprender factos científicos. Muito mais importante do que qualquer aglomerado de factos são as relações que estabelecemos entre eles, ou seja, os conceitos que construímos através da interligação de ideias e que nos ajudam a entender e a explicar determinados fenómenos (2008, p. 17).

As crianças, no seu dia a dia, de forma direta ou indireta, estão expostas a momentos ligados à ciência. De acordo com Fialho, “O meio ambiente e as actividades quotidianas, quer sejam na cozinha, no recreio, na sala ou no passeio fora do jardim-de-infância, oferecem múltiplas oportunidades para as crianças aprenderem ciência” (2009, p.7). Como tal, cabe ao educador identificar o conteúdo científico de uma determinada situação, de modo a o poder desenvolver e trabalhar com as crianças. De acordo com Fialho, “A tarefa do educador consiste em identificar o potencial científico destas situações e desenvolvê-lo” (2009, p. 3). Na educação Pré-escolar, devem ser inculcadas e desenvolvidas aprendizagens que se relacionam com o meio envolvente das crianças, uma vez que é a partir dele que se desencadeiam nas crianças diversas curiosidades e interesses. Assim, no que respeita às aprendizagens que devem ser inculcadas na educação Pré-escolar, Fialho refere que

As actividades propostas são muito diversificadas, as crianças realizam experiências com água, com luz, som e com diferentes objectos e materiais de uso corrente, exploram, cores, sons, texturas, formas, tamanhos, fazem descobertas sobre o corpo humano, observam e acompanham o desenvolvimento de pequenos seres vivos (animais e plantas) (2009, p. 7).

Santos, Gaspar e Santos, destacam também as seguintes aprendizagens: “(...) o meio próximo/o ambiente natural; a descoberta de si; a física (luz/sombra, luz natural/artificial, ar, água” (2014, p. 20).

E ainda, segundo as autoras Silva, Marques, Mata e Rosa,

Alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área. Alguns destes conhecimentos articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde e segurança (práticas de segurança rodoviária, de higiene corporal, de alimentação, de exercício físico) que conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo e para a prevenção de acidentes (2016, p. 91).

O tema dos seres vivos é também um conteúdo importante a ser trabalhado, pois as crianças observam todo o processo de desenvolvimento dos seres vivos, a forma como evoluem e as diferentes fases da sua transformação. Esta observação, por parte das

crianças, conduz a uma formulação de hipóteses, a uma reflexão e a um desejo de aprender. Tal como é citado por Silva, Marques, Mata e Rosa,

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais (2016, p. 90).

As autoras acrescentam ainda que “As actividades científicas propostas partem de situações que as crianças têm de interpretar ou de problemas que têm de resolver; dos seus interesses e das ideias que possuem acerca do mundo natural” (Fialho, 2009, p. 7).

Outro aspeto a ter em conta na Educação Pré-Escolar é a introdução do tema dos alimentos.

É crucial mostrar às crianças, desde cedo, a importância de uma aquisição de hábitos saudáveis, pois, nestas idades, elas têm tendência a não apreciar alguns alimentos e, por conseguinte, a rejeitar muitos que são benéficos para a sua saúde. Neste sentido, é fundamental desenvolver este tema na educação Pré-Escolar, uma vez que uma chamada de atenção para este conteúdo leva as crianças a começarem a atribuir alguma importância aos alimentos e incentiva-as a ingerirem nutrientes que podem contribuir para a sua saúde. Na perspetiva de Santos, Gaspar, Santos “Alerta-nos, no entanto, para a necessidade de introduzir no currículo oportunidades para as crianças manipularem e explorarem os alimentos” (2014, p. 27).

Segundo Sousa, “A aquisição das práticas alimentares saudáveis na infância é determinante na saúde das crianças e, posteriormente, na sua saúde enquanto adultos” (2009, p. 3).

Na Educação Pré-Escolar, é fundamental desenvolver e interligar todas as áreas de conteúdo e domínios, e não apenas envolver uma área de conteúdo, de forma a contribuir para o desenvolvimento global das crianças. Na perspetiva de Santos, Gaspar, Santos “A educação pré-escolar deve visar o desenvolvimento global da criança e não a apropriação de conteúdos e processos de pensamento da área das Ciências ou da Matemática” (2014, p. 23).

Na opinião de Martins et al, “(...) é importante que a criança tenha a oportunidade de experimentar situações diversificadas e estimulantes, que lhe permitam desenvolver essas competências de forma integrada” (2009, p. 97).

O contacto e a exploração de várias áreas de conteúdo e de domínios desencadeiam nas crianças interesses e curiosidades, levam-nas a ir construindo ideias, a refletir sobre as ideias que vão construindo em diversas situações e acontecimentos do seu dia a dia e promovem também a educação ambiental. Portanto, há um conjunto de aprendizagens que são desenvolvidas. De acordo com Santos, Gaspar e Santos, “É consensual que desde cedo as crianças desenvolvem interesse pelos fenómenos naturais que observam e capacidade para pensar sobre eles e elaborar ideias” (2014, p. 52).

Na perspetiva de Martins et al, “A observação, classificação, registo e manipulação são exemplos de atividades necessárias para uma aproximação aos conceitos e à construção de conhecimento” (2009, p. 96).

1.6.3. - Atividades e Exploração Didática

Para desenvolver a área do Conhecimento do Mundo, é imprescindível o recurso a atividades, pois é, através delas, que é possível pôr em prática todos os conhecimentos teóricos. O envolvimento das crianças em atividades permite-lhes não só contactarem com o real, como também obterem noções mais perceptíveis e conhecimentos mais específicos, que contribuem, deste modo, para o alargamento de aprendizagens. Segundo Fialho,

As actividades de ciência experimental permitem expandir o conhecimento e a compreensão do mundo físico e biológico. Através destas o educador alarga e contextualiza os conhecimentos da criança, estimulando a sua curiosidade natural e o desejo de saber mais e de compreender os fenómenos naturais que ocorrem no seu quotidiano e os factores que influenciam esses fenómenos (2007, p. 2).

As atividades de ciência experimental devem ser exploradas em contextos que sejam confortáveis para as crianças, de modo a que estas últimas possam colocar as suas ideias, sem constrangimentos, e as possam comprovar. Assim, as crianças são orientadas para uma compreensão dos resultados adquiridos nas suas investigações. De acordo com Martins et al,

As actividades devem ser desenvolvidas num ambiente de satisfação, onde as crianças se sintam à vontade para expressar as suas ideias e as testar, compreendendo, pela exploração, o resultado da sua intervenção. Essas ideias devem ser encaradas como um importante contributo na procura de explicações e de respostas, devendo sentir-se incentivadas a

questionar, a apresentar explicações, a levantar “hipóteses” e a experimentar formas de as testar/validar (2009, p. 22).

Importa ainda referir que as atividades práticas possuem contributos muito relevantes para o desenvolvimento das crianças na área das ciências, na medida em que promovem as suas competências. Segundo Medeiros, “As atividades práticas oferecem um contributo fundamental no desenvolvimento integrado de competências na área das ciências, que é potenciado quando as crianças vivenciam situações diversificadas e estimulantes” (2017, p. 35). Medeiros acrescenta que “É através das atividades práticas que as capacidades e as atitudes em relação às ciências se desenvolvem, nomeadamente, quando as crianças se envolvem em investigações” (Medeiros, 2017, p. 36).

O autor mencionado refere ainda o seguinte: “As aprendizagens que a criança adquire através das atividades práticas vão estimulá-la a construir as suas competências com base nas ações que realiza e da manipulação que faz dos objetos que tem à sua volta” (Medeiros, 2017, p. 37).

A partir do contacto que as crianças estabelecem com experiências que lhes são facultadas pelos adultos, elas adquirem respostas às suas curiosidades que têm e às questões que levantam. Para tal, os adultos deverão proporcionar-lhes atividades ricas e diversificadas, que se interliguem com outras áreas de conteúdo e domínios. Tal como refere Fialho, “É nos contextos sociais, nas relações e interações com os outros, que a criança vai construindo o conhecimento de si própria, do mundo e dos valores” (2007, p. 2).

É importante ter em conta os conhecimentos que as crianças possuem antes da abordagem de qualquer conteúdo, uma vez que esses vão permitir-lhes gerar novos conhecimentos, tendo em conta a nova informação adquirida. Na opinião de Luís, “Nesta perspetiva, os conhecimentos prévios das crianças são determinantes para construir novos significados face à nova informação” (2013, p. 44).

Ainda, de acordo com Luís, “Desta forma, as crianças poderão construir ou reconstruir pessoalmente um significado, tendo em conta os conhecimentos adquiridos anteriormente. É, precisamente, esta base prévia que permite à criança continuar a aprender e a construir novos significados” (2013, pp. 45-46).

Gonçalves e Pimentel vão ao encontro desta afirmação, quando mencionam que “(...) o conhecimento prévio é a variável que mais exerce influências no processo de

aprendizagem e, dessa forma, só é possível aprender algo novo a partir do que já conhecemos” (2017, p. 110).

Andrade, Morhy, Almeida, Souza, Gonzaga, Andrade, Cunha e Terán, corroboram a perspectiva dos autores anteriores, pois afirmam que

Dessa forma os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos devem ser levados em consideração, pois os mesmos fazem parte da estruturação dos conceitos de cada indivíduo. Podendo ser trabalhados por meio de problematização, onde o educador através de perguntas desenvolva a criticidade e a construção de novos conhecimentos por meio da curiosidade (2016, p. 1).

A desvalorização dos conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças influencia não só o desenvolvimento de novas aprendizagens, como pode também esmorecer a motivação das crianças. Tal como refere Luís, “Desta forma, o educador ao não valorizar o background cultural das crianças estará não só a impedir a aprendizagem significativa, mas também a contribuir para a desmotivação das mesmas” (2013, p. 45).

Neste sentido, o adulto possui um papel importante, que passa por fazer um registo dos conhecimentos que as crianças já possuem sobre determinado fenómeno. As ideias/conhecimentos, no fundo, servem como pontos desencadeadores que conduzem a novas situações de aprendizagem. Este registo deve ser construído com todas as crianças, e cabe ao educador ter em conta os motivos que fazem surgir as ideias. De acordo com Luís,

Assim, sabendo que a criança constrói o seu próprio conhecimento sobre os diversos assuntos através das vivências diárias, e estas, por sua vez, são naturalmente proporcionadas pelo contexto em que vive, cabe aos educadores de infância “trabalhar” os conhecimentos prévios das crianças no sentido de desencadear o processo de ensino e de aprendizagem de forma proveitosa para todo o grupo de crianças (2013, p. 45).

Assim sendo, as crianças constroem uma aprendizagem significativa, quando, com base em conhecimentos que possuíam previamente, adquirem novos conhecimentos, que se tornam significativos quando elas estabelecem uma relação entre o antes e o depois. Moreira define assim aprendizagem significativa como

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (2017, p. 2).

Luís corrobora também esta afirmação, quando menciona que “podemos dizer que a aprendizagem se torna significativa à medida que o novo conhecimento é incorporado às

estruturas cognitivas da criança, assim como adquire significado para a mesma, a partir da relação com seu conhecimento prévio” (2013, p. 46).

1.7. - Conhecimento do Mundo Social

A partir da família e do jardim de infância, as crianças vão construindo saberes e conhecimentos sobre o seu meio social e cultural. Tais saberes e conhecimentos, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa, “ facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados” (2016, p. 88).

A educação pré-escolar permite às crianças explorarem conhecimentos sobre os seguintes domínios: elas próprias, as suas características físicas, os seus contextos mais próximos, a identificação da sua família, o seu contexto escolar, as características físicas, culturais e sociais da comunidade.

A educação pré-escolar permite ainda às crianças conhecerem as rotinas e os seus momentos, permitindo-lhes ganharem uma noção dos diferentes momentos da rotina. Além de tudo isto, a educação pré-escolar desempenha um papel importante na vida das crianças, ao permitir-lhes serem capazes de identificar e de distinguir o presente do passado.

Capítulo III

1. Metodologia da Investigação

1.1.- Opções metodológicas

Para sustentar e concretizar a sua investigação, foi imprescindível à investigadora recorrer a algumas opções metodológicas, tais como: paradigma participativo, investigação sobre a própria prática e professor reflexivo, as quais são explicitadas seguidamente.

Paradigma participativo

A presente investigação inserida neste relatório enquadra-se num paradigma participativo, que leva os investigadores a ter em conta o processo de investigação não só como uma realidade participativa, mas também como uma realidade partilhada. No paradigma participativo, leva-se em consideração a participação partilhada do investigador e do sujeito investigado. Entre estes dois sujeitos cria-se uma relação interativa e aberta.

Segundo Heron (1996), citado por Tomás: “Num paradigma participativo de investigação, defende-se uma relação participada entre investigador e investigado, onde o investigado é também um investigador, estabelecendo-se entre os dois uma relação interactiva e aberta à mudança” (2004, p. 9).

O paradigma participativo foca-se ainda numa orientação da pesquisa. Ele enquadra-se, especialmente, numa investigação-ação, de cariz colaborativa, em que o investigador pretende fazer progredir as suas práticas a partir da estimulação de aprendizagens que, por consequência, geram novas aprendizagens. Este tipo de paradigma implica uma reflexão e esclarece a ação a partir de elementos de representação, como é o caso das narrativas.

Investigação sobre a própria prática

O professor, a nível escolar, confronta-se com diversas situações problemáticas, que o levam a interagir com todos os indivíduos envolvidos no processo da investigação, de modo a poder lidar com os problemas da sua prática.

A investigação sobre a própria prática consiste assim numa construção do conhecimento. Na opinião de Ponte,

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente (2002, p. 2).

Um trabalho, para possuir a designação de investigação, terá que ser desenvolvido pelo investigador, terá que desencadear resultados e, por sua vez, terá que possuir rigor e tornar-se público. Neste sentido, Ponte refere, “(...) para merecer a qualificação de investigação, um trabalho terá de envolver alguma forma de rigor. Isto é, tem de assumir uma natureza minimamente metódica e sistemática, permitindo, desse modo, a sua possível reprodução” (2002, p. 4).

É deste modo que a investigação sobre a própria prática se diferencia da investigação-ação, embora possuam conceitos muito semelhantes. Pois, neste sentido, a investigação-ação consiste numa pesquisa auto-reflexiva, elaborada por participantes que se encontrem em situações sociais com a finalidade de melhorar a racionalidade bem como a justiça. Esta investigação pode ainda abranger equipas em que os indicadores não fazem parte da instituição ou comunidade em que irá ocorrer essa intervenção. Tal como refere Kemmis (1993) citado por Ponte,

A investigação-acção é uma forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar (2002, p. 6).

É neste sentido que se verifica que esta presente investigação consistiu numa investigação sobre a própria prática, uma vez que possuiu um problema; recorreu-se a determinados elementos para recolher dados e que, por sua vez, permitiram dar resposta ao problema; analisou-se dados e, por fim, divulgou-se os resultados.

Os conceitos de professor reflexivo e de reflexão subjazem à investigação sobre a própria Prática

Um professor reflexivo reconhece-se, reconhece os motivos que o conduzem a fazer o que faz e reconhece o peso do seu estatuto na sociedade. Ele deve ser um agente ativo, no que se refere ao desenvolvimento do papel que desempenha no projeto de educação em que está envolvido, bem como no que se refere ao funcionamento das escolas, enquanto estabelecimentos responsáveis de construção de saberes e de formação dos educandos.

Neste sentido, Ponte (2002) considera que a reflexão consiste num ato cuidadoso relativamente àquilo que se considera ser verdade. Desta forma, Ponte menciona que, “reflectir implica uma consideração cuidadosa e activa daquilo em que se acredita ou se

prática, à luz dos motivos que o justificam e das consequências que daí resultam” (2002, p. 8).

Para além destes aspetos mencionados, um professor reflexivo acarreta ainda outras implicações, pois este deve fazer uma reflexão acerca da sua própria prática e, a partir desta reflexão, fazer uma construção do seu saber. Deve ainda ser capaz de conduzir a sua prática e tornar-se um professor autónomo.

Na opinião de Alarcão,

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (2005, p. 177).

E ainda,

Tal como no caso do professor, o foco é colocado no aluno, na sua capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo (2005, p. 177).

É ainda importante realçar que a reflexão autónoma possui um realce no que se refere aos professores, pois a sua autonomização será cada vez maior se a sua capacidade de reflexão também o for.

Esta autonomia, traduz-se assim numa liberdade, responsabilidade e numa tomada de decisões corretas quando é necessário.

Ao longo do tempo têm sido apontadas algumas críticas por Cochran-Smith e Lytle (1999) à investigação sobre a própria prática, as quais se referem ao conhecimento, aos métodos e aos fins da investigação. Tal como referem Cochran-Smith e Lytle (1999), citados por Ponte, essas críticas dividem-se em três grupos, a saber: “(i) ao conhecimento gerado, (ii) aos métodos e (iii) aos fins dessa investigação” (2002, p. 9).

A crítica ao conhecimento gerado pela investigação sobre a própria prática é de cariz epistemológica, pois coloca-se a questão da validade do conhecimento dos professores sobre o ensino, uma vez que subsistem duas formas de conhecimento acerca do ensino. Segundo Ponte, “esta crítica baseia-se no pressuposto que existem duas formas de conhecimento sobre o ensino: uma formal, teórica ou científica e outra, experiencial, artesanal, situada, tácita ou popular” (2002, pp. 9-10). A resposta a esta crítica –

conhecimento gerado - tem de ter em conta uma discussão epistemológica no que se refere à natureza do conhecimento.

A segunda crítica apontada refere-se aos métodos, pois faz-se menção à inexistência de clareza, de rigor metodológico bem como à objetividade da relação entre o investigador e o objeto da investigação. Tal como refere Ponte,

A crítica relativa aos métodos questiona, para além da falta de clareza e rigor metodológico de muita investigação sobre a prática, a proximidade entre o investigador e o objecto da investigação, perguntando como pode ser minimamente fiável e isenta de preconceitos uma investigação produzida por aqueles que estão directamente implicados nos acontecimentos (2002, p. 10).

Por último, a terceira crítica diz respeito às finalidades da investigação sobre a própria prática, no sentido em que se questiona a origem dos objetivos da investigação, bem como a sua conexão com as agendas sociais e políticas. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999) citados por Ponte,

esta crítica baseia-se no pressuposto que embora esta investigação tenha o poder de alterar de modo profundo a natureza da prática e o papel dos professores, este poder é seriamente diminuído se ela não assume um cunho vincadamente político ou se é usada para fortalecer práticas educativas perniciosas para os alunos (2002, p. 10).

Desta forma, verifica-se que esta investigação sobre a própria prática difere da usual, uma vez que na investigação sobre a própria prática, o conhecimento é construído a partir da problematização dessa prática bem como da reflexão sobre a mesma.

A investigação sobre a própria prática compreende quatro momentos muito importantes, que são cruciais para o seu desenvolvimento, a saber: a identificação de um problema, a recolha de dados que permitem dar resposta a esse problema, a interpretação dos dados recolhidos e a divulgação desses resultados, bem como as conclusões obtidas a partir dos dados recolhidos e analisados. Segundo Ponte,

Toda a investigação envolve quatro momentos principais: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas (2002, p. 12).

Neste sentido, o professor deve preocupar-se em formular questões relevantes para o trabalho investigativo. Estas questões, que dizem respeito a problemas, devem ser objeto de reflexão por parte do professor, que se empenha, afetivamente, na procura de respostas que conduzam a investigação a bom termo. Na perspetiva de Ponte,

A formulação de boas questões para investigação é um ponto de grande importância no trabalho investigativo. As questões devem referir-se a problemas que preocupem o professor e devem ser claras e susceptíveis de resposta com os recursos existentes. Na verdade, se as questões não são de real interesse para o professor, não será de esperar que ele tenha o investimento afectivo necessário para levar a investigação a bom termo (2002, p. 13).

No que se refere à recolha de dados, esta implica um plano de investigação, no qual é explanada a problemática, uma questão de investigação, os objetivos da investigação e, por fim, o plano de ação. De acordo com Ponte, “A recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe a realização de um plano de investigação, plano esse que traduz em termos práticos a metodologia do trabalho” (2002, p. 13).

Já na análise de dados, recorre-se a um conjunto de técnicas, que abrangem a análise de conteúdo e a análise de discurso, com dados qualitativos ou quantitativos. Para tal, é importante tecer um plano global, de modo a planear quando e como o trabalho se irá desenvolver. Os dados devem ser recolhidos sempre do mesmo modo, com procedimentos claros para que, posteriormente, possam ser interpretados. Segundo Ponte,

Na análise destes dados usa-se uma variedade de técnicas, incluindo a análise de conteúdo e a análise de discurso. (...) Para isso, é fundamental desenvolver um plano global do trabalho a realizar, prevendo o que se vai fazer, quando e como. É também importante que os dados sejam recolhidos, sempre da mesma forma, com procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação (2002, p. 15).

Esta interpretação permite, por sua vez, obter conclusões. A divulgação de resultados e conclusões pode concretizar-se através de conversas informais com pessoas próximas do investigador ou através de apresentações formais. Tal como refere Ponte, “A divulgação de resultados e conclusões assume muitas formas, desde as conversas informais com actores próximos do investigador (ou da equipa de investigação), até às apresentações formais em encontros e publicações em revistas” (2002, p. 15).

Desta forma, a investigadora estagiária identificou como problema do grupo o da inexistência de suportes de escrita e tipos de textos na sala, que fazia com que as crianças não tivessem conhecimento dos mesmos. A partir deste problema, a investigadora desenvolveu algumas atividades referentes ao tema proposto e partiu para a recolha de resultados, através de vários instrumentos específicos de recolha, tais como entrevistas, notas de campo, narrativas, observação participante e registos fotográficos. No momento seguinte, com base em tais instrumentos, a investigadora estagiária analisou os resultados, que, posteriormente, lhe permitiram obter conclusões.

O valor da investigação distingue-se por alguns critérios de qualidade. Embora ainda não existam definidos critérios de qualidade, consideram-se como o sendo aqueles que possuam um vínculo com a prática, isto é, que se refiram a um problema; aqueles que possuam autenticidade, na medida em que contêm um ponto de vista próprio e se articulam com determinados contextos, a saber: social, económico, político e cultural; aqueles em que haja novidade, no sentido em que ocorre um novo elemento, a nível da formulação das questões, na metodologia utilizada, ou até na metodologia aplicada para a obtenção de resultados; aqueles que possuam qualidade metodológica, e que, como tal, contenham, de forma clara, questões e procedimentos de recolha de dados, e que apresentem conclusões com base nos resultados obtidos; aqueles que possuam qualidade dialógica, devendo ser esta pública (Ponte, 2002).

Deste modo, os professores devem valorizar e dar especial atenção a estas condições.

Neste sentido, verifica-se que a presente investigação, que consta neste relatório, possui os critérios de qualidade desejados, uma vez que define um problema, possui o ponto de vista próprio da investigadora, apresenta questões de investigação, refere de forma clara o modo como a investigadora recolheu os dados para dar resposta às suas questões, apresenta conclusões, após a análise por parte da investigadora dos resultados obtidos, e é pública, na medida que a investigadora deu a conhecer publicamente o seu relatório.

2. – Plano de investigação

Problema:

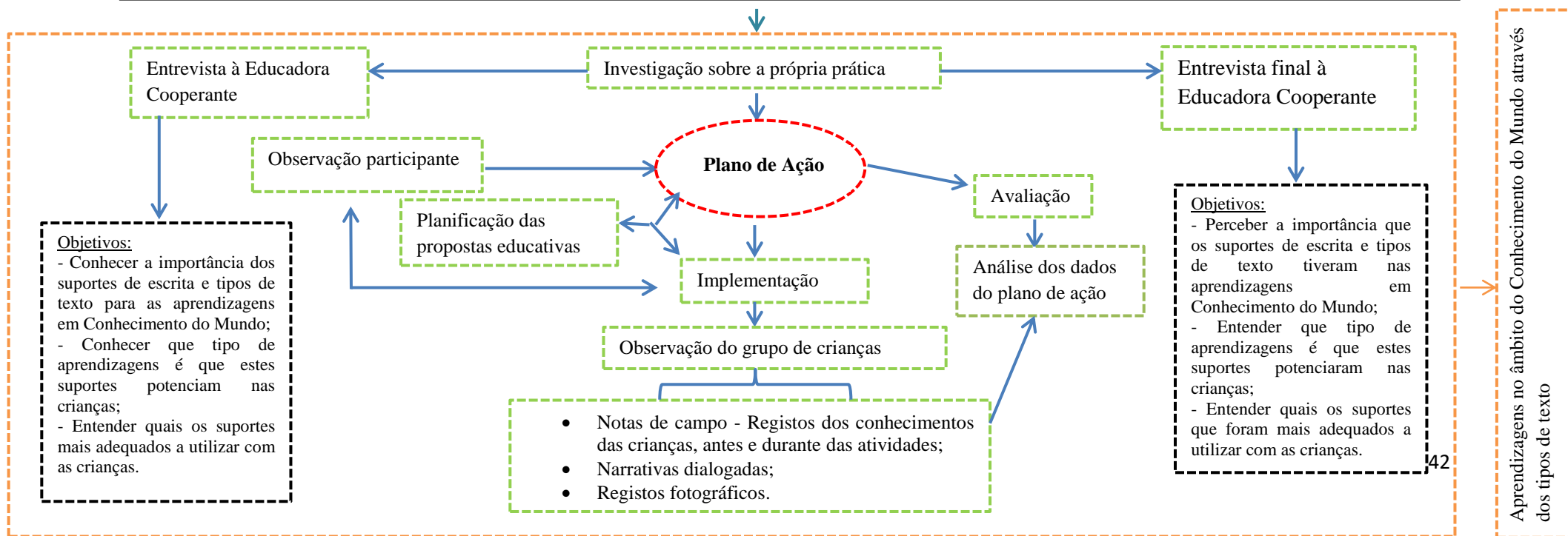
Serão os suportes de escrita e tipos de texto potenciadores de aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo em contexto de jardim de infância?

Questão de investigação:

Que aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo se podem promover com suportes de escrita e tipos de texto em crianças em contexto de jardim de infância?

Objetivos:

- Constatar quais os suportes de escrita e tipos de texto mais adequados e utilizados para promover aprendizagens em Conhecimento do Mundo no contexto de jardim de infância;
- Compreender quais as aprendizagens que os diferentes suportes de escrita e tipos de texto podem promover na área do Conhecimento do Mundo em crianças de jardim de infância;



2.1. – Descrição do plano/teia de investigação

O plano de investigação apresentado consiste numa pesquisa educacional de cariz qualitativo, e é naturalista. Possui a designação de qualitativo, uma vez que possui registos escritos elaborados antes e após a observação, possui narrativas reflexivas, possui entrevistas e fotografias; Este é ainda naturalista, visto que a observação é executada no próprio contexto estudado.

A investigadora teve o propósito de recolher, através de vários instrumentos, o máximo possível de dados, para que os pudesse comparar e analisar. Esta recolha e análise de dados pretendeu, assim, adquirir dados significativos, suficientes e necessários, de forma a dar resposta à sua questão de partida. Para que pudesse realizar uma qualidade investigativa, a investigadora recorreu a alguns instrumentos que passará a citar.

Um dos instrumentos de recolha consistiu na observação naturalista participante, à qual se agregaram as notas de campo. Nestas notas, a investigadora registou todas as situações, atividades e conversas com as crianças.

Além das notas de campo, as entrevistas à educadora constituíram também um elemento importante de recolha de dados nesta investigação. Neste sentido, foram realizadas duas entrevistas. A primeira foi efetuada antes da investigação, e teve o propósito de perceber os seguintes objetivos: qual a importância que a educadora atribui aos suportes de escrita e tipos de texto para as aprendizagens em Conhecimento do Mundo; quais as aprendizagens que a educadora considera que os suportes de escrita e tipos de texto potenciam nas crianças. A segunda entrevista foi efetuada após o término da investigação, e teve o propósito de perceber os seguintes objetivos: na perspetiva da educadora, qual a importância que os suportes de escrita e tipos de texto tiveram nas aprendizagens das crianças, em Conhecimento do Mundo; que tipo de aprendizagens é que estes tipos de texto potenciaram nas crianças; dentre todos os tipos de texto utilizados pela investigadora estagiária, quais foram os mais adequados para as crianças.

Por fim, foi também relevante o recurso, por parte da investigadora, a um registo de fotografias, de forma a capturar momentos importantes das crianças enquanto efetuavam as atividades, bem como a capturar o resultado final das atividades desenvolvidas.

No plano de investigação apresentado, está implícita a problemática da investigação, sendo esta: “Serão os suportes de escrita e tipos de texto potenciadores de aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo em contexto de jardim de infância?”

Quanto à questão de investigação, foi no seu âmbito que se procurou fornecer respostas, no decorrer do processo.

Seguidamente, são apresentados os objetivos da questão, que foram desenvolvidos com as crianças, ao longo das atividades que elas realizaram.

2.1.1. – Questões e objetivos da investigação

A investigação, na Prática de Ensino Supervisionada III, foi realizada a partir da observação naturalista participante.

A investigadora efetuou, assim, a sua prática numa sala de jardim de infância, com um grupo de crianças homogéneo, na faixa etária dos cinco anos de idade.

O presente plano de investigação encontra-se dividido em diferentes partes, a saber: o problema; a questão de investigação; os objetivos; as técnicas de recolha de dados.

Neste sentido, a questão de investigação é a seguinte: “Que aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo se podem promover com suportes de escrita e tipos de texto, em crianças de jardim de infância?” Esta questão de investigação tem os seguintes objetivos:

- Constatar quais são os suportes de escrita e tipos de texto mais adequados e utilizados para promover aprendizagens em Conhecimento do Mundo, no contexto de jardim de infância;
- Compreender quais as aprendizagens que os diferentes suportes de escrita e tipos de texto podem promover na área do Conhecimento do Mundo, em crianças de jardim de infância.

2.1.2. – Caracterização do contexto institucional

O contexto educativo, onde a investigadora realizou o seu estágio, localizava-se no concelho de Loures, numa zona urbana, sendo que, em seu redor, existia uma creche e um estabelecimento de ensino. Para além destes, existiam ainda estabelecimentos de cafés e

uma junta de freguesia. Relativamente aos meios de transporte, a instituição tinha acesso a uma rede de transportes públicos.

Esta instituição era de cariz particular, sem fins lucrativos. Era constituída por diversos níveis educativos, a saber: creche, educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo.

Segundo os dados que foram facultados pelas funcionárias da secretaria, o contexto educativo acolhia um número total de duzentas e setenta e cinco crianças, as quais estavam repartidas por salas.

Quadro 1: Caracterização das crianças por sala

Contexto socioeducativo de creche		
	Sala A	Sala B
Berçário	4	5
Sala da aquisição da marcha (equivalente à sala de 1 ano)	8	8
Sala dos 2 anos	16	16
Contexto de jardim de infância		
	Sala A	Sala B
Sala dos 3 anos	12	12
Sala dos 4 anos	19	18
Sala dos 5 anos	19	18
Identificação de crianças do ensino do 1º ciclo		
	Sala A	Sala B
1º Ano	17	19
2º Ano	15	15
3º Ano	14	13
4º Ano	14	13
Total de crianças	275	

Desta forma, em contexto socioeducativo de creche, o berçário A albergava quatro crianças e o berçário B cinco crianças. Nas salas de aquisição da marcha, salas A e B, que eram, na realidade, salas equivalentes às salas de 1 ano, havia oito crianças em cada uma delas. Já nas salas dos 2 anos, as salas A e B, cada uma delas acolhia dezasseis crianças.

Em contexto educativo de jardim de infância, as salas dos 3 anos, salas A e B, possuíam doze alunos, respetivamente. No entanto, nas salas dos 4 anos, o número de crianças já não se manteve igual, sendo que a sala A era composta por dezanove e a sala B era por dezoito

crianças. As últimas salas da educação pré-escolar correspondiam às salas dos 5 anos, sendo que a sala A tinha dezanove crianças, enquanto a sala B tinha dezoito.

As salas do ensino do 1.º Ciclo também se caracterizavam por salas A e B. Neste sentido, a turma A, do 1º ano, possuía dezassete alunos, enquanto a turma B possuía dezanove. Nas turmas do 2º ano, turmas A e B, o número de alunos era igual em cada uma delas: quinze. Nos 3ºs anos, a turma A albergava catorze alunos, ao passo que a turma B albergava treze. Por último, nos 4ºs anos, a turma A possuía catorze alunos e a B treze.

Relativamente ao número do pessoal docente, de educadores e professores, ele era de dezassete. Já o pessoal não docente compunha-se de vinte e um elementos.

2.1.3. - Caracterização da organização do ambiente educativo

O ambiente educativo é um local com espaço para o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo. Proporcionando assim espaços, tempos, interações, atividades e conexões. Segundo Forneiro citado por Ribeiro, o espaço educativo “é um todo indissociável que pode ser entendido como uma estrutura com quatro dimensões: temporal, relacional, funcional, física” (2014, p. 34).

O presente ambiente educativo foi organizado e apresentado em três dimensões, a saber: a dimensão organizacional, a dimensão temporal e a dimensão relacional.

Dimensão espacial

O ambiente educativo é um espaço que proporciona às crianças bem-estar e cria oportunidades de aprendizagens. Segundo Roldão (2002), citado por Ribeiro

é um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas (2014, p. 33).

Neste sentido, o ambiente educativo deve oferecer às crianças aprendizagens, conhecimentos, competências, valores e vivência de práticas, uma vez que ele possui um enorme peso na aquisição de conhecimentos por parte das crianças.

O educador tem um papel decisivo e crucial neste processo, pois, para que tal ocorra, ele deve organizar o espaço e estimular a criança, através de uma oferta de materiais enriquecedores. Tal como refere Ribeiro,

No âmbito da organização do ambiente educativo cabe ao educador: organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada; mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (2014, p. 33).

Deste modo, a sala onde a investigadora realizou o estágio disponibilizava às crianças diversos espaços/áreas, com o objetivo de lhes proporcionar momentos de brincadeira, de exploração e de aprendizagem, a saber: área da natureza e das ciências; área da matemática; área da escrita; área das construções; área dos jogos de mesa; área da garagem; área da casinha; área do faz de conta; área do tapete; área da leitura.

A área da natureza e das ciências proporcionava às crianças momentos de exploração. Nesta, as crianças, através de uma caixa transparente, construída por elas, exploravam algumas frutas que ela continha. Segundo a educadora cooperante: “Começámos por criar a caixa mágica, que era a caixa das estações do ano e que também foi caixa sensorial.” (Entrevista inicial). Também, de acordo com a educadora cooperante “a área do Conhecimento do Mundo foi feita por partes, ou seja, foi um bocado ao encontro das vontades deles.” (Entrevista inicial).

Porém, salienta-se que esta área era muito pobre a nível de disponibilização de recursos e de exploração, pois possuía escassos materiais. Tal como mencionou a educadora, “a nossa área do Conhecimento do Mundo ainda não estava muito completa.” Na sua perspetiva, existem materiais que deveriam estar sempre presentes nessa área: “Mas acho que há materiais que deveriam existir sempre nessa área”. Materiais esses que passam, por exemplo, por uma lupa, por um microscópio.

Esta área consistia numa mesa, junta a uma janela, sobre a qual estava inserida a caixa dos alimentos, a “caixa mágica”, e um livro sobre o “Ciclo da Água”. Nela, apenas poderiam frequentar, no máximo, três crianças de cada vez.

A área da matemática tinha uma mesa, junta também a uma janela, sobre a qual se encontravam alguns conjuntos de jogos matemáticos, que permitiam a exploração de números e de outros conteúdos matemáticos. Nesta área, as crianças optavam por trabalhar a pares ou em pequenos grupos, sendo o máximo grupos de quatro crianças. A investigadora estagiária, no decorrer da sua investigação, desenvolveu, juntamente com as

crianças, uma atividade inserida no domínio da matemática. Esta atividade consistiu na construção duma balança, com o objetivo de fazer a pesagem das frutas. A existência deste elemento contribuiu, por sua vez, para o enriquecimento desta área. Tal como foi proferido pela educadora cooperante: “Também trabalhámos outros domínios, o domínio da matemática, na criação da balança, as contagens, o peso, por exemplo.” (Entrevista final).

A área da escrita, tal como a área da matemática, era também constituída por uma mesa. Esta área disponibilizava um placar com o abecedário e algumas imagens que correspondiam a cada letra do alfabeto. Além do placar e do abecedário, as crianças dispunham também de letras magnéticas para colocar no quadro e de umas tampas de garrafa que continham as sílabas de determinadas palavras, representadas em cartões plastificados. Esta área funcionava de modo idêntico ao da área da matemática, pois, também aí, as crianças optavam por trabalhar a pares ou em pequenos grupos. Tratava-se dum espaço criado para estimular uma exploração do código escrito, possibilitando o reconhecimento das letras do alfabeto e o reconhecimento de sílabas.

A área das construções continha diferentes materiais para que as crianças, livremente, pudessem fazer diferentes atividades, como por exemplo, construções, em três dimensões, de blocos lógicos, de legos de diversos tamanhos e formas, entre outros.

A área dos jogos de mesa era constituída por diversos jogos que as crianças podiam explorar, dentre os quais destacamos os de enfiamentos, os de encaixes e os de puzzles.

A área da garagem possuía um tapete de chão onde as crianças desenvolviam atividades com carros, tratores, motas e com uma pista de carros.

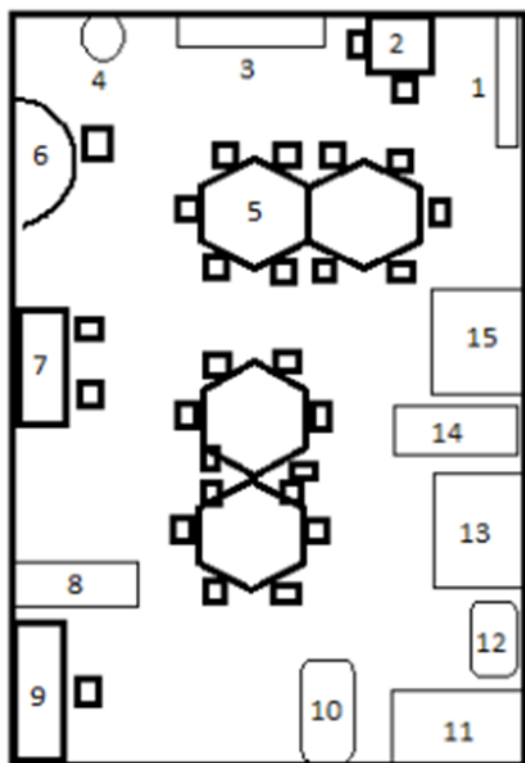
A área da casinha apresentava-se apelativa ao jogo de faz de conta, pois permitia às crianças associarem esta casa de fantasia a uma real. Aqui existiam materiais diversificados e em quantidade suficiente, tais como pratos, copos, talheres, frigorífico, bonecos, entre outros, que lhes permitiam representar diferentes papéis sociais e familiares.

A área do faz de conta ia um pouco ao encontro da área da casinha, visto que permitia às crianças associarem os trajes, por exemplo, de bruxa, fada, branca de neve, entre outros, a personagens reais. Esta área oferecia muitos conjuntos de roupas de personagens para que as crianças os pudessem vestir e fingir/imaginar que eram determinadas personagens.

A área do tapete servia de apoio a diferentes tarefas. Nesta área, as crianças não só desenvolviam vários tipos de brincadeiras como também partilhavam a aula de música e a aula de inglês.

Por fim, a área da leitura era o espaço onde as crianças tinham à sua disposição livros de histórias, livros de contos tradicionais, de poemas e de lengalengas, entre outros. Tratava-se de um lugar destinado a estimular a leitura, a incentivar o prazer da leitura e a desenvolver a comunicação e a partilha de sentimentos e emoções.

Apresenta-se, em síntese, a planta da sala onde a investigadora realizou o seu estágio.



Quadro 2: Legenda da planta.

1 – Porta de entrada	9 – Mesa da educadora
2 – Área da escrita	10 – Área do faz de conta
3 - Quadro	11 – Área da casinha
4 - Lavatório	12 - Armário
5 – Mesas onde se exploram os jogos e se realizam algumas atividades	13- Área da garagem
6 – Área da matemática	14 – Área dos jogos de mesa
7 – Área da natureza e das ciências	15 – Área das construções
8 – Área da leitura	

Figura 1 – Planta da sala.

Dimensão temporal

O horário de funcionamento da instituição era das 07h00m até às 19h30m. A partir da sua abertura, às 07h00m, a instituição começava a receber as crianças até às 09h00m. No decorrer deste horário, as crianças brincavam e exploravam livremente o pátio interior, tendo acesso a uma área grande, que oferecia diversos materiais. Ao longo da manhã, seguiam-se atividades dirigidas ao grande grupo, que eram orientadas pela educadora e pela investigadora, enquanto estagiária.

Quando se aproximava a hora do almoço, as crianças, devidamente acompanhadas, dirigiam-se ao refeitório, onde almoçavam. De seguida, brincavam no espaço interior, o pátio.

No período da tarde, após o período do almoço, as crianças regressavam às suas respetivas salas, para darem continuidade a trabalhos orientados e dirigidos ao grande grupo, que tinham ficado por concluir, no período da manhã. Uma vez os trabalhos terminados, as crianças exploravam o ambiente educativo, utilizando e usufruindo dos brinquedos existentes na sala.

A partir das 15h20m, as crianças começavam a arrumar a sala e, depois de esta tarefa estar concluída, dirigiam-se ao refeitório para lancharem. Após o lanche, havia um período de brincadeira livre, até às 19h30m. Ao longo deste período de tempo, as crianças iam saindo da instituição, até às 19h30m, sendo que, a partir deste horário, se procedia ao encerramento da instituição.

Quadro 3: Identificação da rotina diária do grupo.

Horário	Designação e Descrição da atividade/Tarefa
09h00m	Acolhimento (conversas de grupo)
09h30m	Atividade orientada
10h30m	Lanche da manhã
10h45m	Brincadeira nas várias áreas
11h20m	Arrumação da sala/Higiene
11h20m	Almoço
12h15m	Brincadeira livre nos diversos espaços escolares
14h00m	Higiene
14h10m	Atividade orientada
15h20m	Higiene/Arrumação da sala
15h30m	Lanche
16h00m – 19h30m	Brincadeira livre

Dimensão relacional

Na educação pré-escolar, é muito importante que o educador estabeleça relações afetivas de qualidade com o grupo, pois estes laços afetivos permitem ao educador, num clima propício, encorajar as crianças a acreditarem nas suas capacidades e fazer com que elas se sintam capazes de realizar aprendizagens. Estes laços permitem ainda que as crianças se sintam seguras de si mesmas, desenvolvendo, assim, capacidades e competências. Silva e Navarro, citados por Quintela, consideram que:

A relação que o educador estabelece com seus alunos depende fundamentalmente da criação de vínculos afetivos de qualidade, que conduzem todo o processo de ensino/aprendizagem. É através destas relações transformadoras e construtivas, que o educador é capaz de encorajar os seus alunos a desenvolverem-se como cidadãos capazes e conscientes das suas capacidades, num clima de empatia e estima (2015, p. 8).

Silva e Navarro, citados por Quintela, mencionam ainda que:

A relação que o educador estabelece com o aluno determina o desenvolvimento das capacidades e a qualidade da formação pessoal e académica do mesmo. Essa interação depende essencialmente do ambiente educativo e do comprometimento do educador em criar condições favoráveis que promovam relações positivas com os alunos, capazes de despertar o gosto por aprender e a vontade de progredir (2015, pp. 8-9).

Durante o percurso de estágio da investigadora estagiária, ela pôde verificar, através de certos momentos/situações que observava, os laços afetivos que ia estabelecendo com as crianças. A evidência da relação próxima que ela tinha com as crianças verificava-se nas suas manifestações de carinho para com as crianças: desde o apoio, passando pelos abraços, o colo, os beijos e o incentivo. Verificava-se também o sentimento de carinho que as crianças nutriam pela educadora, uma vez que o demonstravam quando a abraçavam de uma forma dócil e ternurenta, ou até mesmo quando lhe davam beijos no rosto. Através de tais laços afetivos, as crianças transpareciam bem-estar e segurança nelas próprias e nos outros. Tal como refere Magalhães (2011), citado por Quintela:

A afetividade vai-se construindo através de momentos e de condições propícias criadas pelo educador, fomentando atitudes de respeito mútuas, lealdade, diálogo, atenção, segurança, reconhecimento e justiça. Na relação pedagógica, a afetividade estabelecida entre o educador e o aluno é facilitadora para a garantia do bem-estar dos envolvidos (2015, p. 10).

Ainda no que se refere à dimensão afetiva na relação pedagógica, saliente-se que a educadora vai sempre ao encontro dos interesses das crianças. Quando as crianças apresentam questões ou dúvidas, a educadora elabora uma pesquisa em conjunto com as crianças, para lhes fornecer as respostas às suas interrogações. Quando as crianças apresentam dificuldades na realização de determinadas tarefas ou atividades, a educadora cria estratégias no sentido de as ultrapassar. Tais atividades compõem-se de material diferenciado.

A educadora amplia também estratégias individuais, com vista a que estas sejam desenvolvidas de modo mais pormenorizado, e aplica alguns lemas, tais como, “a pressa é inimiga da perfeição” e “há tempo para tudo”.

No que se refere às dificuldades que algumas crianças possam revelar ao longo do processo de aprendizagem, quando uma criança apresenta algum défice de atenção ou alguma dificuldade em particular, a educadora debate, primeiramente, este assunto com a equipa multidisciplinar, com as colegas e, por fim, com o grupo de educadoras. Após este debate com os membros da instituição, a educadora sugere à família da criança uma consulta de desenvolvimento para despistar qualquer dúvida.

2.1.4. - Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual a estagiária realizou a sua prática educativa era constituído por dezanove crianças, na faixa etária dos 5 anos de idade, embora também incluísse crianças com quatro anos, quase a transitar para os cinco anos.

Quadro 4: Identificação das faixas etárias das crianças por género.

Idade \ Género	Género		Total
	Masculino	Feminino	
4 Anos	2	1	3
5 Anos	9	7	16
Total	11	8	19

Este quadro deu a conhecer o número de crianças do grupo, bem como a sua idade e o seu género. Neste sentido, pôde-se constatar que existiam, no grupo, onze crianças do género masculino e oito do género feminino, dando assim um total de dezanove crianças. Para além desta análise, pôde-se ainda observar que, no grupo, existiam duas crianças do género masculino e uma do género feminino, com 4 anos de idade; e nove crianças do género masculino e sete do género feminino, com 5 anos de idade. Após esta análise, concluiu-se que a maioria das crianças do grupo já possuía os 5 anos de idade.

O quadro seguinte que irá ser apresentada diz respeito às habilitações literárias e às profissões dos encarregados de educação.

Quadro5: Identificação das habilitações literárias e das profissões dos encarregados de educação.

Criança	Pai		Mãe	
	Profissão	Habilitações literárias	Profissão	Habilitações literárias
A.M.	Enfermeiro	Licenciado	Enfermeiro	Licenciado
A.G.	Consultor Imobiliário	Licenciado	Médica	Licenciada
A.J.	Diretor de Marketing	Licenciado	Enfermeira	Mestrado
C.G.	Arquiteto	Licenciado	Advogada	Mestrado
E.A.	Técnico Informático	Licenciado	Técnica Administrativa	Licenciada
F.V.	Médico	Licenciado	Médica	Licenciada
J. M	Arquiteto	Mestrado	Fisioterapeuta	Licenciada

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

M.R.	Coordenador de Energias Renováveis	Licenciado	Enfermeira	Licenciada
M. C.	Consultor Financeiro	Licenciado	Diretora Financeira	Licenciada
M. I.	Gestor	Licenciado	Gestora	Licenciada
M.L.	Emp. Nome Individual	12º Ano	Bancária	Licenciada
M.E.	Assistente Operacional	12º Ano	Técnica Administrativa	Licenciado
M.R.	Comerciante de Automóveis	4º Ano	Empregada de Escritório	12º Ano
R.R.	Perito de Seguros	Licenciado	Funcionária Pública	Licenciada
R. M.	Diretor de Agência	Licenciado	Técnica de Recursos Humanos	Licenciada
R. V	Engenheiro Informático	Licenciado	Enfermeira	Licenciada
R.M.	Enfermeiro	Licenciado	Enfermeira	Licenciada
S.L.	Gerente Comercial	9º Ano	Diretora Comercial	12º Ano
Y.F.	Arquiteto	Mestrado	Médica	Licenciada

Verificou-se, neste quadro, que todos os pais se encontravam em atividade, sendo que, na sua grande maioria, eles tinham, como nível escolar, o do ensino superior.

Caracterização dos sujeitos de investigação

A investigadora estagiária optou por escolher todo o grupo de crianças para efetuar a sua investigação. Os critérios desta escolha consistiram em perceber o nível global de aprendizagens das crianças, a fluidez das respostas do grupo, o seu nível de raciocínio e a forma como se completam.

O grupo alvo era de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança, que tinha a nacionalidade uruguaia. Quanto ao seu percurso institucional, todas as crianças, à exceção de uma, frequentaram a creche desta instituição, o que permitiu uma maior facilidade na sua relação tanto com os diferentes elementos do grupo como com a equipa pedagógica.

No que se refere à autonomia, tratava-se de um grupo muito autónomo, capaz de executar muito bem sozinho a rotina diária bem como as tarefas propostas pela educadora, dentre as quais, por exemplo, a representação do seu nome e de frases. No entanto, o grupo

necessitava de algumas orientações em determinadas tarefas. Quanto à comunicação, o grupo tinha uma linguagem bastante desenvolvida e fluída, capaz de expor as suas ideias e colocar as suas dúvidas, embora, por vezes, se denotasse que algumas crianças sobrepunham as suas falas às dos outros.

Este grupo aceitou muito bem todas as atividades propostas pela educadora cooperante e pela aluna estagiária. Revelou ainda muita facilidade em adquirir novas aprendizagens. Saliente-se ainda que, de um modo geral, as crianças mostraram-se muito cooperantes umas para com as outras.

A investigação realizada aos sujeitos de investigação teve o conhecimento dos mesmos, isto é, antes de a investigadora estagiária desenvolver o tema com o grupo, a mesma expôs-lhes o tema que iriam passar a desenvolver em conjunto, tendo o mesmo sido muito bem aceite por todas as crianças, que mostraram vontade e interesse em o desenvolver, visto que ele partiu, em certa parte, dos seus interesses.

De modo a proteger os sujeitos de investigação, a investigadora recorreu ao anonimato, que respeitou os direitos à privacidade bem como à confidencialidade do grupo de crianças, da educadora cooperante e da instituição onde realizou a sua prática educativa, evitando assim a sua identificação.

2.2. – Instrumentos de recolha e análise de dados

Sendo a investigação de cariz qualitativo, esta acarreta a utilização de técnicas de recolha de dados. Desta forma, para a investigadora estagiária dar resposta à questão inicial, recorreu à utilização de algumas técnicas de recolha de dados, que consistiram nos seguintes instrumentos: entrevistas; notas de campo; narrativas; observação participante; registos fotográficos.

Entrevista

Uma das técnicas mais utilizadas para a recolha de dados é a entrevista. Deste modo, faz-se uma entrevista a uma pessoa, através da comunicação oral, de modo a obter e a reunir toda a informação necessária sobre um determinado tema que se queira investigar, para que, mais tarde, se possa analisar e tirar conclusões sobre esse dado assunto.

Amado e Ferreira, definem entrevista como “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação” (2013, p. 207).

A entrevista permite ainda que se aprofunde o tema que se quer investigar. Neste sentido, Szimanske (2011), citado por Batista, Matos e Nascimento, afirma que “O aprofundamento são aquelas perguntas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas que trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável” (2017, p. 13).

As entrevistas podem classificar-se de diferentes géneros, a saber: entrevista não estruturada, semiestruturada, estruturada e clínica.

Sendo a entrevista um instrumento importante para uma investigação, a investigadora estagiária optou por realizar à educadora cooperante duas entrevistas, de natureza semiestruturada, uma vez que este tipo de entrevista oferece ao entrevistado a liberdade de se debruçar sobre o assunto em questão, de forma positiva ou negativa. De acordo com Minayo (2010), citado por Batista, Matos e Nascimento, “Entrevista semiestruturada: Combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada” (2017 p. 7).

As duas entrevistas anteriormente mencionadas foram realizadas pela investigadora, em dois tempos distintos, sendo que a primeira teve lugar antes da investigação, e a segunda no término da investigação.

Assim sendo, as entrevistas realizadas à educadora inserem-se na categoria de entrevista semiestruturada, uma vez que, para a elaboração das mesmas, foi necessária a utilização dum guião. Além disso, o entrevistado, neste caso, a educadora, teve a liberdade de se debruçar livremente sobre o tema. Segundo Miranda:

Numa entrevista semi-estruturada combinam-se perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto semelhante ao de uma conversa informal (2009, p. 42).

Para a realização das entrevistas deve de ser ter em conta alguns cuidados, pois estas devem de ser vídeo-gravadas ou áudio-gravadas com o consentimento do entrevistado e,

seguidamente, transcritas para que mais tarde se proceda à análise de conteúdo. De acordo com Gatti (2005), Rubin e Rubin (2005), citados por Amado e Ferreira,

As sessões devem de ser vídeo-gravadas ou áudio-gravadas com autorização das pessoas participantes e, depois, transcritas (...). A seguir far-se-á a análise de conteúdo (dos dados que anteriormente se definiram como relevantes para a pesquisa), podendo partir-se dos tópicos do guião e tendo em conta os objetivos da pesquisa (2013, p. 231).

Neste sentido, a investigadora construiu, primeiramente, as perguntas da entrevista num guião e, mais tarde, entrevistou a educadora, tendo, após consentimento da mesma, procedido à sua gravação. Após a gravação das mesmas, a investigadora estagiária procedeu à sua transcrição e, na fase final, foi feita a sua análise de conteúdo, de forma qualitativa. É de salientar que a gravação destas duas entrevistas teve o consentimento da educadora cooperante.

Notas de campo

As notas de campo são também outro tipo de instrumento de recolha de dados utilizado. Este instrumento de recolha consiste num registo escrito do que o investigador observa e ouve. Na opinião de Condinho: “Na investigação qualitativa as notas de campo e os diários são dois instrumentos de registo utilizados com frequência” (2018, p. 48). O autor completa ainda: “...as notas de campo são o registo detalhado e factual do que se observou...” (2018, p. 48).

Nesta investigação, utilizaram-se as notas de campo, de forma a registar e anotar todas as observações consideradas relevantes e pertinentes para o estudo. Segundo Vale, “Ao longo do seu trabalho, que se desenrola normalmente por grandes períodos de tempo, o investigador necessita de tomar notas de várias ordens” (2004, p. 10).

As notas de campo podem ser reunidas segundo várias categorias, a saber: notas observacionais, notas teóricas e notas metodológicas. As notas utilizadas para esta investigação referem-se à categoria das notas observacionais, uma vez que consistem em notas apoiadas no que o investigador ouve e observa. Tal como refere Vale,

notas observacionais - são baseadas no que se observa e ouve; referem-se ao "quem", "o quê", "quando", "onde" e "como" da situação observada e contêm pouca interpretação; focam-se mais na descrição do que na interpretação e devem ser feitas com tanta precisão quanto possível. Cada nota representa um acontecimento (2004, pp. 10-11).

Deste modo, foram registadas num diário, conversas e situações que foram tidas antes, ao longo e depois da execução das atividades, entre a investigadora e as crianças.

Narrativas

As narrativas prendem-se com uma reflexão detalhada da experiência profissional do investigador. Isto é, nelas, o investigador debruça-se sobre determinadas experiências, expõe os seus pensamentos e ainda reflete sobre os mesmos. Segundo Dewey in Clandinin e Rosiek (2007), citados por Moreira,

O estudo das narrativas não visa a uma representação da realidade independente do conhecedor dessa realidade, mas, outrossim, criar uma relação nova entre o ser humano e o seu ambiente, assente numa ontologia da experiência que põe a tónica na sua dimensão temporal e relacional, com ênfase nos processos de crescimento e transformação (2011, pp. 12-13).

As narrativas elaboradas pela investigadora estagiária basearam-se num registo semanal de dois momentos importantes da sua prática educativa, os quais foram descritos de uma forma detalhada, até ao mais ínfimo pormenor. Para efetivar esta técnica de recolha de dados, houve, da parte da investigadora, todo um trabalho de reflexão sobre a sua própria prática. As suas narrativas foram partilhadas com a educadora cooperante, que lhe deu o seu parecer sobre as mesmas e teceu alguns comentários construtivos para o seu aprofundamento. Para além da educadora cooperante, foram ainda partilhadas com a supervisora institucional que lhe deu também o seu parecer e ainda algumas sugestões de melhoria.

Estas tiveram um contributo importante para o desenvolvimento profissional da investigadora estagiária, uma vez que lhe permitiram debruçar sobre determinados assuntos que lhe foram pertinentes e que desencadearam, por sua vez, a sua reflexão. Reflexão essa que lhe permitiu melhorar aspetos sobre a sua prática futura bem como a sua forma de agir, futuramente.

Observação participante

Dá-se o nome de observador participante ao indivíduo inserido num grupo, e que se envolve nas suas atividades ou nos seus momentos, observando-os de forma direta. Na opinião de Mónico, Alferes, Castro e Parreira, “Um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. Um importante contraste neste processo

é o grau de envolvimento, com as pessoas e nas atividades que se observam.” (2017, p. 728).

Segundo Aires, “A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (2015, pp. 24-25).

Foi através da dinamização de atividades com o grupo de crianças e da sua observação que a investigadora conheceu e compreendeu as ações, os contextos e as interações dos sujeitos que foram investigados. Tal como é referido por Máximo-Esteves (2008), citado por Condinho,

observar é conhecer, de forma direta, os fenómenos que ocorrem num determinado contexto. Por esta razão, podemos afirmar que é através da observação que, mais do que conhecer, somos capazes de compreender os contextos, as pessoas que deles fazem parte e as suas interações (2018, p. 44).

E ainda Mónico, Alferes, Castro e Parreira, “A Observação Participante é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move” (2017, p. 727).

A partir das suas observações e das notas que foi tirando sobre as ações e as interações que foram tendo lugar entre todos os sujeitos envolvidos nas atividades produzidas na sala, a investigadora pôde dar respostas às questões que foram surgindo nesse contexto educativo. A partir da sua observação direta, a investigadora teve oportunidade de se apoderar de informações, que foram retiradas ao longo da execução das atividades, que conduziram a determinados comportamentos das crianças e, conseqüentemente, de recolher resultados de relevância.

Registos fotográficos

Os registos fotográficos servem para complementar tanto os dados que são obtidos através da observação como os que são recolhidos a partir de outros instrumentos de recolha. Além disso, os registos fotográficos são também dados integrados na investigação para posterior análise. Eles permitem obter, a qualquer momento da investigação, uma visão mais clara e mais direta dos acontecimentos, das interações, das ações e das atividades produzidas pelos sujeitos investigados.

De acordo com Condinho, “As fotografias, vídeos ou registos áudio são técnicas de excelência, na medida em que capturam e armazenam as informações observadas, tornando

possível a sua utilização sempre que o investigador necessitar, garantindo ainda a autenticidade da ação” (2018, pp. 51-52).

Este instrumento de recolha de dados foi muito importante para esta investigação. A investigadora estagiária pôde capturar momentos importantes, tais como as evoluções das crianças, que ocorreram ao longo das atividades desenvolvidas pelas crianças e, posteriormente, tais registos permitiram-lhe comparar e analisar dados, sendo que os resultados desse trabalho vieram a revelar-se cruciais para a investigação.

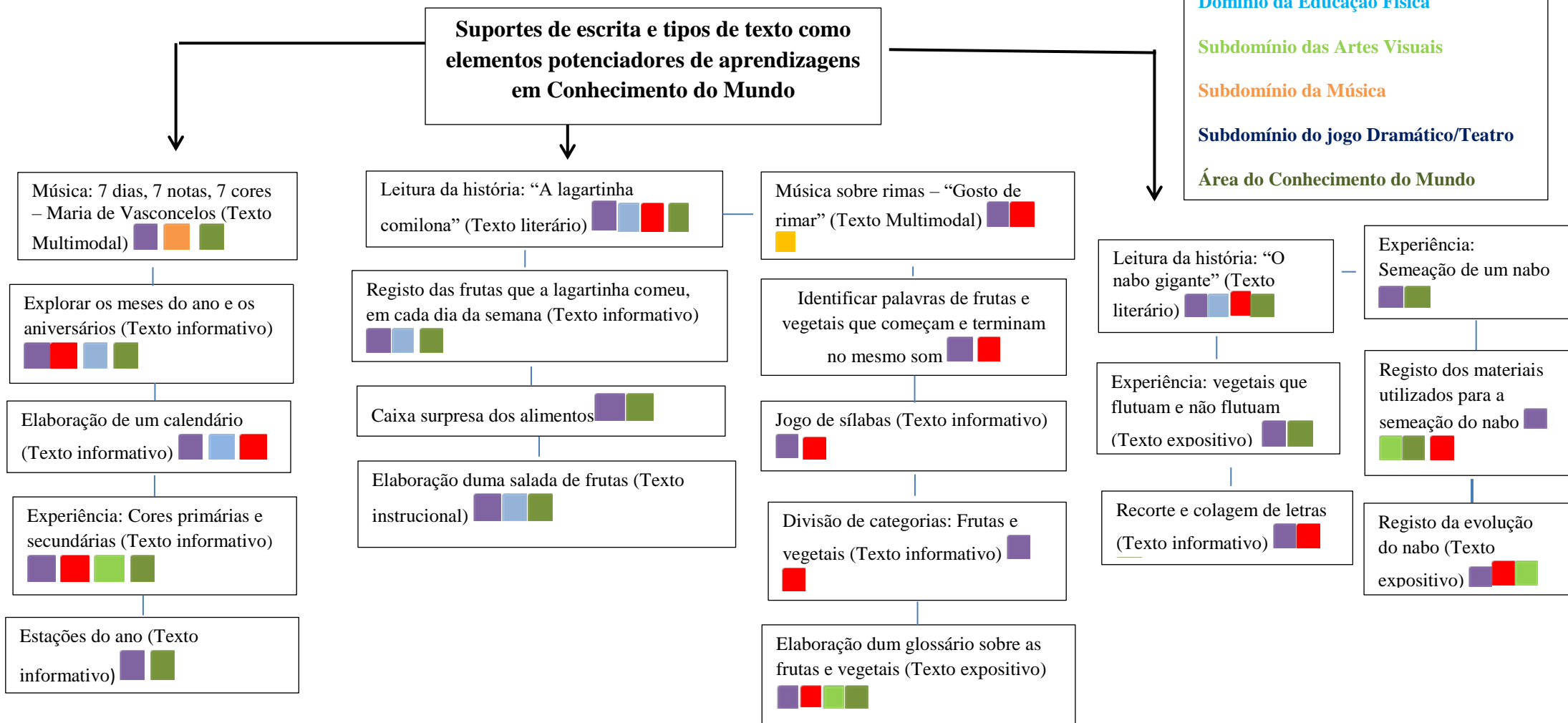
2.3.-Plano de ação

Após a escolha do tema a desenvolver com as crianças, a investigadora estagiária planeou e concebeu atividades relacionadas umas com as outras, no âmbito do tema a desenvolver com as crianças. As atividades foram planeadas antecipadamente, para que a investigadora, no decorrer da investigação, as pudesse pôr em prática com os sujeitos a serem investigados, neste caso, com as crianças. Estas atividades tiveram por base incutir e desenvolver múltiplas aprendizagens e conhecimentos, de modo a que as crianças, no final da investigação, ficassem mais enriquecidas e mais conhecedoras do tema em questão.

Neste sentido, foi elaborado um plano de ação, no qual a investigadora incluiu todas as atividades que desenvolveu com o grupo, desde o início até ao fim da sua investigação. Plano de ação esse que será apresentado seguidamente.

2.3.1. - Apresentação em teia do Plano de Ação

Seguidamente apresenta-se em teia o plano de ação.



2.3.2. - Justificação do(s) plano(s) de ação e intencionalidade pedagógica

Esta investigação permitiu às crianças contactarem e explorarem o maior número possível de áreas de conteúdo, domínios e subdomínios, principalmente no que respeita a Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e a Área do Conhecimento do Mundo.

A Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, teve diversas finalidades, a saber: (1) as crianças fossem capazes de reconhecer e identificar os diferentes tipos de texto, através da sua estrutura, e que, por sua vez, soubessem identificar os suportes de escrita em que aqueles se inseriam; (2) as crianças reconhecessem as letras e se apercebessem tanto da sua organização em palavras, como do sentido direcional da escrita, e, (3) relativamente à consciência fonológica, a de que tomassem uma consciência gradual dos diferentes segmentos orais que constituem as palavras.

A Área do Conhecimento do Mundo teve os seguintes objetivos: (1) as crianças reconhecessem as unidades básicas do tempo semanal, mensal e anual, compreendendo, por sua vez, a influência que tais unidades têm nas suas vidas; (2) as crianças reconhecessem as estações do ano e os meses que as compõem; (3) as crianças se familiarizassem mais com os frutos e com os vegetais, tornando-se assim conhecedoras de outros frutos e vegetais que não lhes eram familiares ou que elas desconheciam; (4) as crianças conhecessem as texturas, os sabores, as formas e os tamanhos dos diferentes frutos e vegetais e, (5) as crianças manifestassem comportamentos de preocupação para com a conservação da natureza.

Tendo esta investigação incidido num grupo de Educação Pré-Escolar, é importante ter em conta que todas as áreas de conteúdo devem ser integradas e desenvolvidas, de forma globalizante. Na primeira entrevista que a investigadora fez à educadora, esta última destacou a relevância da questão acima referida: “apesar de achar que todos os domínios são importantes e dá, muitas vezes, para fazer a interligação entre eles.” Foi neste sentido que todas as atividades que constam no plano de ação foram concebidas para abrangerem diversas áreas de conteúdo, domínios e subdomínios, em simultâneo.

A investigadora estagiária, no início do seu estágio, identificou, em primeira instância, a problemática. A identificação da problemática deveu-se ao facto de a investigadora ter

verificado que o grupo de crianças com quem estava a trabalhar, estabelecia poucas relações com os suportes de escrita e tipos de texto e que os desconhecia, na sua grande maioria. A investigadora verificou ainda que o grupo possuía um enorme interesse e grande curiosidade em explorar a área do Conhecimento do Mundo, o que a levou a complementar e a interligar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a área do Conhecimento do Mundo, pois é fundamental ouvir os interesses das crianças e desenvolvê-los com estas. Algo que foi constatado pela educadora, quando afirmou o seguinte: “(...)Eu acho que o mais importante é ir ao encontro dos interesses do grupo e das crianças.” (Entrevista inicial).

A educadora cooperante salienta ainda a importância de desenvolver atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na medida em que as crianças começam a manifestar mais curiosidades e interesses, nomeadamente, na representação escrita. Levando assim, por consequência, uma melhor preparação para o ensino do 1.º Ciclo. De acordo com a mesma,

“(...)Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, eu acho este domínio bastante importante, principalmente para um grupo de cinco anos porque eles começam a ser mais curiosos, começam a gostar de saber mais e principalmente no que se refere às letras, às palavras porque nos pedem para escrevermos palavras para depois reproduzirem e eu acho que é uma preparação para o 1º ciclo, eles já terem um contacto visual e já conhecerem algumas letras, alguns ditongos e inclusive identificarem algumas palavras, eu acho que é uma ótima preparação depois, para o 1º ciclo, para ser mais cativante, principalmente por essa razão.” (Entrevista inicial).

Completa ainda que, “É importante que eles tenham contacto com os vários tipos de suportes escritos, que reconheçam esses suportes escritos, que, por exemplo, quando falamos em textos, em lengalengas, em rimas, que percebam que as letras finais são semelhantes, são iguais e por isso se chamam rimas, ou seja, o final da palavra é igual, por isso, eu acho que sim, é importante.” (Entrevista inicial).

Foi neste sentido que o plano de ação teve presente atividades ligadas aos suportes de escrita e tipos de textos, que se referem à Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e ainda atividades ligadas não só ao conteúdo das frutas e dos vegetais, como também ao conteúdo das unidades básicas de tempo semanal, mensal e anual, que se referem à Área do Conhecimento do Mundo.

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

O presente plano de ação encontra-se ainda dividido em três tipos de atividades principais, sendo que cada uma destas três abrange um conjunto de atividades que possuem, entre elas, um fio condutor, relacionando-se assim umas com as outras, nomeadamente, com a atividade principal.

2.3.3. - Calendarização do plano de ação

Seguidamente apresenta-se a calendarização das atividades promovidas.

Data	Aprendizagens a promover	Atividade
03/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - A largar a cultura musical; - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual; - Estabelecer relações entre o presente e o passado. 	Música: 7 dias, 7 notas, 7 cores, da autoria de Maria de Vasconcelos.
4/11/2020 a 13/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e identificar os meses do ano; - Conhecer o dia e o mês do aniversário. 	Explorar os meses do ano e os aniversários.
5/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual; - Estabelecer relações entre o presente e o passado; - Identificar as cores do arco-íris e associá-las aos dias da semana. 	Elaboração de um calendário.
6/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as cores primárias e secundárias; - Identificar a junção das cores primárias da qual resulta uma cor das secundárias. 	Experiência: Cores primárias e secundárias.
10/11/2020 a 12/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e identificar as estações do ano; - Identificar elementos característicos de cada estação do ano; - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual compreendendo a influência que têm na sua vida; 	Estações do ano.
13/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os alimentos saudáveis dos não saudáveis; - Identificar personagens e protagonistas de uma história; 	Leitura da história: “A lagartinha comilona”, da autoria de Eric Carle.
17/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas; - Identificar os dias em que a lagartinha comeu comida saudável e não saudável. 	Registo dos frutos, que a lagartinha comeu, em cada dia da semana.
24/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os cinco sentidos; - Explorar os frutos bem como o seu sabor, o seu cheiro, a sua forma e a sua textura; 	Caixa surpresa dos alimentos.

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

	- Identificar diferenças e semelhanças nos frutos.	
27/11/2020	- Conhecer os frutos relativamente à sua textura, à sua forma, ao seu peso, ao seu cheiro e à sua dureza.	Elaboração de uma salada de Frutas.
04/12/2020	- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); - Conhecer e produzir rimas;	Música sobre rimas – “Gosto de rimar”.
11/12/2020	- Identificar palavras que começam e terminam no mesmo som; - Familiarizar-se com os frutos e com os vegetais que desconhecem; - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); - Conhecer e produzir rimas;	Identificar palavras de frutos e vegetais que começam e terminam no mesmo som.
11/12/2020	- Identificar palavras que terminam no mesmo som; - Familiarizar-se com os frutos e com os vegetais que desconhecem; - Identificar as sílabas das palavras.	Jogo de sílabas.
15/12/2020	- Distinguir os frutos dos vegetais; - Representar, por escrito, o nome dos frutos e dos vegetais; - Familiarizar-se com os frutos e os vegetais.	Divisão de categorias: Frutos e vegetais.
17/12/2020	- Saber o que é um glossário e para que serve; - Familiarizar-se com os frutos; - Conseguir ordenar os frutos por tamanhos;	Elaboração de um glossário sobre os frutos e vegetais.
07/01/2021	- Identificar personagens e protagonistas de uma história; - Familiarizar-se com os vegetais e com o modo de crescimento dos mesmos.	Leitura da história: “O nabo gigante”.
12/01/2021	- Contactar com a natureza; - Mencionar o processo de sementeação de um nabo.	Experiência: Sementeação de um nabo.
	- Identificar os utensílios precisos para semear um nabo;	Registo dos materiais utilizados para a sementeação do nabo.

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

19/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as fases de crescimento do nabo; - Recolher informação, observar, experimentar e interpretar os resultados; 	Registo da evolução do nabo.
14/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir identificar alimentos e objetos que flutuam e não flutuam e explicar a sua razão; - Recolher informação, observar, experimentar e interpretar os resultados; 	Experiência: vegetais que flutuam e não flutuam.
18/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem palavras (consciência fonológica); - Aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras e símbolos; - Familiarizar-se com os vegetais. 	Recorte e colagem de letras.
21/01/2021	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras e símbolos; - Identificar todas as aprendizagens absorvidas. 	Construção de um livro e ilustração.

Capítulo IV

1. Apresentação e discussão dos resultados

1.1. - Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades/tarefas/projetos implementados

Neste tópico, serão apresentadas três das atividades que foram realizadas com o grupo de crianças desta investigação.

1.1.1. - Elaboração de um calendário

Após o grupo de crianças ouvir a música dos “7 dias 7 notas 7 cores”, da autoria de Maria Vasconcelos, as crianças começaram por construir, em pequeno grupo, um calendário., sendo este um texto de natureza informativa.

Tendo em conta que ao longo da música são mencionadas as setes cores do arco-íris e que as mesmas são relacionadas com os sete dias da semana, a estagiária e as crianças optaram por elaborar um calendário em que os seus dias da semana se relacionassem também com as sete cores do arco-íris. Desta forma, cada dia da semana apresentou uma cor do arco-íris, de acordo com a ordem de cores do mesmo.

Neste sentido, cada criança começou por escrever o nome de cada mês, através da observação de uma representação escrita pela investigadora estagiária. Nesta primeira etapa, as crianças tiveram facilidade em representar os meses do ano, a partir da observação, embora tivesse havido uma ou outra criança a manifestar mais dificuldade na representação de uma ou outra letra. Perante esta situação, a investigadora representou a respetiva letra à parte e, além disso, ainda a voltou a representar, juntamente com a criança, colocando a sua mão por cima da mão da criança, o que levou a que a criança tivesse conseguido representar a letra, depois, sozinha.

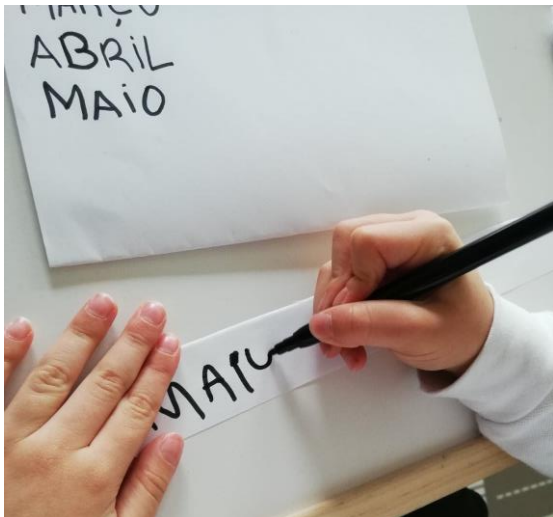


Figura 2 – Representação dos meses do ano.

Seguidamente, as crianças mencionaram, por ordem, as setes cores do arco-íris e colaram pedaços de cartolina retangulares, com as respetivas cores do arco-íris, numa cartolina preta, que compôs a base do calendário. Verificou-se, então, que algumas crianças já conheciam as cores do arco-íris, bem como a sua ordem, e outras nem tanto, apresentando ainda algumas dúvidas.



Figura 3 – Colagem das cores do arco-íris, em cartolina.

Finda esta etapa, as crianças representaram os sete dias da semana no calendário, também apenas pela observação de uma representação feita pela estagiária. Nesta fase, algumas crianças já tinham algum conhecimento de que aos dias da semana se atribuíam números, pois, todos os dias, a educadora cooperante os representava no quadro. Porém,

elas manifestaram curiosidade em conhecer o motivo por que se colocava junto do número um^a, o que foi, então, explicado pela aluna estagiária.

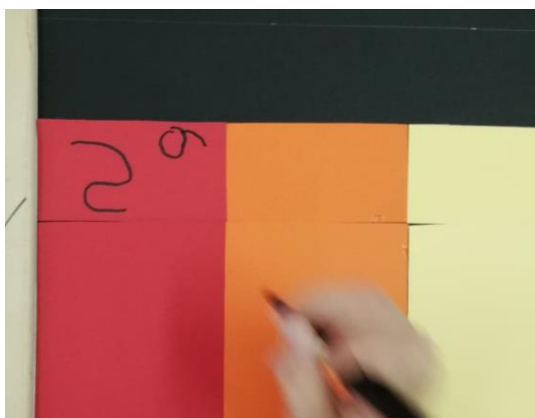


Figura 4 – Representação dos dias da semana.

Terminada a construção do calendário, as crianças tentaram situar-se no mês em que se encontravam e tentaram identificá-lo dentre os doze meses do ano. Algumas crianças conseguiram mencionar o mês em que estavam e conseguiram identificá-lo a partir da representação escrita que se encontrava no quadro, pois verificaram que ele se encontrava representado de forma idêntica.

Por fim, as crianças identificaram o ano em que se encontravam e colaram cada número do ano no calendário. Além disso, colaram o número do dia no respetivo dia da semana. Esta tarefa foi fácil para as crianças, pois elas já estavam familiarizadas com o ano, uma vez que este se encontra representado durante todo o ano no quadro da sala, permitindo-lhes a sua constante observação.

Esta atividade, no âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretendeu promover as seguintes aprendizagens: Aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras; Familiarizar-se com a representação escrita dos meses do ano e dos dias da semana; Aperceber-se do sentido direcional da escrita; Conhecer a estrutura de um calendário. No que respeita o âmbito do Conhecimento do Mundo, esta atividade promoveu as seguintes aprendizagens: Reconhecer unidades básicas do tempo diário, compreendendo a influência que têm na sua vida; Estabelecer relações entre o presente e o passado; Identificar e reconhecer as cores do arco-íris.

1.1.2. Jogo de sílabas

Esta atividade surgiu a partir de um segmento de atividades sobre frutos e vegetais, integradas numa atividade maior, que foi a leitura de uma história, que tem por título “A lagartinha comilona”, da autoria de Eric Carle. Na sequência destas atividades, a investigadora estagiária desenvolveu um jogo de sílabas, com base num texto de cariz informativo. A estagiária apresentou quatro tabuleiros de jogos que continham quatro alimentos incluídos na categoria dos frutos e dos vegetais. À frente de cada alimento encontrava-se a representação do seu nome, dividida por sílabas. Além do nome do alimento representado no tabuleiro, este jogo possuía, igualmente, as mesmas palavras do tabuleiro divididas por sílabas, mas soltas e baralhadas com sílabas de outras palavras. Assim sendo, a natureza deste jogo consistia em fazer com que as crianças encontrassem, no meio de todas as sílabas, a sílaba correta correspondente ao alimento em questão e a conseguissem colocar por cima da sílaba representada no tabuleiro, como se fosse uma “puzzle”. Saliente-se que os nomes dos alimentos representados no jogo rimavam uns com os outros.



Figura 5 – Identificação da sílaba da palavra.

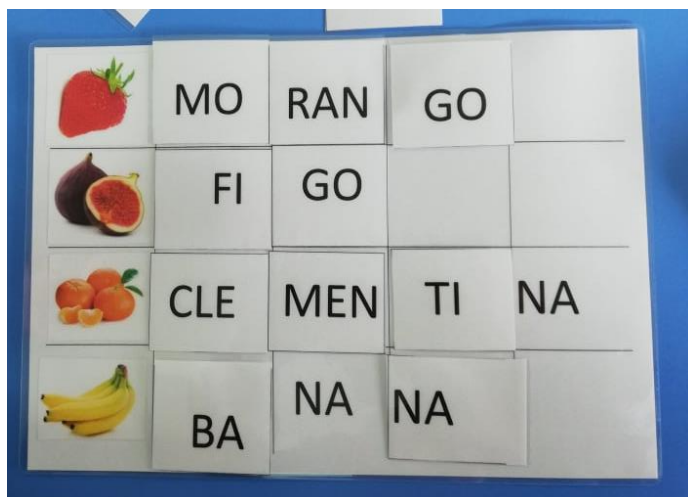


Figura 6 – Jogo de sílabas.

Este jogo revelou-se divertido e dinâmico, pois, durante a sua realização, as crianças mostraram interesse, gosto e ânimo em o desenvolver, não tendo apresentado dificuldades na sua execução. Porém, antes de as crianças partirem para o jogo, houve a necessidade de dar algumas explicações sobre as sílabas, pois verificou-se que, a partir das respostas das crianças, elas não possuíam noções do que eram sílabas, uma vez que deram respostas incorretas e sem qualquer tipo de conhecimento.

Tendo em conta a inexistência de conhecimento sobre sílabas por parte das crianças, a investigadora procedeu a uma explicação sobre as mesmas, tendo exemplificado a sua divisão, através de várias palavras. Esta divisão foi acompanhada por um batimento sonoro de palmas executado por todas as crianças do grupo, o qual, mais tarde, foi feito de forma individual. Este processo de batimento sonoro de palmas causou, entre todos, divertimento e animação. Após a explicação da divisão das sílabas e o batimento sonoro de palmas, verificou-se que as crianças já tinham adquirido conhecimento sobre as sílabas.

Esta atividade, no âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretendeu promover as seguintes aprendizagens: Identificar palavras que terminam no mesmo som; Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); Conhecer e produzir rimas; Identificar as sílabas das palavras; Familiarizar-se com o código escrito; Reconhecer letras. Quanto ao âmbito do Conhecimento do Mundo, esta atividade promoveu as seguintes aprendizagens: Familiarizar-se com os frutos e os vegetais; Conhecer uma maior diversidade de frutos e vegetais, bem como os seus respetivos nomes.

1.1.3. Divisão de categorias: Frutos e vegetais

Após as crianças explorarem alguns frutos e vegetais e conhecerem os respetivos nomes dos alimentos que desconheciam, a aluna estagiária elaborou uma atividade com o grupo, que consistiu no seguinte: foi pedido às crianças que dividissem os frutos e os vegetais de acordo com a sua categoria e, depois, que representassem, por escrito, o seu nome. Esta atividade fez parte dum tipo de texto de cariz informativo.

A cada criança foi concebida a tarefa de recortar o fruto ou o vegetal que lhe foi atribuído. No final do recorte, cada criança colocou o alimento na sua devida categoria, isto é, os frutos na categoria dos frutos e os vegetais na categoria dos vegetais.



Figura 7 – Colagem dos frutos e dos vegetais na sua categoria.

Depois de colocado o alimento na devida categoria, cada criança fez a experiência de tentar representar, por escrito, o nome do fruto ou do vegetal que lhe tinha sido atribuído. Para a execução desta tarefa, primeiramente, a investigadora soletrou o som de cada letra da palavra. Verificou-se, então, que algumas crianças conseguiram identificar algumas letras, através do som, mas outras revelaram maior dificuldade em o fazer. Quando a estagiária constatava tal dificuldade por parte de uma criança, perguntava às outras crianças do grupo qual seria a letra a identificar, tendo verificado que algumas crianças respondiam bem, enquanto outras permaneciam caladas, em dúvida. Relativamente à parte

da representação por escrito, algumas das crianças, embora poucas, foram capazes de representar algumas letras, sem a ajuda visual; contudo, outras necessitaram de ajuda.



Figura 8 – Representação do nome dos frutos e dos vegetais.

Esta atividade, no âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pretendeu promover as seguintes aprendizagens: Tomar consciência gradual de diferentes segmentos orais que constituem palavras (consciência fonológica); Representar, por escrito, o nome dos frutos e dos vegetais; Familiarizar-se com o código escrito. Quanto ao âmbito do Conhecimento do Mundo, esta atividade promoveu as seguintes aprendizagens: Diferenciar os frutos dos vegetais; Colocar os frutos e os vegetais na sua respetiva categoria; Familiarizar-se com os frutos e os vegetais; Conhecer uma maior diversidade de frutos e vegetais, bem como os seus respetivos nomes.

1.2. - Apresentação da análise de conteúdo às entrevistas à educadora cooperante

Tal como referido da metodologia foram realizadas duas entrevistas à educadora cooperante, uma realizada no início e outra no final do estudo. Neste sentido, irá ser apresentada a análise de conteúdo das entrevistas, seguidas de uma análise das mesmas. Inicia-se pela apresentação da entrevista inicial.

Entrevista inicial (EI)

Categories	Subcategorias	Unidades de registo/ indicadores	Frequências
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita no currículo em Educação de Infância	A importância atribuída pela educadora à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	“(Eu acho que sim, que é importante), apesar de achar que todos os domínios são importantes [...]”	1
	Razões para essa importância	<p>“[...] porque eles começam a ser mais curiosos”</p> <p>“[...] começam a gostar de saber mais e principalmente no que se refere às letras, às palavras porque nos pedem para escrevermos palavras para depois reproduzirem [...]”</p> <p>“[...] eu acho que é uma preparação para o 1º ciclo, eles já terem um contacto visual e já conhecerem algumas letras, alguns ditongos e inclusive identificarem algumas palavras, eu acho que é uma ótima preparação depois [...]”</p>	3
Suportes de escrita e tipos de texto na educação de infância	Importância atribuída à utilização dos vários suportes de escrita	<p>“É importante que eles tenham contacto com os vários tipos de suportes escritos, que reconheçam esses suportes escritos [...]”</p> <p>“[...] quando falamos em textos, em lengalengas, em rimas, que percebam que as letras finais são semelhantes, são iguais e por isso se chamam rimas, ou seja, o final da palavra é igual, por isso, eu acho que sim, é importante.”</p>	2
	Potencialidades dos suportes de escrita para o domínio da linguagem oral e	“(Eu acho que sim, que apresentam potencialidades). No sentido em que eles conhecem palavras novas, ao ler uma história eles têm curiosidade e quando desconhecem alguma palavra eles perguntam, são curiosos, nesse sentido.”	1

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

	abordagem à escrita		
	Potencialidades dos suportes de escrita na promoção de temáticas nas outras áreas e domínios de conteúdo	<p>“[...]dá para trabalhar também, relativamente, aos outros domínios [...]”</p> <p>“[...]eu trabalho muito através de imagens, por exemplo, o que é que eu vou trabalhar através de imagens, dá para fazer uma história sobre o ciclo da água, sobre o crescimento de uma planta, portanto, dá para envolver os vários tipos de domínio.”</p>	2
Suportes de escrita em atividades desenvolvidas em Conhecimento do Mundo	Histórias	<p>“[...] uma história sobre “a menina gotinha de água” [...]”</p> <p>“[...] também sobre o ciclo da planta, já o fiz, com histórias.”</p> <p>“Às vezes somos nós próprios a criar as histórias [...].”</p> <p>“[...] eu trabalho muito através de imagens [...]”.</p>	4
Temáticas em que o suportes de escrita/histórias foi usado	O ciclo da água e ciclo das plantas	<p>“[...] no ciclo da água [...]”</p> <p>“[...] no ciclo da planta. Estas foram algumas atividades de Conhecimento do Mundo, em que eu introduzi, inicialmente, suportes escritos.”</p>	2
Articulação dos suportes de escrita e aprendizagens a promover no âmbito do Conhecimento do Mundo	Aprendizagens que podem promover	<p>“[...]conhecer o mundo que os rodeia [...]”</p> <p>“[...]conhecer o ciclo das plantas [...]”</p> <p>“[...]conhecer o ciclo da água [...]”</p> <p>“[...]a reciclagem [...]”</p> <p>“[...]o ciclo de vida dos animais [...]”</p> <p>“[...]os seres vivos [...]”</p> <p>“[...]os seres não vivos [...]”.</p> <p>“[...]conhecer à criança o mundo que nos envolve [...]”.</p>	7
	Articulação entre o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e a área do Conhecimento do Mundo	<p>“[...]eu acho que o domínio da linguagem e os suportes de escrita que são utilizados, podem ir ao encontro da área do Conhecimento do Mundo [...]”.</p>	1
	Contacto direto com os suportes de	“[...]é o contacto direto mesmo com os materiais”	1

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

Estratégias utilizadas para promover o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita	escrita	“[...]É sempre importante que haja o suporte à vista da criança para que seja mais fácil a criança entender.”	
	Promoção da emergência da leitura e da escrita	“[...]a nível de jardim de infância damos as primeiras bases, depois, no 1º ciclo, é que a criança vai começar a desenvolver essas bases para o sucesso [...]”	1
Influência das estratégias adotadas no ciclo seguinte	Ancorar aprendizagens no ciclo seguinte	“[...]se a criança tiver as bases é muito mais fácil dar seguimento ao processo de aprendizagem.”	1
Conceções da educadora sobre a área do Conhecimento do Mundo	Importância atribuída pela educadora	“[...]Eu acho que é extremamente importante.”	1
	Promover aprendizagens a partir dos interesses das crianças	“[...] a área do Conhecimento do Mundo foi feita por partes, ou seja, foi um bocado de encontro das vontades deles.”	1
	Finalidades da exploração do Conhecimento do Mundo	<p>“Quanto mais conhecimento a criança tiver, mais fácil será para a criança viver no mundo, em sociedade [...]”.</p> <p>“[...] o Conhecimento do Mundo, envolve muita coisa e é importante, por exemplo, conhecer os animais porque se passar por uma vaca, não vai pensar que é um objeto [...]”.</p> <p>“[...]é extremamente importante a criança saber o que é que existe à sua volta e quando tem dúvidas questionar o adulto e até os seus pais [...]”.</p> <p>“[...]cada criança vive as suas experiências e se calhar, é mais fácil, no fundo, depois de conhecerem alguma coisa, se tiverem alguma dúvida, falarem entre eles [...]”.</p>	4
Recursos existentes numa sala de jardim de infância	Recursos utilizados para explorar a área do Conhecimento do Mundo	<p>“[...]trabalho muito a partir da reciclagem e reciclo materiais [...]”.</p> <p>“[...]a caixa mágica, que era a caixa das estações do ano, que também foi caixa sensorial [...]”.</p> <p>“[...] uma história sobre o ciclo da água [...]”.</p>	2

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

	Materiais que devem fazer parte da área das Ciências	<p>“[...] uma lupa [...]”.</p> <p>“[...] um microscópio [...]”.</p> <p>“[...] Mas acho que há materiais que deveriam de existir sempre nessa área [...]”.</p>	3
	Promoção do interesse das crianças por essa área	<p>“[...] É colocar utensílios que cativem o interesse deles [...]”.</p> <p>“[...] As experiências para eles, é algo fantástico [...]”.</p>	2
Promoção do envolvimento e participação das famílias	Razões apontadas pela educadora para a participação dos pais	<p>“Eu acho que é indispensável a participação dos pais e da família [...]”.</p> <p>“[...] não só para esta área, mas para todas as áreas [...]”.</p> <p>“[...] a participação e a interação escola-família, são extremamente importantes, principalmente para que a criança saiba que realmente existe interação, existe partilha de informação, que estamos um bocadinho, em consentimento uns com os outros. [...]”.</p> <p>“[...] é importante para não viverem em dois mundos [...]”.</p> <p>“[...] para saberem que durante o dia estão na escola, ao final do dia vão para casa, no fim de semana estão em casa ou vão passear com os pais [...]”.</p> <p>“[...] mas eu acho que é extremamente importante, sim.”</p>	3

Após a análise do conteúdo apresentado na tabela da entrevista inicial à educadora cooperante, verifica-se que a educadora cooperante considera que é importante desenvolver com um grupo de crianças o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, não deixando, no entanto, de sublinhar a importância de trabalhar todos os domínios com as crianças. A escolha de trabalhar com o grupo de crianças o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita deve-se ao facto de haver nas crianças desta faixa etária, cinco anos de idade, uma curiosidade cada vez maior face ao código escrito. Além disso, é uma preparação para o ensino do 1.º Ciclo.

Segundo a educadora cooperante, os suportes de escrita e tipos de texto apresentam potencialidades para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. São suas as seguintes palavras: “no sentido em que eles conhecem palavras novas, ao ler uma história; eles têm curiosidade, e quando desconhecem alguma palavra, eles perguntam, são curiosos, nesse sentido.”. (EI).

A educadora cooperante acrescentou ainda que estes suportes de escrita e tipos de texto potencializam temáticas em outras áreas e domínios de conteúdo, tendo mencionado alguns temas que desenvolveu a partir dos suportes de escrito. Nas suas palavras, “(...) eu trabalho muito através de imagens. Por exemplo, através das imagens, dá para fazer uma história sobre o ciclo da água, sobre o crescimento de uma planta, portanto, dá para envolver os vários tipos de domínio.” (EI).

A partir dos suportes de escrita e tipos de texto, a investigadora conseguiu desenvolver várias aprendizagens. Segundo a mesma,

“(...) conhecer o mundo que os rodeia (...)”; “(...) conhecer o ciclo das plantas (...)”; “(...) conhecer o ciclo da água (...)”; “(...) a reciclagem (...)”; “(...) o ciclo de vida dos animais (...)”; “(...) os seres vivos (...)”; “(...) os seres não vivos (...)”; “(...) dar a conhecer à criança o mundo que nos envolve(...)”. (EI).

Na opinião da educadora, e de acordo com o que referiu na entrevista, esta considera que pode existir uma articulação entre o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a área do Conhecimento do Mundo.

Considera que a promoção do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita permite colocar as crianças em contacto direto com os suportes de escrita.

Quanto à área do Conhecimento do Mundo, a educadora cooperante refere que existem finalidades em explorar esta área. De acordo com as suas palavras,

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

“Quanto mais conhecimento a criança tiver, mais fácil será para a criança viver no mundo, em sociedade (...)”;“(...) é extremamente importante a criança saber o que é que existe à sua volta e, quando tem dúvidas, questionar o adulto e até os seus pais (...)”. (EI).

Na sua opinião, existem materiais que devem estar sempre presentes na área do Conhecimento do Mundo. Esses materiais passam por uma “(...) uma lupa (...)”; “(...) um microscópio (...)”, (EI), os quais, por sua vez, contribuem também para a promoção de interesses por esta área, uma vez que são materiais que lhes suscitam curiosidade.

O envolvimento das famílias nas atividades é importante, pois, nas suas palavras, “(...) a participação e a interação escola-família são extremamente importantes, principalmente para que a criança saiba que realmente existe interação, que existe partilha de informação, que estamos um bocadinho, em consentimento uns com os outros. (...)”. (EI).

Entrevista final (EF)

Categories	Subcategories	Unidades de registo	Frequência
Suportes de escrita e tipos de texto mais utilizados pela investigadora para proporcionar aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo	Identificação dos suportes de escrita usados pela investigadora	<p>“Nós utilizámos vários suportes e eles viram-nos e conseguem identificá-los [...]”.</p> <p>“[...] dicionário [...] foi um dos suportes de escrita que usaste”.</p> <p>“[...] depois o livro de receitas [...]”.</p> <p>“[...] a elaboração da história [...]”.</p> <p>“[...] as próprias imagens é um suporte escrito [...]”.</p>	4
Importância atribuída pela educadora, à utilização dos suportes de escrita pela investigadora, para as aprendizagens em Conhecimento do Mundo	Promover aprendizagens baseadas na experiência	<p>“Vamos voltar ao suporte de imagens [...] com a História do Nabo Gigante foi feita a sementeira das sementes.”</p> <p>“[...] eles passam de uma coisa menos visível para a própria experiência [...]”.</p>	1
Seleção dos suportes de escrita e tipos de texto mais potenciadores de aprendizagens no âmbito dos conhecimentos	Identificação dos tipos de suportes e texto	<p>“[...] os suportes de imagem porque foi aquilo que foi mais utilizado [...]”.</p> <p>“[...] Na altura que fizemos a salada de frutas, eles utilizaram uma receita e seguiram os ingredientes [...] o livro de receitas foi bastante aprovado por eles [...]”.</p> <p>“[...] o dicionário [...]”.</p> <p>“[...] Todas as histórias que foram ouvindo e o trabalho que foi desenvolvido a partir das histórias [...]”.</p>	4
	No âmbito do Conhecimento do Mundo	<p>“[...] começámos a trabalhar o tema da alimentação, através do dia mundial da alimentação [...]”.</p> <p>“[...] foram conhecendo alguns frutos e legumes que nunca tinham visto e conseguiram-nos colocar na categoria correta”.</p> <p>“[...] foi a horta, as frutas, os legumes e não houve tempo para mais [...]”.</p>	3

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

Aprendizagens nas várias áreas a partir dos suportes de escrita adotados	No âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p>“[...] quando tinham dúvidas, também perguntavam o significado das palavras.”</p> <p>“[...] As histórias levam as crianças a perceber que existem palavras que não conhecem e que depois passam a conhecer.”</p> <p>“[...] sabem que existe um dicionário que pode ser utilizado para consultar a palavra e para saber o seu significado [...]”.</p>	3
	No âmbito do domínio da Matemática	<p>“[...] o domínio da matemática [...]”.</p> <p>“[...] na criação da balança [...]”.</p> <p>“[...] as contagens [...]”.</p> <p>“[...] o peso [...]”.</p>	4
	No âmbito do subdomínio das Artes Visuais	<p>“[...] área da expressão plástica [...]”</p> <p>“[...] representar, em desenho [...]”.</p>	2
	No âmbito do subdomínio da Música	<p>“[...] área da música [...]”.</p> <p>“[...] a partir das músicas que foram mostradas [...]”.</p>	2
Potencialidades dos suportes de escrita na promoção de aprendizagens	Articulação de aprendizagens integradas	<p>“[...] Eu acho que os suportes deram para trabalhar todas as áreas e todos os domínios, sem dúvida nenhuma [...]”.</p> <p>“[...] Nós tentámos envolver [...] o Conhecimento do Mundo com a parte da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita [...]”.</p>	2
Estratégias implementadas pela investigadora para promover o gosto e o interesse pela Linguagem Oral e	Estratégias motivadoras e integradoras de todas as áreas de conteúdo	<p>“[...] Nós trabalhamos muito a nível do Projeto dos alimentos [...]”.</p> <p>“[...] através do dia mundial da alimentação, surgiu esse tema (Alimentação) e, a partir daí, isto foi-se tornando uma bola, eles queriam saber mais.”</p> <p>“[...] A criação da Horta”. “[...] eu acho que foi ao encontro daquilo que era mesmo necessário [...]”.</p> <p>“[...] foi trabalhado através da música [...]”.</p>	9

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

<p>Abordagem à Escrita</p>		<p>“[...] foi trabalhado através da expressão plástica [...]”.</p> <p>“[...] foi trabalhado o domínio da matemática [...]”.</p> <p>“[...] envolvendo todas as áreas, apesar de ser só um tema, não foi uma coisa massuda [...]”.</p> <p>“[...] Nós conseguimos trabalhar um bocadinho de todos os domínios, de todas as áreas [...]”.</p>	
<p>Adequação dos conteúdos do âmbito do Conhecimento do Mundo ao grupo de crianças</p>	<p>Adequados aos interesses e necessidades do grupo</p>	<p>“[...] foi um tema escolhido por eles [...] não foi escolhido por nós:”.</p> <p>“[...] foi do interesse deles [...]”.</p> <p>“[...] o facto de querer saber mais sobre esse tema levou a que não desse para trabalhar outros temas [...]”.</p> <p>“[...] eu acho que foi completamente ao encontro daquilo que era necessário para eles e que eles queriam [...]”.</p>	<p>4</p>
<p>Influência das aprendizagens para o desenvolvimento futuro da criança</p>	<p>Compreender a importância de proceder à decomposição de lixo orgânico</p>	<p>“[...] a importância de eles saberem, ou seja, “uma casca de banana, não vou deitar no caixote do lixo, se calhar dá para fazer outra coisa. Partimos a casca de banana aos bocadinhos e vamos pô-las na terra, a ver o que é que acontece [...]”.</p>	<p>1</p>

De acordo com a análise de estudo efetuada à entrevista final (EF), pôde-se constatar que a educadora cooperante considera que foram utilizados vários suportes de escrita para promover aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo, e que as crianças foram capazes de os identificar. No dizer da cooperante “eles passam de uma coisa menos visível para a própria experiência”. (EF).

Na sua opinião, os suportes de escrita e tipos de texto utilizados pela investigadora estagiária que potenciaram mais aprendizagens, no âmbito do Conhecimento do Mundo, foram o dicionário, o livro de receitas, as histórias e as imagens. Tais aprendizagens incidiram no tema da alimentação. Para promover estas aprendizagens partiu-se de histórias, como a do Nabo Gigante, as crianças conheceram não só alguns frutos e alguns vegetais, como também palavras novas, o dicionário e a finalidade do seu uso, o livro de receitas, o seu conteúdo e a sua finalidade.

Para além destas aprendizagens em Conhecimento do Mundo, os suportes de escrita e tipos de texto potenciaram aprendizagens em outras áreas de conteúdo, em outros domínios e subdomínios. Segundo a educadora cooperante, eles potenciaram aprendizagens no domínio da Matemática, no subdomínio da Música e no subdomínio das Artes Visuais, mais especificamente no desenho. Estas aprendizagens basearam-se na criação de uma balança, nas contagens, no peso, na representação de desenhos e na utilização de músicas. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, estas aprendizagens basearam-se em questionar o significado de palavras que desconheciam, em conhecer palavras que desconheciam, em aprender que um dicionário serve para consultar palavras e para saber o seu significado.

A educadora cooperante considera que a utilização dos vários suportes de escrita potenciaram a articulação de aprendizagens integradas, pois, nas suas palavras “(...) os suportes deram para trabalhar todas as áreas e todos os domínios, sem dúvida nenhuma (...)”. (EF).

No que respeita às estratégias implementadas pela aluna estagiária, para promover o gosto e o interesse pelo domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a educadora considera que a investigadora usou estratégias motivadoras e integradoras de todas as áreas de conteúdo, tais como o desenvolvimento do Projeto dos Alimentos, a criação de uma horta, a utilização de músicas, a elaboração de trabalhos de expressão plástica e a elaboração de trabalhos no domínio da matemática. A educadora cooperante refere “(...)

Nós conseguimos trabalhar um bocadinho de todos os domínios, de todas as áreas (...).
(EF).

1.3.- Discussão dos resultados obtidos

A triangulação de resultados tem a finalidade de discutir todos os dados que foram recolhidos e analisados, ao longo de toda a investigação.

De acordo com alguns autores, a triangulação de dados é utilizada quando o investigador recorre a vários métodos de investigação para recolher e analisar dados de uma investigação. Segundo Jensen e Jankowski (1993), citados por Figaro, “A triangulação metodológica é adotada quando se utilizam diferentes métodos de investigação para a recolha de dados e a análise do objeto em estudo” (2014, p. 128).

Ao longo da investigação, a estagiária recolheu dados muito significativos relativamente aos tipos de aprendizagens que se podem promover com os suportes de escrita e tipos de texto, no âmbito do Conhecimento do Mundo e relativamente à escolha de suportes de escrita e de tipos de texto mais adequados para promover aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo.

Ainda no decorrer da sua prática educativa, a investigadora estagiária realizou duas entrevistas à educadora cooperante, as quais tiveram lugar no início e no término da sua investigação. Tais entrevistas e respetiva análise de conteúdo contribuíram para compreender e integrar a perspetiva da educadora cooperante neste estudo, e permitiu à investigadora ter a visão da mesma sobre o plano de ação implementado.

De modo a dar resposta à questão de investigação “Que aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo se podem promover com suportes de escrita e tipos de texto em crianças de jardim de infância?”, a qual corresponde aos dois objetivos explanados no presente relatório, a saber: “constatar quais os suportes de escrita e tipos de texto mais adequados e utilizados para promover aprendizagens em Conhecimento do Mundo, no contexto de jardim de infância”; “Compreender quais as aprendizagens que os diferentes suportes de escrita e tipos de texto podem promover na área do Conhecimento do Mundo em crianças de jardim de infância”, a investigadora estagiária recorreu à análise das duas entrevistas realizadas à educadora cooperante e das atividades realizadas ao grupo alvo, as crianças, bem como à análise das notas de campo, da observação e das narrativas

supervisivas dialogadas, tendo triangulado estas fontes de informação, bem como o conteúdo presente nas mesmas.

Saliente-se que inicialmente o grupo de crianças desconhecia muitos dos suportes de escrita que lhes foram apresentados, pois, quando as crianças foram questionadas sobre os vários suportes de escrita e tipos de texto, elas ou responderam de forma incorreta ou, em muitos casos, não deram resposta, como se mostra.

Respostas iniciais das crianças:

Estagiária: Sabem o que é isto? (Jornal)

Crianças: Uma lista de receitas?

Crianças: Uma revista?

Estagiária: E isto? O que é que é isto? Vocês já viram? (Dicionário)

Crianças: É uma receita.

Crianças: É um livro.

Notas de campo, (27/11/2020).

Neste sentido, houve uma necessidade por parte da investigadora de realizar atividades que lhes proporcionassem aprendizagens no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, relativamente aos suportes de escrita e tipos de texto, visto também ser importante desenvolver conteúdos ligados à linguagem escrita, pois tal como Fernandes afirma,

Outra das vantagens do contacto precoce com a linguagem escrita é o facto de a criança ir percebendo que a cada tipo de suporte corresponde um tipo de conteúdo. O contacto com diferentes suportes de escrita possibilita a formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo (2003, p. 29).

Houve também a necessidade de realizar atividades no âmbito do Conhecimento do Mundo, uma vez que as crianças manifestaram um grande interesse por esta área, e atendeu-se aos seus interesses e desejos das crianças. Nas palavras da educadora cooperante, “(...) Eu acho que o mais importante é ir ao encontro dos interesses do grupo e das crianças.”

Deste modo, com o desenvolvimento de diversas propostas de atividades, as crianças já foram capazes de identificar e reconhecer os diferentes suportes de escrita e tipos de texto, o que se traduziu num contributo importante para as suas aprendizagens não só no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita como no do Conhecimento do Mundo.

Para a aquisição das aprendizagens acima mencionadas, a investigadora implementou várias atividades, de modo a que as crianças se pudessem apropriar dos suportes de escrita e tipos de texto e dos conhecimentos em Conhecimento do Mundo. Valorizamos o dizer de Fernandes, “o interesse e o sentido que a criança dá à linguagem escrita, ou seja, o projeto pessoal de leitora/escritora que constrói, depende das práticas culturais a que a criança tem acesso e aos seus utilizadores” (2003, p. 28).

E ainda segundo Martins et al mencionam, “é durante as observações que realiza, nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos.” (2009, p. 12). Intencionalizou-se levar as crianças a (re)construir as suas ideias sobre fenómenos observados.

Também a educadora cooperante referiu que, para as crianças sentirem gosto pelas atividades e adquirirem aprendizagens, é necessário que as crianças possuam contacto direto com os materiais, que lhes são disponibilizados nas atividades. Pelas suas palavras,

“(…) é o contacto direto mesmo com os materiais. Para mim, é sem dúvida, porque se nós estivermos a falar sem ter o material em si, à disposição da criança, é uma coisa muito superficial. É sempre importante que haja o suporte à vista da criança para que seja mais fácil a criança entender. (...)”.

No que se refere ao tipo de texto informativo da atividade, “elaboração de um calendário”, constatou-se que as crianças possuíam poucos conhecimentos sobre o que um calendário continha, sobre os dias da semana e os meses do ano, tal como se pode verificar nos apêndices: **E.1.** – Atividade: Música - 7 dias, 7 notas, 7 cores – Maria de Vasconcelos, **E.2.** – Atividade: Calendário e **E.4.** – Atividade: Meses do ano. Como se mostra.

Respostas iniciais das crianças:

Estagiária: O que é que podemos utilizar para sabermos em que dia é que estamos?

Crianças: O quadro.

Estagiária: Não.

(As crianças não responderam).

Estagiária: Para sabermos que dia é hoje, utilizámos uma coisa que tem muitos números, que nos indica o dia em que estamos.

Crianças: Um calendário.

Estagiária: E o calendário, para além do dia, o que é que pode ter mais?

(As crianças não responderam).

Notas de campo (5/11/2020).

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

No decorrer da atividade acima mencionada, foram usadas várias estratégias para contribuir para uma melhor aquisição de aprendizagens relativas aos conteúdos propostos. As estratégias usadas permitiram às crianças representarem, por escrito, todos os meses do ano e os dias da semana, uma vez que elas se familiarizaram com estas matérias. Na sequência desta atividade, passou-se a perguntar às crianças, diariamente, no momento da rotina diária, qual o dia da semana e qual o mês em que se encontravam. Quando as crianças mostravam dificuldades em os mencionar, a investigadora cantava a música dos “7 dias 7 notas 7 cores”, da autoria de Maria Vasconcelos. Com a presença desta música, as crianças mostraram mais facilidade em identificar os dias da semana. Tais perguntas passaram a ser feitas com regularidade e daí resultou que, com o tempo, as crianças revelaram mais conhecimentos sobre os dias da semana e os meses do ano, apresentando respostas corretas, que se podem verificar nos seguintes apêndices: **E.1.** – Atividade: Música - 7 dias, 7 notas, 7 cores – Maria de Vasconcelos e **E.4.** – Atividade: Meses do ano. Tal como se pode constatar.

Respostas finais das crianças:

Estagiária: E quantos dias são?

Crianças: São sete.

Estagiária: Quais são os dias da semana?

Crianças: Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo.

Notas de campo, (3/11/2020).

Respostas finais das crianças:

Estagiária: Quantos são os meses do ano?

Crianças: Doze.

Estagiária: Quais são?

Crianças: janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro.

Notas de campo, (4/11/20)

No que se refere ao conhecimento dum calendário, isto é, a forma como é constituído, tal conhecimento foi adquirido a partir da visualização/observação constante deste suporte

de escrita, por parte das crianças. As aprendizagens daí resultantes constam do apêndice:

E.2. – Atividade: Calendário. Como se mostra.

Respostas finais das crianças:

Estagiária: Para que é que serve um calendário?

Crianças: Para pôr os dias da semana.

Estagiária: Para sabermos em que dia da semana é que estamos. E o calendário serve só para vermos os dias da semana?

Crianças: Não.

Crianças: As cores do arco-íris.

Crianças: Os meses do ano.

Estagiária: E mais?

Crianças: O mês 1.

Crianças: O ano.

Notas de campo, (5/11/2020).

Em síntese, com esta atividade promoveram-se, no âmbito do Conhecimento do Mundo, as seguintes aprendizagens: (1) Reconhecer unidades básicas do tempo diário, mensal e anual compreendendo a influência que têm na sua vida; (2) Estabelecer relações entre o presente e o passado; (3) Reconhecer e identificar os dias da semana e os meses ano, na medida em que as crianças passaram a ser capazes de identificar os dias da semana e os meses do ano no calendário. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, promoveram-se as seguintes aprendizagens: (1) Familiarizar-se com o código escrito e aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras, visto que as crianças conseguiram identificar cada dia da semana no calendário e colocar a representação desse dia no espaço correspondente no calendário, já que eram capazes de reconhecer o dia da semana pelo seu respetivo número e o mês pela sua representação escrita.

No tipo de texto informativo, presente na atividade, “jogo de sílabas”, verificou-se que as crianças já estavam familiarizadas com a maior partes dos frutos e dos vegetais com que se deparavam no seu dia a dia. Contudo, as crianças revelaram dificuldade em identificar os frutos e os vegetais que não lhes eram tão familiares no dia a dia. **E.12. – Atividade:** Jogo de sílabas.

Respostas iniciais das crianças:

Estagiária: O que é isto?

Crianças: É um pêssego.

Estagiária: É um alperce. Quantas sílabas tem a palavra alperce?

Crianças: três.

Estagiária: E isto? O que é?

(As crianças não responderam)

Estagiária: É uma goiaba. Quantas sílabas tem?

Crianças: Goi-a-ba. Três.

Estagiária: E isto?

Crianças: Espinafres?

Estagiária: Chama-se agrião. Quantas sílabas tem?

Crianças: A-gri-ão. Três.

Notas de campo, (11/12/2020).

Para tornar esta atividade mais enriquecedora, recorreu-se à promoção de estratégias que permitiram uma melhor aquisição destas aprendizagens. Estas estratégias passaram por possuir imagens de alguns frutos e vegetais abordados, de forma a permitir que as crianças observassem todas as características dos frutos e dos vegetais que desconheciam, familiarizando-se com eles. Quando surgiam confusões entre determinados frutos e vegetais semelhantes, as imagens permitiam-lhes fazer comparações, verificando assim as diferenças, melhorando as suas capacidades investigativas de observação. A representação do nome dos frutos e dos vegetais que desconheciam foi também outra estratégia implementada, pois, desta forma, foi possível às crianças familiarizarem-se com o seu nome. Deste modo, verificaram-se aprendizagens promovidas no apêndice: **E.12.** – **Atividade:** Jogo de sílabas.

Respostas finais das crianças:

Estagiária: O que é isto?

Crianças: Alperce.

Estagiária: E isto?

Crianças: Goiaba.

Estagiária: E este vegetal?

Crianças: Agrião.

Notas de campo, (11/12/2020).

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

Em síntese, na atividade foram promovidas, no âmbito do Conhecimento do Mundo, as seguintes aprendizagens: (1) Familiarizar-se com os frutos e com os vegetais, na medida em que as crianças passaram a conhecer frutos e vegetais que desconheciam, no que se refere ao seu nome e à sua forma. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, promoveram-se as aprendizagens: (1) Identificar palavras que terminam no mesmo som; (2) Tomar consciência gradual dos diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); (3) Produzir rimas. Quando as crianças proferiram palavras que rimavam, elas foram capazes de identificar palavras cuja terminação final era igual. Além disso, elas foram também capazes de fazer a divisão silábica das palavras, referindo assim o número de sílabas de cada uma.

No que diz respeito ao texto informativo da atividade “divisão de categorias: frutos e vegetais”, observou-se que as crianças já possuíam determinados conhecimentos acerca dos frutos e dos vegetais, conseguindo-os assim classificar na sua devida categoria, tendo-se constatado que as crianças desenvolveram a capacidade investigativa de classificação. Porém, elas manifestaram algumas dúvidas em determinados alimentos, tal como se pode verificar no apêndice: **E.13.** – Atividade: Divisão de categorias: frutos e vegetais.

Respostas iniciais das crianças:

Estagiária: O figo é um fruto ou um vegetal?

Crianças: Um vegetal.

Crianças: Um fruto.

Estagiária: O tomate o que é?

Crianças: Vegetal.

Estagiária: E a abóbora?

Crianças: Fruto.

Crianças: Vegetal.

Notas de campo, (15/12/2020)

Para uma melhor aquisição de aprendizagens, recorreu-se à promoção de estratégias, dentre as quais salienta-se a que consistiu em dividir uma cartolina ao meio, sendo que uma metade pertencia à categorias dos frutos, na qual eram colocadas todos os frutos, e a outra metade pertencia à categoria dos vegetais, na qual eram colocados todos os vegetais, o que permitiu às crianças terem uma visão mais detalhada de cada categoria. Após a finalização desta atividade, verificaram-se novas aprendizagens, que se podem verificar no apêndice: **E.13.** – Atividade: Divisão de categorias: frutos e vegetais.

Respostas finais das crianças:

Estagiária: Figo é um fruto ou um vegetal?

Crianças: Fruto.

Estagiária: O tomate o que é?

Crianças: Fruto.

Estagiária: E a abóbora?

Crianças: Vegetal.

Notas de campo, (15/12/2020).

Em síntese, nesta atividade foram promovidas, no âmbito do Conhecimento do Mundo, as seguintes aprendizagens: (1) Familiarizar-se com os frutos e com os vegetais; (2) Identificar o colocar os frutos e os vegetais na sua respetiva categoria, uma vez que as crianças foram capazes de identificar o nome dos frutos e dos vegetais que desconheciam e de classificar a sua categoria correspondente. No âmbito do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as aprendizagens adquiridas foram as seguintes: (1) Representar, por escrito, o nome dos frutos e dos vegetais; (2) Tomar consciência gradual dos diferentes segmentos orais que constituem palavras (consciência fonológica) e aproximar-se da linguagem escrita, reconhecendo algumas letras. Aqui, as crianças foram capazes de representar o nome dos frutos e dos vegetais, por escrito, umas copiando a palavra escrita, outras pelo som de cada letra.

Deste modo, constatou-se que as crianças adquiriram aprendizagens com estes suportes de escrita e tipos de texto.

À medida que as crianças iam executando as atividades propostas pela investigadora estagiária, e após a análise de todas as atividades realizadas, verificou-se que as crianças

adquiriram de forma progressiva, aprendizagens, no âmbito do Conhecimento do Mundo, a saber:

- Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual;
- Identificar os dias da semana;
- Conhecer os meses do ano;
- Saber identificar a ordem dos meses do ano;
- Estabelecer relações entre o presente e o passado.

Foi possível observar estas cinco aprendizagens, que se relacionaram entre si e que estiveram inseridas em duas atividades, que se complementaram, a saber: “Música: 7 dias, 7 notas, 7 cores”, da autoria de Maria de Vasconcelos, - texto multimodal -, que serviu de “introdução” à atividade seguinte (calendário), e o “calendário”, - texto informativo -, nos momentos de acolhimento, pois, todos os dias, as crianças tinham a tarefa de colocar no calendário o dia, o dia da semana e o mês.

Outras aprendizagens adquiridas pelas crianças e que se interligaram com as unidades tempo diário, semanal e anual foram as seguintes:

- Identificar as estações do ano;
- Identificar elementos característicos de cada estação do ano.

A investigadora constatou que estas aprendizagens tinham sido adquiridas quando questionou as crianças sobre a estação do ano do seu aniversário, quando as questionou sobre que estação do ano se inseria no mês seguinte e quando, na sua atividade final, “construção de um livro e ilustração”, - texto literário -, ela fez, juntamente com as crianças, um resumo de todas as atividades desenvolvidas. Nele, as crianças foram capazes de mencionar as estações do ano, bem como os elementos característicos de cada uma delas.

Foram também adquiridas as seguintes aprendizagens: Identificar as cores primárias e as secundárias; Identificar a junção das cores primárias da qual resulta uma cor das secundárias. Tais aprendizagens foram constatadas no término da atividade “Experiência: Cores primárias e secundárias”, - texto informativo-. Após as crianças terem realizado a experiência de colocarem as cores primárias em copos e, depois de terem feito, noutros

copos, a junção de cores primárias, donde resultaram cores secundárias, que elas puderam observar, fez com que as crianças tivessem conseguido mencionar as cores primárias e as secundárias e explicar o tipo de junção de cores primárias que origina as cores secundárias. Como se mostra.

Respostas finais das crianças.

Estagiária: Quantas são as cores primárias?

Crianças: Três.

Estagiária: Quais são?

Crianças: Vermelho, azul e amarelo.

Estagiária: E quais foram as cores secundárias que resultaram das cores primárias? Quantas foram?

Crianças: Três. Laranja, verde, roxo.

Notas de campo, (6/11/2020).

As crianças foram também capazes de identificar alimentos e objetos que flutuam e não flutuam e de conhecer a razão de tal fenómeno, pois, no final da atividade “Experiência: vegetais que flutuam e não flutuam”, -texto expositivo-, tendo sido questionadas sobre o peso dos alimentos e dos objetos e tendo-lhes sido pedido que distinguíssem os que, dentre eles, flutuavam e os que não flutuavam, as crianças responderam corretamente e explicaram bem a razão de tal fenómeno.

A capacidade de distinguir os frutos dos vegetais esteve muito presente na grande maioria das atividades propostas, uma vez que os frutos e os vegetais estiveram muito relacionados com as atividades. Esta aprendizagem esteve inserida nas seguintes atividades propostas:

Quadro 6: Identificação das atividades propostas

Atividades propostas	Tipos de texto
“Leitura da história: “A lagartinha comilona”	Texto literário
“Registo dos frutos que a lagartinha comeu, em cada dia da semana”	Texto informativo
Caixa surpresa dos alimentos”	
“Elaboração duma salada de frutas”	Texto instrucional

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

“Identificar palavras de frutos e vegetais que começam e terminam no mesmo som”	
“Jogo de sílabas”	Texto informativo
“Divisão de categorias: Frutos e vegetais”	Texto informativo
“Elaboração dum glossário sobre os frutos e vegetais”	Texto expositivo
“Leitura da história: O nabo gigante”	Texto literário
“Recorte e colagem de letras”	Texto informativo

Nas primeiras atividades propostas, durante as quais as crianças se depararam com alguns frutos e vegetais que não lhes eram familiares, elas demonstraram desconhecer esses alimentos, bem como o seu respetivo nome. Contudo, após se familiarizarem com eles, noutras atividades, elas revelaram já os conhecerem, pois já eram capazes de responder corretamente.

Quanto à aprendizagem Conhecer e identificar as formas, as cores, os cheiros, as texturas dos frutos, esta foi adquirida na atividade “caixa surpresa dos alimentos”. De início, o grupo revelou desconhecer o cheiro dos frutos, o seu paladar, o tipo de textura da sua casca. Porém, no término da atividade, as crianças já foram capazes de responder de forma correta às questões da investigadora. Na atividade, “elaboração duma salada de frutas”, -texto instrucional-, as crianças, quando cortaram ou descascaram os frutos, conseguiram identificar o seu tipo de casca, o seu cheiro e o seu paladar. A última aprendizagem adquirida foi a seguinte: Identificar as fases de crescimento de um nabo. Primeiramente, na atividade “experiência: sementeação de um nabo”, o grupo não foi capaz de identificar a fase completa do crescimento do nabo; contudo, após terem visualizado o seu crescimento, constatou-se que as crianças já foram capazes de o fazer.

Quanto às aprendizagens das crianças no âmbito do Conhecimento do Mundo, Martins et al. referem que

“(…) as crianças terão oportunidade de mobilizar vários conhecimentos (todas as crianças detêm um conjunto de conceitos prévios provenientes da sua interação com o meio) e as capacidades (mobilizadas de forma mais ou menos eficaz) que, influenciadas pelos seus valores individuais, vão determinar a forma como atuam ao longo do processo e as competências que desenvolvem” (2009, p. 97).

Assim sendo, considera-se que os tipos de texto utilizados foram uma estratégia fundamental para a criança mobilizar os seus conhecimentos prévios e também ampliar os mesmos.

A educadora cooperante também mencionou algumas aprendizagens adquiridas no âmbito do Conhecimento do Mundo, pois refere, “(...) foram conhecendo alguns frutos e legumes que nunca tinham visto e conseguiram-nos colocar na categoria correta. (...)” (EF). E ainda, “(...) dentro do conhecimento do mundo, deu para trabalhar a alimentação, por exemplo, deu para trabalhar outras coisas, outros temas, no fundo, outros subtemas. A alimentação era o tema *more ali*, depois deu para trabalhar muita coisa, deu para trabalhar os cinco sentidos, a reciclagem, a importância de eles saberem, ou seja, “uma casca de banana, não vou deitar no caixote do lixo, se calhar dá para fazer outra coisa. Partimos a casca de banana aos bocadinhos e vamos pô-los na terra, a ver o que é que acontece (...)”

A partir dos suportes de escrita e tipos de texto pôde-se também constatar que estes potenciaram aprendizagens no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a saber: Identificar personagens e protagonistas de uma história. Esta aprendizagem foi adquirida em momentos de leitura de histórias, -textos literários-, proporcionados pela estagiária. Também foi possível conhecer e saber para que serve uma receita, um jornal e um dicionário. Pôde-se constatar que as crianças tinham adquirido estas aprendizagens quando se concluiu a abordagem a estes três suportes de escrita, -textos instrucionais-, pois, no final, as crianças foram capazes de responder às questões colocadas pela investigadora, embora tivesse havido algumas crianças que ainda apresentaram algumas dificuldades. Contudo, no término do estágio da investigadora, na última atividade que esta executou com as crianças, a saber: “construção de um livro e ilustração”, -texto literário-, já todas as crianças foram capazes de identificar os três suportes de escrita, bem como referir a sua utilidade.

As crianças foram também capazes de tomar consciência gradual dos diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica) e de identificar palavras que começam e terminam no mesmo som. Estas duas aprendizagens mencionadas relacionaram-se uma com a outra nas seguintes atividades: -“Música sobre rimas- Gosto de rimar”-, da autoria de Alda Casqueira Fernandes, -texto multimodal-, “Identificar palavras de frutos e vegetais que começam e terminam no mesmo som”, “Jogo de sílabas”, -texto informativo-, e “Divisão de categorias: Frutos e vegetais”, -texto informativo-. No início, verificou-se que as crianças não possuíam estas aprendizagens; porém, no

desenvolvimento de todas estas atividades, constatou-se, através das várias respostas das crianças, que elas já possuíam tais aprendizagens.

As crianças foram também capazes de se aproximarem da linguagem escrita, reconhecendo algumas letras, de se familiarizarem com o código escrito e de se aperceberem do sentido direcional da escrita. Estas três aprendizagens foram desenvolvidas em quase todas as atividades propostas, quer na representação escrita das atividades, quer nas histórias, quer nas músicas, já que eram acompanhadas pelo código escrito, quer na visualização dos suportes de escrita, uma vez que neles estava também representado o código escrito. Constatou-se a aquisição destas aprendizagens por parte das crianças, nomeadamente, na atividade “Recorte e colagem de letras”, -texto informativo-, durante a qual as crianças tiveram que encontrar letras que formavam determinadas palavras. Aqui, de um modo geral, elas foram capazes de encontrar as letras e de as identificar, não revelando grandes dificuldades na tarefa.

Mata (2008) refere que o contacto com os suportes de escrita e tipos de texto potenciam aprendizagens, pois, na sua opinião,

À medida que as crianças se vão confrontando com os diversos suportes de escrita existentes e à medida que estas se vão apropriando destes, bem como das suas funcionalidades, as crianças vão se apercebendo que cada suporte de escrita tem uma função, uma meta e um objetivo diferente e cada suporte tem a sua estrutura e um tipo de texto diferente. No final da educação pré-escolar, as crianças já possuem conhecimentos e competências sobre a linguagem escrita, tornando-se assim, utilizadoras desta linguagem (2008, p. 15).

A educadora cooperante mencionou algumas das aprendizagens que as crianças adquiriram com os suportes de escrita e tipos de texto. Nas suas palavras,

“... a nível de histórias, quando tinham dúvidas, também perguntavam o significado das palavras. As histórias levam as crianças a perceber que existem palavras que não conhecem e que depois passam a conhecer, perguntando, ou se tiverem mais dificuldade em perceber, sabem que existe um dicionário que pode ser utilizado para consultar a palavra e para saber o seu significado (...)”. (EF).

Neste sentido, constatou-se que os suportes de escrita e tipos de texto potenciaram vastas aprendizagens nas crianças, podendo vir a contribuir assim, para um melhor desempenho futuro da criança. A educadora cooperante realçou a importância de as crianças contactarem com os suportes de escrita e tipos de texto, pois referiu,

É importante que eles tenham contacto com os vários tipos de suportes escritos e que reconheçam esses suportes escritos; é importante que, por exemplo, quando falamos em

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em Conhecimento do Mundo

textos, em lengalengas, em rimas, que percebam que as letras finais são semelhantes, são iguais e, por isso, se chamam rimas, ou seja, o final da palavra é igual, por isso, eu acho que sim, é importante. (EI).

Este estudo também evidenciou que os suportes de imagens utilizados se revelam importantes para promover aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo, visto terem sido eles os mais utilizados pelas crianças e ter sido a partir da sua visualização que elas conseguiram reter mais aprendizagens, nomeadamente na observação de imagens dos frutos e dos vegetais, como no calendário, e nos demais suportes de escrita. Quanto a outros suportes de escrita e tipos de texto, há que referir o livro de receitas, que lhes permitiu serem capazes de descrever a estrutura de uma receita; o dicionário, visto que as crianças conseguiram entender que ele serve para procurar o significado das palavras; e, por fim, as histórias, que os fez questionarem-se sobre o significado das palavras que desconheciam, contribuindo, assim, para a aquisição de novas palavras no seu vocabulário. De acordo com a educadora cooperante, “Foram, realmente, os suportes de imagem porque foi aquilo que foi mais utilizado, no fundo. Depois, acho que, na altura que fizemos a salada de fruta, eles utilizaram uma receita e seguiram uma ordem dos ingredientes. Eu acho que o livro de receitas foi bastante aprovado por eles, o dicionário, sem dúvida nenhuma, e as histórias (...).” (EF).

Capítulo V

1. Conclusões

1.1. - Conclusões da dimensão investigativa

A investigação explanada no presente relatório teve como finalidade investigar como é que os suportes de escrita e tipos de texto potenciam aprendizagens em Conhecimento do Mundo, em crianças de contexto de Educação Pré-Escolar. A concretização desta investigação teve como base a metodologia de investigação sobre a própria prática, onde nela se recorreu à utilização de diversos instrumentos de recolha de dados com o objetivo de responder à questão de investigação.

Neste sentido, foram explanados aspetos pertinentes e relevantes da investigação realizada, sendo que esta teve como problema o seguinte, “Serão os suportes de escrita e tipos de texto potenciadores de aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo em jardim de infância?”. Deste modo, foi ainda tecida uma questão de investigação, a saber: “Que aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo se podem promover com suportes de escrita e tipos de texto em crianças de jardim de infância?”.

Para dar resposta à questão de investigação apresentada, teceram-se objetivos.

Em resposta à questão de investigação e tendo feito a análise de dados, anteriormente, foi possível observar que os suportes de escrita e tipos de texto potenciaram diversas e vastas aprendizagens no âmbito do Conhecimento do Mundo.

No âmbito do Conhecimento do Mundo foram promovidas as seguintes aprendizagens, a saber: Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual; Identificar os dias da semana; Conhecer os meses do ano; Saber identificar a ordem dos meses do ano; Estabelecer relações entre o presente e o passado; Identificar as estações do ano; Identificar elementos característicos de cada estação do ano; Identificar as cores primárias e as secundárias; Identificar a junção das cores primárias da qual resulta uma cor das secundárias; Distinguir os frutos dos vegetais; Conhecer e identificar as formas, a cor, os cheiros, as texturas dos frutos e identificar as fases de crescimento de um nabo.

Ao passo que as aprendizagens adquiridas no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram as seguintes: Identificar personagens e protagonistas de uma história; Conhecer e saber para que serve uma receita, um jornal e um dicionário; Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); Identificar palavras que começam e terminam no mesmo som.

Aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras; Familiarizar-se com o código escrito e aperceber-se do sentido direcional da escrita.

A partir das atividades desenvolvidas, a estagiária constatou que todas elas foram bem aceites pelo grupo, que o mesmo desenvolveu prazer em executá-las e que absorveram o máximo proveito de cada uma delas, pois, num período mais tardio, as crianças já foram capazes de se mostrarem conhecedoras dos conteúdos abordados, dando respostas mais concretas e certas às questões colocadas. Através destas, foi ainda possível verificar que existiu uma interligação de todas as áreas de conteúdo, domínios e de quase todos os subdomínios nas atividades propostas, pois, nelas, estiveram envolvidas a área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo, a área de Expressão e Comunicação, sendo que nesta última área esteve presente o domínio da Educação Artística, o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio da Música, o domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita e ainda o domínio da Matemática. Estes espelharam-se na criação de uma balança, nas contagens, nas representações em desenho e em tabelas, nas músicas que foram apresentadas, nas experiências, na leitura de histórias, entre outros. Proporcionando assim, por sua vez, um maior desenvolvimento nas crianças, na medida “em que elas passam de algo menos visível para a própria experiência”, conforme argumento da educadora cooperante.

Deste modo, os suportes de escrita e tipos de texto possuem um peso muito importante na construção dos conhecimentos das crianças, na medida em que estas vão ganhando relações e vínculos com as diversas funções da linguagem escrita. Tal como cita Fernandes “Através da manipulação e exploração de diferentes tipos de suporte e de texto, as crianças vão-se apropriando das várias funções da linguagem escrita” (2004, p.9)

Conclui-se também que os suportes de escrita e tipos de texto promovem diversas aprendizagens na área do Conhecimento do mundo e que estes, devem ainda, ser explorados desde cedo na vida das crianças, de modo a que elas se familiarizem com os suportes de escrita e tipos de texto, os reconheçam, se aproximem das funções da linguagem escrita e ainda que desenvolvam diversas competências na área do conhecimento do mundo, incentivando assim a sua curiosidade e a sua exploração, dado que as crianças são seres curiosos pelo mundo que as envolve.

1.2. - Implicações da investigação para a prática profissional futura

Após o término da investigação, foi possível a investigadora adquirir uma “bagagem” mais rica e enriquecedora, quer a nível pedagógico, quer a nível pessoal, uma vez que nesta investigação estiveram presentes dimensões pedagógicas e dimensões investigativas.

A partir desta investigação, desenvolveu-se a metodologia de investigação sobre a própria prática e a investigadora assumiu uma postura reflexiva sobre a sua própria prática. É de realçar que a metodologia desenvolvida ao longo desta investigação consistiu numa ferramenta muito crucial para a sua prática profissional futura, neste caso, como futura educadora, visto que um profissional de ensino, tal como referido por Ponte (2002), tem que assumir uma postura investigativa, deve de se expor a novas aprendizagens, de forma a se ir enriquecendo ao longo do seu percurso, enquanto profissional, deve ainda ser capaz de analisar o seu trabalho, de forma a criticá-lo para que o consiga ir sempre aperfeiçoando. Para que tal se suceda, este, deve de fazer uma reflexão acerca das suas intencionalidades pedagógicas, sobre aquilo que defende e ainda sobre o que aplica na sua prática.

Como já foi referido, ao longo deste percurso foi possível ir recolhendo um conjunto de aprendizagens diversificadas e vastas. Para além destas, foi ainda possível a investigadora adquirir outras competências. Estas competências passam por uma capacidade crítica, uma capacidade de observação e ainda passam por uma constante reflexão acerca das suas intencionalidades. Estas devem ser todas tidas em conta por parte do profissional de ensino e ainda, atribuir importância aos interesses e gostos da criança, ao longo da sua prática pedagógica.

Segundo Garrido e Brzezinski, “a “reflexão na ação” faz o profissional tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita de atuar. Introduce o pensar no fazer. Torna sua ação lúcida, não rotineira, atenta e sensível” (2008, p. 3).

Foi neste sentido, e a partir deste conjunto de competências acima referidas, que a investigadora teve a oportunidade de aperfeiçoar a sua forma de atuar com as crianças.

Esta investigação teve ainda a finalidade de possuir uma componente prática que permitiu aplicar atividades sobre este tema e que, por sua vez, fossem ao encontro das necessidades bem como dos interesses e gostos das crianças. Salienta-se ainda que estas,

desde o início, cativaram muito o grupo e que o mesmo as aceitou muito bem, relevando sempre interesse e envolvimento.

Esta investigação contou com o apoio do contexto educativo, onde a investigadora esteve a realizar a sua prática, e contou ainda com o apoio das educadoras desse mesmo contexto. Nele a investigadora estagiária sempre se sentiu bem aceite e integrada. Desde o início até ao término da investigação, a investigadora sempre estabeleceu uma relação muito chegada e construiu laços afetuosos com o grupo. Nele, descobriu a sua paixão por esta faixa etária, a dos 5 anos de idade. Pois antes deste contexto, nunca teve oportunidade de trabalhar com crianças desta faixa etária, sendo que a partir deste grupo, pode desenvolver atividades mais complexas e mais dinâmicas, que antes não tinha desenvolvido, e ainda construir outra ideia sobre estas crianças, com esta faixa etária. Foi neste sentido, que a componente prática teve um forte papel no desenvolvimento desta nova visão e na prática futura da aluna estagiária.

O tema desenvolvido com o grupo foi um tema que foi ao encontro dos interesses e gostos das crianças e que, ainda assim, despertou também muito o interesse da investigadora, uma vez que também é um tema que a mesma nutre muito interesse em desenvolvê-lo. Tal como já foi mencionado anteriormente, o facto de esta investigação possuir uma componente prática foi muito importante, foi uma mais-valia, uma vez que permitiu à aluna estagiária aplicar todos os seus conhecimentos e adquirir e observar dados concretos, a partir das suas atividades práticas, o que a ajudou muito a possuir novas experiências e aprendizagens, contribuindo assim, a que saísse mais rica, deste contexto educativo. Desta forma, foi possível crescer pessoalmente e profissionalmente.

Esta vivência com o grupo, que foi muito sentida e vivida, irá deixar muitas saudades, uma vez que foram construídas ligações muito fortes e foi descoberto um gosto que não era conhecido, marcando assim a estagiária. A envolvimento das crianças e a sua forma de interação para com a estagiária será também sempre um marco muito forte que deixará, igualmente, saudades, sendo que a aluna estagiária cresceu muito, a todos os níveis, com este grupo, sobretudo, como profissional da educação.

Referências

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf

Alarcão, I. (2005). *Ser professor reflexivo*. Disponível em

https://elearning.isce.iscedouro.pt/pluginfile.php/18248/mod_resource/content/0/Ser%20professor%20reflexivo.pdf

Albuquerque, A., & Martins, M. (2018). *Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita*. CIE: Centro de Investigação em Educação. ISPA: Instituto Universitário, Lisboa, Portugal. Acedido em

<https://core.ac.uk/download/pdf/161806959.pdf>

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Empresa da Universidade de Coimbra. Acedido em

[file:///C:/Users/maria/Downloads/Manual%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Qualitativa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o-2%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/Manual%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Qualitativa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o-2%20(3).pdf)

Andrade, A., Morhy, P., Almeida, E., Souza, S., Gonzaga, A., Andrade, L., Cunha, R. & Terán, A. (2016). Conhecimento prévio das crianças sobre o recurso água. *Mestrados do Programa Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia*. UEA: Universidade do Estado do Amazonas. Disponível em

<https://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=2390>

Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491–502. Acedido em

<https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vLTBYfkRmcGCYc/?format=pdf&lang=pt>

Batista, E., Matos, L., & Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, v.11, n.3, p.23-38. ISSN 1980-7031. Disponível em

<https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768/666>

Campos, M. (2017). Promoção de hábitos alimentares saudáveis da educação pré-escolar – Uma estratégia de intervenção contextualizada e dirigida. *Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19169/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria%20Campos_Final.pdf

Condinho, M. (2018). O Tempo das Transições: Os Momentos de Transição Entre as Rotinas Diárias na Educação de Infância. *Relatório do Projeto de Investigação*. Mestrado em Educação Pré-Escolar. IPS. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. Acedido em

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25519/1/VERS%c3%83O%20FINAL.pdf>

Fernandes, J. (2003). Construindo a linguagem escrita no jardim de infância. Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar. *Dissertação em Psicologia Educacional*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa.

Fernandes, J. (2005). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Escola Moderna Nº 22•5ª série•2004. Acedido em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_05_const_ling_escritaji_Jfernandes.pdf

Fialho, B. (2009). Ensinar ciência no pré-escolar. Contributos para aprendizagens de outras áreas/domínios curriculares. Relato de experiências realizadas em jardim de infância. Ensenanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*. VII Congreso internacional sobre investigación en la didáctica de las ciencias (ISSN 0212-4521). Pedagogia e Educação. Évora: Universidade de Évora. Acedido em <http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/5083/1/Ense%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias%202009%20art-5-8.pdf>

Fialho, I. (2007). *A ciência experimental no Jardim-de-Infância*. Departamento de Pedagogia e Educação. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5093/1/Texto%20CIANEI.pdf>

Figaro, R. (2014). *A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. The methodological triangulation in research on the communication in the world of work*. Estudos mediáticos. Unisinos – doi: 10.4013. Acedido em <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.162.06/4196>

Frias, R. (2014). *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica*. Departamento de Educação. Escola Superior de Educação. ESEC. Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf

Ganchas, A. (2015). *Trabalhar as ciências no Pré-escolar*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Acedido em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5226/1/ESELxRelat%C3%B3rio%20FinalMar%20taGanchas_tm.pdf

Gonçalves, J. & Pimentel, G. (2017). Conhecimentos Prévios na Educação Infantil: Contribuindo para a Aprendizagem Significativa. Prior Knowledge in Infant Education: Contributions to a Significant Learning. *Rev. FSA, Teresina, v. 14, n. 1, art. 5*, p. 106-128. ISSN.

Luís, D. (2013). A intervenção educativa da educadora de infância a partir dos conhecimentos prévios das crianças: um estudo na área de conhecimento do mundo. *Mestrado Integrado em Educação Pré-escolar*. Universidade do Algarve. Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação. Acedido em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3569/1/ATT851842.pdf>

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência*. Atividades dos 3 aos 6. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido em

https://elearning.isce.iscedouro.pt/pluginfile.php/23628/mod_resource/content/2/Despertar%20para%20a%20Ci%C3%Aancia%20-%20Brochura.pdf

Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação*. Universidade de I&D Psicologia Cognitiona do

Desenvolvimento e da Educação. ISPA: Instituto Universitário. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII): 135-143. doi: 10.14417/ap.841. Acedido em

<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/841/pdf>

Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M. & Silva, A. (1999). *Os nomes das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 49-63

Martins, M. (s.d). *A aprendizagem da leitura*. ISPA: Instituto Universitário.

Martins, M. (1994). *Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura*. *Discursos*, 8: 53-70. Acedido em

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4044/1/Margarida%20Alves%20Martins.pdf>

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular – Ministério da Educação. Disponível em

http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf

Medeiros, B. (2017). *Ciência em ação no jardim de infância: Explorar e descobrir o mundo*. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre. Portalegre: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Disponível em

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19089/1/Bruna%20Teles%20Medeiros.pdf>

Miranda, R. (2009). *Capítulo 3: Metodologia*. Disponível em

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Volume 3.

Moreira, M. (2017). *O que é a aprendizagem significativa?. (After all, what is meaningful learning?)*. Porto Alegre: Instituto de Física. Disponível em

<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>

Moreira, M. (2011). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente. Autêntica. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 05, n. 05. Acedido em

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23576/1/Quebrando%20os%20sil%C3%A2ncios%20das%20hist%C3%B3rias%20%C3%BAnicas-%20As%20narrativas%20profissionais%20como%20contranarrativas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20supervis%C3%A3o.pdf>

Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A. & Gomes, M. (2019). *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*. ISPA – Instituto Universitário.

Pinto, D. (2014). “Pré-Cientistas: A Ciência na Educação Pré-Escolar”. *Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação*. IPL: Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Acedido em <https://core.ac.uk/reader/47133350>

Pires, A. (2017). A importância do Ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Piaget. Campus Universitário de Almada. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget. Disponível em

[file:///C:/Users/maria/Downloads/Ana%20Lu%C3%ADsa%20Pires%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/Ana%20Lu%C3%ADsa%20Pires%20(9).pdf)

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa: APM. Acedido em

[file:///C:/Users/maria/Downloads/InvestigarPropriaPr%C3%A1tica%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/InvestigarPropriaPr%C3%A1tica%20(5).pdf)

Reis, A., Proença, M. & Martins, M. (2015). *A relação entre o nível conceptual da escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonémica em crianças de idade pré-escolar*. Ispa: Actas do 13º Colóquio de Psicologia e Educação. Disponível em [file:///C:/Users/maria/Downloads/ARELAOENTREONVELCONCEPTUALDEESCRITAOCONHECIMENTODASLETRASEACONSCINCIASILBICAefonmicaemcrianasdeidadepre-escolar%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/ARELAOENTREONVELCONCEPTUALDEESCRITAOCONHECIMENTODASLETRASEACONSCINCIASILBICAefonmicaemcrianasdeidadepre-escolar%20(1).pdf)

Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir*. Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades. Coleção ponto e vírgula [;] práticas e saberes. Edições Cosmos. Santarém: Escola Superior de Educação. Disponível em

https://elearning.isce.iscedouro.pt/pluginfile.php/23629/mod_resource/content/1/Investigar%20e%20Descobrir%20-%20Atividades%20-%20Pedro%20Reis.pdf

Reis, P.R. (2008). *Investigar e Descobrir*. Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades. Chamusca: Edições Cosmos. Acedido em

https://elearning.isce.iscedouro.pt/pluginfile.php/23629/mod_resource/content/1/Investigar%20e%20Descobrir%20-%20Atividades%20-%20Pedro%20Reis.pdf

Ribeiro, T. (2014). A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagens de aprendizagem das crianças. IPL: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. *Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Disponível em

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3950/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ambiente%20educativo%20como%20mediador%20das%20experi%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as.pdf>

Rodrigues, S. (2014). O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças Pré-Escolares, Com ou Sem atendimento em Intervenção Precoce. *Dissertação em Intervenção Precoce*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. IPL. Acedido em

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4262/1/O%20desenvolvimento%20da%20consci%C3%A7%C3%A3o%20morfol%C3%B3gica%20em%20crian%C3%A7as%20pr%C3%A9-escolares%20com%20ou%20sem%20atendimento%20em%20interven%C3%A7%C3%A3o%20precoce.pdf>

Rosa, C. (s.d). *Importância e Finalidades da Educação em Ciências na Educação Pré-Escolar*.

Santos, M., Gaspar, M. & Santos, S. (2014). *A ciência na educação pré-escolar*. Estudos da fundação. Fundação: Francisco Manuel dos Santos. Disponível em <https://www.ffms.pt/FileDownload/de632797-ffc-4d0b-8052-0f302b83a3c2/a-ciencia-na-educacao-preescolar>

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sim-Sim, I., Silva, A & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Sousa, M. (2009). Promoção da alimentação saudável em crianças em idade escolar: estudo de uma intervenção. *Mestrado integrado em psicologia*. Secção de Psicologia Clínica e Saúde/Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2191/1/22411_ulp034951_tm.pdf

Spinillo, A., Mota, M. & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Metalinguistic awareness and Reading comprehension: Different facets of a complex relationship. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 157-171*. Editora UFPR

Tomás, N. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - o Estudo de Caso*. Viana do Castelo. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Viana, F. & Ribeiro, I. (2017). *Falar, ler e escrever*. Propostas integradoras para jardim de infância. Educação Pré-Escolar.

Viecheneski, J. & Carletto, M. (2013). *Por que e para quê ensinar ciências para crianças*. R. B. E. C. T., vol 6, núm. 2. ISSN - 1982-873X.

Apêndices

Apêndice A - Guião da entrevista inicial à Educadora Cooperante.

Objetivos da entrevista:

- Conhecer a importância atribuída pela educadora cooperante aos suportes de escrita e tipos de texto para as aprendizagens em Conhecimento do Mundo;
- Entender a opinião sobre que tipos de aprendizagens estes suportes de escrita potenciaram nas crianças;

Legitimação da entrevista:

- 1 – Considera o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita um domínio importante a promover no currículo em Educação de Infância? Justifique?
- 2 – Considera importante que, na educação pré-escolar, se utilizem vários suportes de escrita/tipos de texto? Porquê?
- 3 – Em seu entender, os suportes de escrita/tipos de texto apresentam potencialidades para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita? E para as outras áreas e domínios de conteúdo?
- 4 – Já usou os suportes de escrita/tipos de texto para promover aprendizagens no Conhecimento do Mundo? Se sim, como o fez? E que aprendizagens promoveram?
- 5 – É capaz de me indicar que tipo de aprendizagens é que um educador pode promover ao explorar, com as crianças, estes suportes de escrita em Conhecimento do Mundo?
- 6 – Que tipos de estratégias se podem implementar, de forma a suscitar, nas crianças, gosto pelo domínio da linguagem oral e abordagem à escrita?
- 7 – Em seu entender, qual a influência de um bom desenvolvimento oral e escrito no sucesso futuro de uma criança?
- 8 – Considera a área do Conhecimento do Mundo uma área importante a promover no currículo em Educação de Infância? Justifique?
- 9 – No âmbito do conhecimento do mundo, o que devem as crianças de educação de infância aprender? Porquê?
- 10 – Em que medida é que estas aprendizagens podem influenciar, de forma positiva, o desenvolvimento futuro das crianças?

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

11 – Que tipo de materiais podem constar numa sala de jardim de infância, de modo a desenvolver o interesse das crianças pela área do Conhecimento do Mundo?

12 – De que modo se pode desenvolver o interesse da criança por esta área?

13 – Considera que o envolvimento dos pais/famílias e a participação nestas áreas pode proporcionar benefícios positivos para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

Apêndice B - Transcrição da entrevista inicial à Educadora Cooperante.

Objetivos da entrevista:

- Conhecer a importância atribuída pela educadora cooperante aos suportes de escrita e tipos de texto para as aprendizagens em Conhecimento do Mundo;
- Entender a opinião sobre que tipo de aprendizagens estes suportes de escrita potenciaram nas crianças;

Legitimação da entrevista:

Investigadora: Considera o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita um domínio importante a promover no currículo em Educação de Infância? Justifique?

Educadora Cooperante: Eu acho que sim, apesar de achar que todos os domínios são importantes e dá, muitas vezes, para fazer a interligação entre eles. Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, eu acho este domínio bastante importante, principalmente para um grupo de cinco anos porque eles começam a ser mais curiosos, começam a gostar de saber mais e principalmente no que se refere às letras, às palavras porque nos pedem para escrevermos palavras para depois reproduzirem e eu acho que é uma preparação para o 1º ciclo, eles já terem um contacto visual e já conhecerem algumas letras, alguns ditongos e inclusive identificarem algumas palavras, eu acho que é uma ótima preparação depois, para o 1º ciclo, para ser mais cativante, principalmente por essa razão.

Investigadora: Considera importante que, na educação pré-escolar, se utilizem vários suportes de escrita/tipos de texto? Porquê?

Educadora Cooperante: Sim, eu acho que sim. É importante que eles tenham contacto com os vários tipos de suportes escritos, que reconheçam esses suportes escritos, que, por exemplo, quando falamos em textos, em lengalengas, em rimas, que percebam que as letras finais são semelhantes, são iguais e por isso se chamam rimas, ou seja, o final da palavra é igual, por isso, eu acho que sim, é importante.

Investigadora: Em seu entender, os suportes de escrita/tipos de texto apresentam potencialidades para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita? E para as outras áreas e domínios de conteúdo?

Educadora Cooperante: Eu acho que sim. No sentido em que eles conhecem palavras novas, ao ler uma história eles têm curiosidade e quando desconhecem alguma palavra eles perguntam, são curiosos, nesse sentido. E depois, dá para trabalhar também, relativamente, aos outros domínios porque, por exemplo, eu trabalho muito através de imagens, por exemplo, o que é que eu vou trabalhar através de imagens, dá para fazer uma história sobre o ciclo da água, sobre o crescimento de uma planta, por tanto, dá para envolver os vários tipos de domínio.

Investigadora: Já usou os suportes de escrita/tipos de texto para promover aprendizagens no Conhecimento do Mundo? Se sim, como o fez? E que aprendizagens promoveram?

Educadora Cooperante: Pronto, eu acabei de falar no ciclo da água, no ciclo da planta. Estas foram algumas atividades de Conhecimento do Mundo, em que eu introduzi, inicialmente, suportes escritos, uma história sobre “a menina gotinha de água”, por exemplo, também sobre o ciclo da planta, já o fiz, com histórias. Às vezes somos nós próprios a criar as histórias porque acho que é importante também eles conseguirem construir uma história, com princípio, meio e fim, por isso sim, acho que é importante. Aprendizagens que promovem... é um bocadinho o Conhecimento do Mundo, conhecer o mundo que os rodeia, conhecer o ciclo das plantas, conhecer o ciclo da água, depende do tema que for abordado.

Investigadora: É capaz de me indicar que tipo de aprendizagens é que um educador pode promover ao explorar, com as crianças, estes suportes de escrita em Conhecimento do Mundo?

Educadora Cooperante: Então, nós, ao utilizarmos os suportes de escrita, em Conhecimento do Mundo, vamos realmente ao encontro do tema que pretendemos trabalhar, não é? O Conhecimento do Mundo é muito abrangente, dá para trabalhar muita coisa, por exemplo, podemos trabalhar a reciclagem, podemos trabalhar o ciclo da água, podemos trabalhar o ciclo de vida dos animais, podemos trabalhar os seres vivos, os seres não vivos, por tanto, eu acho que o domínio da linguagem e os suportes de escrita que são utilizados, podem ir ao encontro da área do Conhecimento do Mundo, claro que sim. A nível de aprendizagens é muito abrangente, depende do tipo de tema que estejamos a trabalhar.

Investigadora: Que tipos de estratégias se podem implementar, de forma a suscitar, nas crianças, gosto pelo domínio da linguagem oral e abordagem à escrita?

Educadora Cooperante: Eu acho que aqui, as estratégias, é o contacto direto mesmo com os materiais. Para mim, é sem dúvida, porque se nós estivermos a falar sem ter o material em si, à disposição da criança, é uma coisa muito superficial. É sempre importante que haja o suporte à vista da criança para que seja mais fácil a criança entender. Se falarmos numa lengalenga, mas se não tivermos uma lengalenga ali ou se não a dissermos, a criança não sabe sequer o que é uma lengalenga.

Investigadora: Em seu entender, qual a influência de um bom desenvolvimento oral e escrito no sucesso futuro de uma criança?

Educadora Cooperante: Bem, nós a nível de jardim de infância damos as primeiras bases, depois, no 1º ciclo, é que a criança vai começar a desenvolver essas bases para o sucesso, porque nós não ensinamos a ler, a nível do pré-escolar, portanto é assim, se a criança tiver as bases é muito mais fácil dar seguimento ao processo de aprendizagem.

Investigadora: Considera a área do Conhecimento do Mundo uma área importante a promover no currículo em Educação de Infância? Justifique?

Educadora Cooperante: Sem dúvida nenhuma. Para mim, a área do Conhecimento do Mundo, lá está, é dar a conhecer à criança o mundo que nos envolve. Eu acho que é extremamente importante.

Investigadora: No âmbito do conhecimento do mundo, o que devem as crianças de educação de infância aprender? Porquê?

Educadora Cooperante: Depende muito do grupo que apanhemos porque há crianças que têm vontade de aprender umas coisas, outras crianças têm vontade de saber outras. Eu acho que o mais importante é ir ao encontro dos interesses do grupo e das crianças.

Investigadora: Em que medida é que estas aprendizagens podem influenciar, de forma positiva, o desenvolvimento futuro das crianças?

Educadora Cooperante: Quanto mais conhecimento a criança tiver, mais fácil será para a criança viver no mundo, em sociedade, lá está, porque o Conhecimento do Mundo, envolve muita coisa e é importante, por exemplo, conhecer os animais porque se passar por uma

vaca, não vai pensar que é um objeto, por exemplo. Eu acho que é extremamente importante a criança saber o que é que existe à sua volta e quando tem dúvidas questionar o adulto e até os seus pais, porque cada criança vive as suas experiências e se calhar, é mais fácil, no fundo, depois de conhecerem alguma coisa, se tiverem alguma dúvida, falarem entre eles. Acho que é de mais fácil entendimento do que divagar um bocadinho. Mas sim, eu acho que o mais importante é que conheçam o mundo que as rodeia.

Investigadora: Que tipo de materiais podem constar numa sala de jardim de infância, de modo a desenvolver o interesse das crianças pela área do Conhecimento do Mundo?

Educadora Cooperante: Então, a nossa área do Conhecimento do Mundo ainda não estava muito completa. Há realmente utensílios que cativam mais o interesse das crianças do que outros. Eu, por exemplo, trabalho muito a partir da reciclagem e reciclo materiais, com a ajuda deles, claro, porque eu nunca crio uma área sozinha. Para trabalharmos a área do Conhecimento do Mundo foi feito por partes, ou seja, foi um bocadinho de encontro das vontades deles. Começamos por criar a caixa mágica, que era a caixa das estações do ano, que também foi caixa sensorial. Mas, acho que numa área de Conhecimento do mundo, acho que é sempre importante haver uma lupa, que é um objeto que os cativa bastante, um microscópio também. Mas acho que há materiais que deveriam de existir sempre nessa área. Devido ao facto de, neste momento, estarmos em casa, não foi possível ir mais além.

Investigadora: De que modo se pode desenvolver o interesse da criança por esta área?

Educadora Cooperante: Eu acho que isto já respondi um bocadinho, na anterior. É colocar utensílios que cativem o interesse deles. As experiências para eles, é algo fantástico, eles adoram. Nós temos, por exemplo, nesta fase, nas nossas sugestões de trabalho, um documento que criámos agora, neste tempo de confinamento, a área das experiências e a verdade é que é daquelas áreas que eles mandam mais fotografias.

Investigadora: Considera que o envolvimento dos pais/famílias e a participação nestas áreas pode proporcionar benefícios positivos para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

Educadora Cooperante: Eu acho que é indispensável a participação dos pais e da família, não só para esta área, mas para todas as áreas. Para mim, a participação e a interação escola-família, são extremamente importantes, principalmente para que a criança saiba que realmente existe interação, existe partilha de informação, que estamos um bocadinho, em consentimento uns com os outros. Pronto, eu acho que isto é importante para não viverem em dois mundos, para saberem que durante o dia estão na escola, ao final do dia vão para casa, no fim de semana estão em casa ou vão passear com os pais, mas eu acho que é extremamente importante, sim.

Apêndice C – Guião da entrevista final à Educadora Cooperante.

Objetivos da entrevista:

- Conhecer a importância atribuída pela educadora aos suportes de escrita e tipos de texto para as aprendizagens em Conhecimento do Mundo;
- Conhecer a opinião da educadora sobre o tipo de aprendizagens que estes suportes de escrita potenciaram nas crianças;
- Ajuizar sobre quais os suportes de escrita que foram mais adequados a utilizar com as crianças.

Legitimação da entrevista:

- 1- Considera que os suportes de escrita/tipos de texto utilizados, ao longo da minha prática, foram os mais adequados para proporcionar aprendizagens nas crianças em Conhecimento do Mundo? Justifique.
- 2- Qual a importância que os suportes de escrita/tipos de texto tiveram para as aprendizagens das crianças, em Conhecimento do Mundo?
- 3- Em seu entender, entre os suportes de escrita/tipos de texto que foram utilizados, quais os que potenciaram mais conhecimentos e aprendizagens às crianças? Justifique.
- 4- Que tipos de aprendizagens potenciaram os mesmos, às crianças?
- 5- Considera que estes suportes de escrita/tipos de texto potenciaram aprendizagens noutras áreas e domínios de conteúdo? Se sim, quais? E que aprendizagens potenciaram?
- 6- Que tipo de estratégias é que poderia ter implementado para suscitar, nas crianças, mais interesse e gosto, pelo domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita? Justifique.

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

- 7- Considera que os conteúdos que foram desenvolvidos com as crianças, no âmbito do Conhecimento do Mundo, foram os mais adequados? Porquê?

- 8- Em seu entender estas aprendizagens das crianças influenciam o seu desenvolvimento futuro? Justifique.

Apêndice D - Transcrição da entrevista final à Educadora Cooperante.

Objetivos da entrevista:

- Conhecer a importância atribuída pela educadora aos suportes de escrita e tipos de texto para as aprendizagens em Conhecimento do Mundo;
- Conhecer a opinião da educadora sobre o tipo de aprendizagens que estes suportes de escrita potenciaram nas crianças;
- Ajuizar sobre quais os suportes de escrita que foram mais adequados a utilizar com as crianças.

Legitimação da entrevista:

Investigadora: Considera que os suportes de escrita/tipos de texto utilizados, ao longo da minha prática, foram os mais adequados para proporcionar aprendizagens nas crianças em Conhecimento do Mundo? Justifique.

Educadora Cooperante: Nós utilizámos vários suportes e eles viram-nos e conseguem identificá-los, tanto que no outro dia, havia uma palavra meio complicadas numa história, e eles tiveram a capacidade de perceber que “ok, não percebemos as palavras, vamos procurar num dicionário”, portanto, este foi um dos suportes de escrita que utilizaste e eu acho que passaste completamente a informação relativamente aquilo que era pretendido, depois o livro de receitas também, a elaboração da história também, as próprias imagens é um suporte escrito e utiliza-se muito em sala, para eles depois reproduzirem as palavras e eu acho que também foi bastante cativante para eles. O facto de olharem para a imagem, “ok, então agora vamos escrever a palavra”. E não é assim tão difícil porque todos conseguiram escrever a palavra através do ditado, ou seja, ditando as letras, eles conseguiram identificar a letra, escrevê-la e acabaram por escrever a palavra. Por tanto, eu acho que foi bastante interessante e acho que sim, acho que correu bem.

Investigadora: Qual a importância que os suportes de escrita/tipos de texto tiveram para as aprendizagens das crianças, em Conhecimento do Mundo?

Educadora Cooperante: Então, vamos voltar ao suporte de imagens, que é o mais utilizado, a nível de jardim de infância, claro que podemos também ler histórias, e foi feito, como o nabo gigante, onde depois foi feita a sementeira das sementes. Eu acho que é

bastante importante. Ou seja, eles passam de uma coisa menos visível para a própria experiência. Eu acho que isso é bastante importante para eles.

Investigadora: Em seu entender, entre os suportes de escrita/tipos de texto que foram utilizados, quais os que potenciaram mais conhecimentos e aprendizagens às crianças? Justifique.

Educadora Cooperante: Foram, realmente, os suportes de imagem porque foi aquilo que foi mais utilizado, no fundo. Depois, acho que, na altura que fizemos fazer a salada de fruta, eles utilizaram uma receita e seguiram uma ordem dos ingredientes. Eu acho que o livro de receitas foi bastante aprovado por eles, o dicionário, sem dúvida nenhuma, e as histórias. Todas as histórias que foram ouvindo e o trabalho que foi desenvolvido a partir das histórias, eu acho que tudo foi importante.

Investigadora: Que tipos de aprendizagens potenciaram os mesmos, às crianças?

Educadora Cooperante: Primeiro foram conhecendo alguns frutos e legumes que nunca tinham visto e conseguiram-nos colocar na categoria correta. Depois, a nível de histórias, quando tinham dúvidas, também perguntavam o significado das palavras. As histórias levam as crianças a perceber que existem palavras que não conhecem e que depois passam a conhecer, perguntando ou se tiverem mais dificuldade em perceber, sabem que existe um dicionário que pode ser utilizado para consultar a palavra e para saber o seu significado, portanto, eu acho que potencializou muitas aprendizagens.

Investigadora: Considera que estes suportes de escrita/tipos de texto potenciaram aprendizagens noutras áreas e domínios de conteúdo? Se sim, quais? E que aprendizagens potenciaram?

Educadora Cooperante: O Conhecimento do Mundo, sem dúvida nenhuma. Nós tentámos envolver, um bocadinho, o Conhecimento do Mundo com a parte da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no entanto, também trabalhámos outros domínios, o domínio da matemática, na criação da balança, as contagens, o peso, por exemplo. Na área da expressão plástica, na medida em que eles tiveram que representar, em desenho. Na área da música, a partir das músicas que foram mostradas. Eu acho que os suportes deram para trabalhar todas as áreas e todos os domínios, sem dúvida nenhuma.

Investigadora: Que tipo de estratégias é que poderia ter implementado para suscitar, nas crianças, mais interesse e gosto, pelo domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita? Justifique.

Educadora Cooperante: Nós trabalhamos muito, a nível do projeto dos alimentos. Não é que não suscitasse interesse, porque suscitou e como estava a ser desenvolvido um projeto, a criação da horta e tudo mais, eu acho que foi ao encontro daquilo que era mesmo necessário, no fundo. Portanto, foi trabalhado através da música, foi trabalhado através da expressão plástica, foi trabalhado o domínio da matemática. Eu acho que, no fundo, envolvendo todas as áreas, apesar de ser só um tema, não foi uma coisa massuda. Eu acho que correu muito bem. Acho que as estratégias que foram implementadas foram as mais indicadas e isso viu-se na expressão deles.

Investigadora: Considera que os conteúdos que foram desenvolvidos com as crianças, no âmbito do Conhecimento do Mundo, foram os mais adequados? Porquê?

Educadora Cooperante: No fundo, não foi escolhido por nós. E o facto de ter sido um tema sugerido pelas crianças, ainda antes de tu chegares, ou seja, quando começámos a trabalhar o tema da alimentação, através do dia mundial da alimentação, surgiu esse tema e, a partir daí, isto foi-se tornando uma bola, eles queriam saber mais. Foi criada a horta e o facto de ser uma horta, quisemos, também, trabalhar a reciclagem. Então, fizemos uma horta sustentável e depois isto foi criando novos interesses. Portanto, é assim, foi um tema escolhido por eles, foi do interesse deles, o facto de quererem saber mais sobre esse tema levou a que não desse para trabalhar outros temas, no fundo, porque foi a horta, as frutas, os legumes e não houve tempo para mais. Por isso, eu acho que foi completamente ao encontro daquilo que era necessário para eles e que eles queriam.

Investigadora: Em seu entender estas aprendizagens das crianças influenciam o seu desenvolvimento futuro? Justifique.

Educadora Cooperante: Eu acho que sim. Sem dúvida nenhuma. Nós conseguimos trabalhar um bocadinho de todos os domínios, de todas as áreas, a partir deste tema e, dentro do conhecimento do mundo, deu para trabalhar a alimentação, por exemplo, deu para trabalhar outras coisas, outros temas, no fundo, outros subtemas. A alimentação era o tema more ali, depois deu para trabalhar muita coisa, deu para trabalhar os cinco sentidos,

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

a reciclagem, a importância de eles saberem, ou seja, “uma casca de banana, não vou deitar no caixote do lixo, se calhar dá para fazer outra coisa. Partimos a casca de banana aos bocadinhos e vamos pô-las na terra, a ver o que é que acontece”. Portanto, eu acho que sim, eu acho que influenciaram, sem dúvida nenhuma.

Apêndice E – Transcrição dos conhecimentos das crianças.

E.1. – Atividade: Música - 7 dias, 7 notas, 7 cores – Maria de Vasconcelos

Tipo de texto: Texto multimodal	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com o código escrito; - A largar a cultura musical; - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual; - Estabelecer relações entre o presente e o passado. 	
Antes	Depois
<p><u>Estagiária:</u> Quantos dias da semana são? <u>Crianças:</u> Sete.</p> <p><u>Estagiária:</u> E quais são os dias da semana? <u>Crianças:</u> Segunda, quarta, domingo.</p> <p><u>Estagiária:</u> E quantas cores do arco-iris são? <u>Crianças:</u> São sete.</p> <p><u>Estagiária:</u> Quais são as cores do arco-iris? <u>Crianças:</u> Vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, roxo e violeta.</p>	<p><u>Estagiária:</u> O que aprenderam com a música que ouviram? <u>Crianças:</u> Os dias da semana.</p> <p><u>Estagiária:</u> E quantos dias são? <u>Crianças:</u> São sete.</p> <p><u>Estagiária:</u> Quais são os dias da semana? <u>Crianças:</u> Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo.</p> <p><u>Estagiária:</u> E o que aprenderam mais? Crianças: Quantas são as cores do arco-iris.</p> <p><u>Estagiária:</u> E quantas são? <u>Crianças:</u> São sete.</p> <p><u>Estagiária:</u> Quais são as cores do arco-iris? <u>Crianças:</u> Vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, roxo e violeta.</p>

E.2. – Atividade: Calendário.

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras; - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual; - Estabelecer relações entre o presente e o passado; - Identificar as cores do arco-íris e associá-las aos dias da semana. 	
Antes	Depois
<p><u>Estagiária:</u> O que é que podemos utilizar para sabermos em que dia é que estamos?</p> <p><u>Crianças:</u> O quadro.</p> <p><u>Estagiária:</u> Não. (As crianças não responderam)</p> <p><u>Estagiária:</u> Para sabermos que dia é hoje, utilizámos uma coisa que tem muitos números, que nos indica o dia em que estamos.</p> <p><u>Crianças:</u> Um calendário.</p> <p><u>Estagiária:</u> E o calendário, para além do dia, o que é que pode ter mais? (As crianças não responderam)</p> <p><u>Estagiária:</u> Quando vocês olham para um calendário, só encontram números?</p> <p><u>Crianças:</u> Não.</p> <p><u>Estagiária:</u> Então, o que é que encontram mais? Não encontram letras?</p> <p><u>Crianças:</u> Sim.</p> <p><u>Estagiária:</u> E essas letras, o que são?</p> <p><u>Crianças:</u> Os dias da semana.</p> <p><u>Estagiária:</u> Então, um calendário tem os dias e também tem os dias da semana. Acham que tem mais alguma coisa?</p> <p><u>Crianças:</u> Não.</p> <p><u>Estagiária:</u> Um calendário não tem só os dias e os dias da semana, também possui os meses do ano e o ano em que estamos, neste caso, tem representado o ano 2020, porque estamos no ano de 2020, e o mês em que estamos. Desta forma, através do calendário, conseguimos perceber em que dia é que estamos, o dia da semana, o mês e o ano.</p>	<p><u>Estagiária:</u> Para que é que serve um calendário?</p> <p><u>Crianças:</u> Para pôr os dias da semana.</p> <p><u>Estagiária:</u> Para sabermos em que dia da semana é que estamos. E o calendário serve só para vermos os dias da semana?</p> <p><u>Crianças:</u> Não.</p> <p><u>Crianças:</u> As cores do arco-íris.</p> <p><u>Crianças:</u> Os meses do ano.</p> <p><u>Estagiária:</u> E mais?</p> <p><u>Crianças:</u> O mês 1.</p> <p><u>Crianças:</u> O ano.</p>

E.3. – Atividade: Experiência: Cores primárias e secundárias

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
<p>- Familiarizar-se com o código escrito; - Identificar as cores primárias e secundárias; - Identificar a junção das cores primárias da qual resulta uma cor das secundárias.</p>	
Antes	Depois
<p>Estagiária: Quais são as cores primárias? Crianças: São amarelo, vermelho e azul.</p> <p>Estagiária: E as cores secundárias, quais são? Crianças: Laranja, castanho, rosa.</p> <p>Estagiária: As cores secundárias são laranja, verde e roxo. Porque é que existem cores primárias e cores secundárias? (As crianças não responderam)</p> <p>Estagiária: As cores primárias são cores que já existem, isto é, estas cores não são feitas a partir de outras cores. No entanto, as cores secundárias, resultam da mistura das cores primárias. Ao juntarmos as cores primárias vão resultar/vão dar as cores secundárias, que são as que já falámos à bocado. Então, vamos agora fazer uma experiência. Nesta experiência vamos formar as cores secundárias. Vamos colocar, em cada copo as cores primárias, em tinta, e entre cada copo com tinta, vamos colocar outros copos, mas com água e um pedaço de papel entre os copos com tinta e os copos com água. Aham que vão surgir as cores secundárias nos copos que têm água e no papel? Crianças: Sim. Crianças: Não.</p>	<p>Estagiária: Quantas são as cores primárias? Crianças: Três.</p> <p>Estagiária: Quais são? Crianças: Vermelho, azul e amarelo.</p> <p>Estagiária: E quais foram as cores secundárias que resultaram das cores primárias? Quantas foram? Crianças: Três. Laranja, verde, roxo.</p> <p>Estagiária: Porque é que metemos vários papéis a fazerem ligação com outros copos? Crianças: Para a água que estava lá dentro para passar para o outro copo. Crianças: Para subir para descer.</p> <p>Estagiária: Quando subia a água pelo papel, a cor da tinta de um copo, encontrava-se e juntava-se com a cor da tinta do outro copo. E o que aconteceu? Crianças: A cor subia com a água e depois juntou-se para fazer a outra cor.</p> <p>Estagiária: E quando se fazem outras cores, que nome é que se dá? Crianças: Secundária.</p> <p>Estagiária: Porque é que existem cores primárias e cores secundárias? Crianças: Porque as cores primárias já existem e as cores secundárias são feitas com as cores primárias.</p>

E.4. – Atividade: Meses do ano.

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
<p>- Conhecer e identificar os meses do ano; - Reconhecer unidades básicas do tempo diário compreendendo a influência que têm na sua vida; - Estabelecer relações entre o presente e o passado; - Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização escrita.</p>	
Antes	Depois
<p>Estagiária: Quem é que sabe quais são os meses do ano? (As crianças não responderam)</p> <p>Estagiária: E quantos meses do ano são? Crianças: Sete.</p> <p>Estagiária: Os meses do ano são doze. Um ano tem doze meses. Os meses do ano são, janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro.</p> <p>Estagiária: Então, quantos meses dissemos? Crianças: Doze.</p> <p>Estagiária: Vocês sabem em que mês do ano é que fazem anos? Crianças: Não.</p> <p>Estagiária: E gostavam de saber? Crianças: Sim.</p> <p>Estagiária: Então, eu vou dizer por ordem, em que mês é que cada menino faz anos e cada menino terá que colocar a sua imagem no seu mês, no mês que disser. Agora, já me podem dizer quais são os meses que têm mais meninos a fazer anos. Quais são. Crianças: Junho, agosto e outubro.</p>	<p>Estagiária: Quantos são os meses do ano? Crianças: Doze.</p> <p>Estagiária: Quais são? Crianças: janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro.</p> <p>Estagiária: Para que é que serviu aprendermos os meses do ano? Crianças: Para lembrar deles. Crianças: Por causa do calendário, para sabermos qual é o mês.</p> <p>Estagiária: E onde é que colocámos os meses do ano? Crianças: No calendário.</p> <p>Estagiária: E qual era o mês que tinha mais meninos a fazer anos? (As crianças não responderam)</p> <p>Estagiária: Era o mês de junho, o mês de agosto e o mês de outubro. Crianças: É o meu mês... e também o mês do E. e também o mês da Y.</p>

E.5. – Atividade: Estações do ano.

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
<p>- Conhecer e identificar as estações do ano; - Identificar elementos característicos de cada estação do ano; - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual compreendendo a influência que têm na sua vida; - Familiarizar-se com o código escrito;</p>	
Antes	Depois
<p>Estagiária: Quantas estações do ano são? Crianças: Quatro.</p> <p>Estagiária: E quais são? Crianças: Verão. (Mais nenhuma criança respondeu)</p> <p>Estagiária: As estações do ano são, primavera, verão, outono e inverno. Então, na primavera, que tempo é que costuma estar? Crianças: Frio. Crianças: Chuva.</p> <p>Estagiária: Na primavera já não está frio. Na primavera, o tempo começa a ficar mais quente, começa a aparecer mais o sol e já não tanto a chuva. Também começamos por ver mais animais na rua. Que animais serão esses? Crianças: Passarinhos?</p> <p>Estagiária: E que é que vos faz lembrar o verão? Crianças: A praia. Crianças: O sol. Crianças: Caranguejos.</p> <p>Estagiária: E está frio ou calor? Crianças: Calor. Crianças: Também há andorinhas.</p> <p>Estagiária: E no outono? Crianças: Calor.</p> <p>Estagiária: No outono, o tempo começa a ficar mais fresco, começa a ficar frio. Já temos que usar casacos e mangas compridas. E o que acontece mais? Crianças: Folhas. Crianças: Começam a cair.</p> <p>Estagiária: E o inverno? O que vos faz lembrar? Crianças: Prendas.</p>	<p>Estagiária: Quantas estações do ano existem? Crianças: Quatro.</p> <p>Estagiária: Quais são? Crianças: primavera, verão, outono e inverno.</p> <p>Estagiária: Ainda se lembram quando é que a primavera começa? Crianças: Em março.</p> <p>Estagiária: E quando é que acaba? Crianças: Em junho.</p> <p>Estagiária: E o verão começa quando? Crianças: Junho.</p> <p>Estagiária: E acaba quando? Crianças: Agosto.</p> <p>Estagiária: Não. Crianças: Setembro.</p> <p>Estagiária: Isso mesmo. E depois? O que vem a seguir? Crianças: Outubro.</p> <p>Estagiária: Não. Crianças: Outono.</p> <p>Estagiária: E começa em que mês? Crianças: Outubro.</p> <p>Estagiária: Então, se o verão acaba em setembro, em que mês é que começa o outono? Crianças: Setembro.</p> <p>Estagiária: E acaba quando? Crianças: Novembro. Crianças: Dezembro.</p> <p>Estagiária: É em dezembro. Depois, qual é a estação que vem a seguir?</p>

<p><u>Crianças:</u> Frio. <u>Crianças:</u> Neve.</p> <p><u>Estagiária:</u> Agora que já sabemos os meses do ano, vocês sabem em que mês é que começa e termina a primavera? (As crianças não responderam)</p> <p><u>Estagiária:</u> Começa quase no final do mês de março e termina quase no fim do mês de junho. Ou seja, é primavera no mês de março, abril, maio e junho. Então e o verão? <u>Crianças:</u> Agosto.</p> <p><u>Estagiária:</u> Não é só o mês de agosto. A primavera termina quase no final de junho, nos últimos dias do mês de junho, então, o verão começa no mês em que termina a primavera, começa em junho, nos últimos dias também, e termina perto dos últimos dias de setembro. Neste caso, o verão é no mês de junho, julho, agosto e setembro. <u>Criança:</u> É quando faço anos... Agosto.</p> <p><u>Estagiária:</u> E o outono? <u>Crianças:</u> Março?</p> <p><u>Estagiária:</u> Se o verão termina perto dos últimos dias de setembro, então, o outono começa, nos últimos dias de setembro e termina quase no final do mês de dezembro. Compreende o mês de setembro, outubro, novembro e dezembro. E o inverno? Quem sabe? <u>Crianças:</u> Dezembro?</p> <p><u>Estagiária:</u> Dezembro, exatamente. E termina quase no final do mês de março, que é quando começa, novamente, a primavera. Isto é, começa no mês de dezembro, depois janeiro, fevereiro e termina em março.</p>	<p>(As crianças não responderam)</p> <p><u>Estagiária:</u> Primavera, verão, outono... (Dito a cantar) <u>Crianças:</u> Inverno.</p> <p><u>Estagiária:</u> Que começa quando? <u>Crianças:</u> Em janeiro. <u>Crianças:</u> Agosto. <u>Crianças:</u> É em fevereiro?</p> <p><u>Estagiária:</u> Se o outono acaba em dezembro, o inverno começa quando? <u>Crianças:</u> Dezembro.</p> <p><u>Estagiária:</u> E acaba quando? <u>Crianças:</u> Em março.</p> <p><u>Estagiária:</u> E que tempo é que está na primavera? <u>Crianças:</u> Quente. <u>Crianças:</u> Natureza.</p> <p><u>Estagiária:</u> E o que é que começa a aparecer? <u>Crianças:</u> Natureza. <u>Crianças:</u> Sol. <u>Crianças:</u> Arco-iris. <u>Crianças:</u> Começa a estar mais quente, começa a aparecer coisas da natureza.</p> <p><u>Crianças:</u> E que coisas são essas? <u>Crianças:</u> Arco-iris. <u>Crianças:</u> Borboletas. <u>Crianças:</u> As joaninhas. <u>Crianças:</u> As andorinhas. <u>Crianças:</u> As flores.</p> <p><u>Estagiária:</u> E no verão? O que acontece? <u>Crianças:</u> O sol mais quente. <u>Crianças:</u> Podemos ir à praia. <u>Crianças:</u> Dar mergulhos. <u>Crianças:</u> Ver os peixinhos.</p> <p><u>Estagiária:</u> E no outono? <u>Crianças:</u> As folhas começam a cair. <u>Crianças:</u> Começam a ficar com outra cor.</p> <p><u>Estagiária:</u> E no outono o que é que acontece mais? <u>Crianças:</u> Começa a ficar frio. <u>Crianças:</u> Chuva. <u>Crianças:</u> Muitas nuvens. <u>Crianças:</u> Começa a cair folhas das árvores. <u>Crianças:</u> Há castanhas.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p><u>Estagiária:</u> E no inverno, o que é que acontece?</p> <p><u>Crianças:</u> Está frio. <u>Crianças:</u> Chove. <u>Crianças:</u> Cai neve. <u>Crianças:</u> Podemos fazer bonecos de neve.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E.6. – Atividade: Leitura da história: “A lagartinha comilona”.

Tipo de texto: Texto literário	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os alimentos saudáveis e os não saudáveis; - Identificar personagens de uma história; - Seguir a ordem cronológica de uma história e conseguir ordená-la sequencialmente com cenas significativas da mesma; - Conhecer os frutos. 	
Antes	Depois
<p><u>Estagiária:</u> O que é que todos os livros têm nas suas páginas? (As crianças não responderam)</p> <p><u>Estagiária:</u> O que é isto? <u>Crianças:</u> Imagens. <u>Crianças:</u> É a lagartinha.</p> <p><u>Estagiária:</u> É uma imagem da lagartinha. Não são todos os livros, mas alguns deles têm imagens, como é o que caso deste que tenho aqui. E o que têm mais? O que é isto? <u>Crianças:</u> Letras.</p> <p><u>Estagiária:</u> Têm texto, letras, palavras. Sabem qual história é que poderá estar neste livro? <u>Crianças:</u> Da lagarta. <u>Crianças:</u> Da minhoca. <u>Crianças:</u> Da lagartinha e dos frutos.</p> <p><u>Estagiária:</u> Que alimentos saudáveis é que vocês conhecem? <u>Crianças:</u> Alface. <u>Crianças:</u> Laranjas. <u>Crianças:</u> Morangos. <u>Crianças:</u> Cenouras. <u>Crianças:</u> Tangerinas.</p>	<p><u>Estagiária:</u> O que é que um livro tem? <u>Crianças:</u> Imagens e letras. <u>Crianças:</u> Palavras.</p> <p><u>Estagiária:</u> Que alimentos saudáveis é que encontramos na história? <u>Crianças:</u> Maçãs. <u>Crianças:</u> Laranjas. <u>Crianças:</u> Morangos. <u>Crianças:</u> Peras. <u>Crianças:</u> Ameixas.</p> <p><u>Estagiária:</u> E não saudáveis? <u>Crianças:</u> Bolo de chocolate. <u>Crianças:</u> Chupa. <u>Crianças:</u> Gelado.</p>

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

<p>Estagiária: E não saudáveis?</p> <p>Crianças: Chocolate.</p> <p>Crianças: Gomas.</p> <p>Crianças: Batatas fritas.</p> <p>Crianças: Hambúrguer.</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

E.7. – **Atividade:** Registo dos frutos que a lagartinha comeu, em cada dia da semana.

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os dias em que a lagartinha comeu comida saudável e não saudável. - Utilizar tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas; - Familiarizar-se com o código escrito; - Conhecer os frutos; 	
Antes	Depois
<p>Estagiária: Agora que vocês já conhecem a história da “Lagartinha comilona”, eu vou-vos dar uma folha. O que é isto que está aqui na folha?</p> <p>Crianças: Os dias da semana.</p> <p>Estagiária: Em que dias da semana é que a lagartinha comeu alimentos saudáveis?</p> <p>Crianças: Segunda. Crianças: Quarta. Crianças: Quinta. Crianças: sexta. Crianças: Domingo. Crianças: Terça.</p> <p>Estagiária: E não saudáveis? Crianças: Sábado.</p>	<p>Estagiária: Depois de ler a história, eu dei-vos uma tabela que tinha os dias da semana. E o que fizeram em cada dia da semana?</p> <p>Crianças: Desenhámos o que a lagartinha comeu.</p> <p>Estagiária: Em que dias da semana é que desenharam os alimentos saudáveis?</p> <p>Crianças: Segunda. Crianças: Terça. Crianças: Quarta. Crianças: Quinta. Crianças: Sexta. Crianças: Domingo.</p> <p>Estagiária: E não saudáveis? Crianças: Sábado.</p>

E.8. – **Atividade:** Caixa surpresa dos alimentos.

(Sem tipo de texto)	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os cinco sentidos; - Explorar os frutos bem como o seu sabor, o seu cheiro, a sua forma e a sua textura; - Identificar diferenças e semelhanças nos frutos. 	
Antes	Depois
<p>Estagiária: A pera é mole ou é rija?</p> <p>Crianças: É rija.</p> <p>Estagiária: Gostam do cheiro? É agradável ou não?</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>Estagiária: Como é que é o sabor da pera?</p> <p>Crianças: É bom.</p>	<p>Estagiária: Foi através do tato que conseguiram descobrir que fruto é que estavam a agarrar.</p> <p>Crianças: Tínhamos que dizer se era lisa ou rugosa.</p> <p>Crianças: A maçã era lisa. Crianças: Também havia fruta com a casca fina, que era a tangerina. Crianças: A ameixa.</p>

<p><u>Estagiária:</u> É doce ou amarga? <u>Crianças:</u> Doce.</p> <p><u>Estagiária:</u> Para verem a pera, que órgão é que utilizaram? <u>Crianças:</u> A visão. <u>Crianças:</u> Os olhos.</p> <p><u>Estagiária:</u> O órgão é os olhos. E o sentido, qual foi? <u>Crianças:</u> A visão.</p> <p><u>Estagiária:</u> E para sentirem que fruto era? Para sentirem se era rija ou mole, que órgão é que utilizaram? <u>Crianças:</u> Tato. <u>Crianças:</u> Mãos.</p> <p><u>Estagiária:</u> As mãos. E o sentido? <u>Estagiária:</u> Tato.</p> <p><u>Estagiária:</u> Que órgão utilizaram para sentir o cheiro da pera? <u>Crianças:</u> Nariz.</p> <p><u>Estagiária:</u> E o sentido? <u>Crianças:</u> Olfacto.</p> <p><u>Estagiária:</u> E para provarem? Para sentirem o seu sabor? <u>Crianças:</u> As papilas gustativas. <u>Crianças:</u> A língua.</p> <p><u>Estagiária:</u> E o sentido? <u>Crianças:</u> O paladar.</p> <p><u>Estagiária:</u> E para ouvir os provérbio? <u>Crianças:</u> Os ouvidos. <u>Crianças:</u> Audição.</p>	<p><u>Crianças:</u> A laranja tem a casca grossa. <u>Crianças:</u> E é rugosa.</p> <p><u>Estagiária:</u> Para verem o frutoa que era, que órgão é que utilizaram? <u>Crianças:</u> Os olhos.</p> <p><u>Estagiária:</u> E como é que se chama esse sentido? <u>Crianças:</u> Visão.</p> <p><u>Estagiária:</u> Para sentirem o sabor do fruto, o que utilizaram? <u>Crianças:</u> A boca.</p> <p><u>Estagiária:</u> Como se chama o sentido? <u>Crianças:</u> O paladar. <u>Crianças:</u> As papilas gustativas.</p> <p><u>Estagiária:</u> O que é que utilizámos para cheirar? <u>Crianças:</u> O olfacto.</p> <p><u>Estagiária:</u> Qual é o órgão do olfacto? <u>Crianças:</u> O nariz. <u>Crianças:</u> É cheirar.</p> <p><u>Estagiária:</u> E para ouvirem as adivinhas de algumas frutas, também usaram um órgão, um sentido. Qual foi? <u>Crianças:</u> Audição.</p> <p><u>Estagiária:</u> Qual é o órgão da audição? <u>Crianças:</u> Os ouvidos.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E.9. – Atividade: Elaboração de uma sala de frutas (Receita, dicionário e jornal).

Tipo de texto: Texto instrucional	
Objetivos de aprendizagem:	
<p>- Conhecer os frutos relativamente à sua textura, à sua forma, ao seu peso, ao seu cheiro e à sua dureza;</p> <p>- Contactar com os diferentes tipos de texto;</p> <p>- Saber para que serve uma receita, um jornal e um dicionário;</p> <p>- Saber como é estruturada uma receita;</p>	
Antes	Depois
<p>Estagiária: Para sabermos que frutas e quantas é que vamos precisar, precisamos de uma re...?</p> <p>Crianças: revista.</p> <p>Crianças: De uma taça.</p> <p>Estagiária: Recei?</p> <p>Crianças: Receita.</p> <p>Estagiária: Sabem o que é isto?</p> <p>Crianças: Uma lista de receitas?</p> <p>Crianças: Uma revista?</p> <p>Estagiária: É um jornal. O que é que vocês acham que pode estar aqui escrito?</p> <p>Crianças: Receitas.</p> <p>Crianças: Nós não sabemos ler.</p> <p>Estagiária: Para que é que acham que um jornal serve?</p> <p>Crianças: Para não sujar.</p> <p>Estagiária: E isto? O que é que é isto? Vocês já viram?</p> <p>Crianças: É uma receita.</p> <p>Crianças: É um livro.</p> <p>Estagiária: Isto é um dicionário. Vocês já ouviram falar num dicionário?</p> <p>Crianças: Eu.</p> <p>Estagiária: E para que é que serve?</p> <p>Crianças: A minha mãe nunca comprou.</p> <p>Crianças: É para escrever as coisas bem.</p> <p>Crianças: Para ler.</p> <p>Estagiária: Vocês sabem o que é que pode estar aqui escrito, nestas páginas do dicionário?</p> <p>Crianças: Não.</p> <p>Crianças: Não, ainda não sabemos ler.</p> <p>Estagiária: E para que é que vocês acham que serve este livro?</p>	<p>Estagiária: O que é isto?</p> <p>Crianças: Um dicionário.</p> <p>Estagiária: E serve para quê?</p> <p>Crianças: Para vermos as palavras que não sabemos.</p> <p>Estagiária: E isto? Vimos que era o quê?</p> <p>Crianças: Um jornal.</p> <p>Estagiária: E serve pra quê?</p> <p>Crianças: Para ler.</p> <p>Crianças: Para ler as notícias.</p> <p>Crianças: Para ver o que se passa no nosso mundo.</p> <p>Estagiária: E isto?</p> <p>Crianças: É um livro.</p> <p>Crianças: É uma história.</p> <p>Crianças: É a história da Carochinha.</p> <p>Estagiária: E para que serve?</p> <p>Crianças: Para lermos.</p> <p>Estagiária: E o que é que encontramos nas páginas do livro?</p> <p>Crianças: A Carochinha.</p> <p>Crianças: Imagens, letras.</p> <p>Estagiária: Quando queremos fazer um bolo, uma salada de frutas, umas panquecas ou outro tipo de comida, o que é que nós temos que utilizar?</p> <p>Crianças: Receita.</p> <p>Estagiária: E o que é que uma receita tem?</p> <p>Crianças: As coisas que precisamos.</p> <p>Crianças: Os ingredientes.</p> <p>Crianças: As coisas que nós queremos fazer.</p> <p>Crianças: As coisas que utilizamos para fazer.</p> <p>Crianças: Os graus.</p> <p>Crianças: É para ver os litros que precisamos.</p> <p>Crianças: Imagina que aí não havia as</p>

<p>Crianças: Para ler.</p> <p>Estagiária: E o que é que pode estar aqui escrito?</p> <p>Crianças: Uma história.</p> <p>Crianças: A história da Carochinha.</p> <p>Crianças: E o João Ratão.</p> <p>Estagiária: O que é isto?</p> <p>Crianças: Um livro de receitas.</p> <p>Estagiária: Porque é que acham isso?</p> <p>Crianças: Porque está ali um cozinheiro.</p> <p>Crianças: Não consigo cortar a pêra.</p> <p>Estagiária: Porquê?</p> <p>Crianças: É dura.</p> <p>Crianças: É difícil tirar a casca da laranja.</p> <p>Crianças: O que é isto dentro da uva?</p> <p>Estagiária: Um caroço.</p> <p>Estagiária: A maçã é difícil de cortar?</p> <p>Crianças: Sim, é dura.</p>	<p>imagens e depois aí não havia os litros que tínhamos que pôr de açúcar ou de farinha.</p> <p>Estagiária: E tem só os ingredientes?</p> <p>Crianças: E os números que precisamos de pôr.</p> <p>Crianças: O nome.</p> <p>Estagiária: E o que existe mais numa receita, para além dos ingredientes que temos que utilizar, das suas quantidades e do nome da receita?</p> <p>Crianças: A data.</p> <p>Estagiária: Nós quando estamos a fazer um bolo metemos tudo lá para dentro, ao mesmo tempo?</p> <p>Crianças: Não.</p> <p>Crianças: Uma de cada vez.</p> <p>Estagiária: Uma de cada vez e, às vezes, nem é para juntar logo. Por isso, tem que lá estar um modo de preparação e os utensílios que vamos precisar.</p> <p>Estagiária: Que frutos é que vimos que eram difíceis de cortar por serem duros?</p> <p>Crianças: Maçã.</p> <p>Crianças: Pêra.</p> <p>Crianças: Laranja.</p> <p>Estagiária: E moles?</p> <p>Crianças: Uva.</p> <p>Crianças: Banana.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E.10. – Atividade: Música – Gosto de rimar.

Tipo de texto: Texto Multimodal	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); - Conhecer e produzir rimas; 	
Antes	Depois
<p>Estagiária: O que é que são rimas? Já alguém ouviu falar em rimas?</p> <p>Crianças: Não.</p> <p>Estagiária: As rimas são palavras que terminam no mesmo som. Qual é a parte que tem que ser igual para ser uma rima?</p> <p>Crianças: Para rimar a letra.</p>	<p>Estagiária: Que nome é que se dá às palavras que têm a terminação igual?</p> <p>Crianças: É rimar.</p> <p>Crianças: E o Rafael rima com pastel.</p> <p>Estagiária: A terminação dessas palavras são iguais, por isso, rimam. Não têm o mesmo som?</p> <p>Crianças: Têm.</p> <p>Criança: Goiaba termina com o ba e</p>

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

<p><u>Estagiária:</u> Para duas palavras rimarem, nós temos de ter o início das duas palavras iguais, ou a terminação das duas palavras iguais?</p> <p><u>Crianças:</u> As duas coisas.</p>	<p>beterraba também terminam com um ba, por isso, rimam.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

E.11. – Atividade: Identificar palavras de frutos e vegetais que começam e terminam no mesmo som.

(Sem tipo de texto)	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar palavras que começam e terminam no mesmo som; - Familiarizar-se com os frutos e com os vegetais que desconhecem; - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica); - Conhecer e produzir rimas; 	
Antes	Depois
<p><u>Estagiária:</u> As palavras podem só ter o mesmo som no final?</p> <p><u>Crianças:</u> Sim.</p> <p><u>Crianças:</u> Não.</p> <p><u>Estagiária:</u> Por exemplo, a palavra alperce tem o mesmo som inicial que a palavra alface?</p> <p><u>Crianças:</u> Sim.</p> <p><u>Crianças:</u> Sim, é igual.</p> <p><u>Crianças:</u> O que é um alperce?</p> <p><u>Estagiária:</u> Que alimento é este?</p> <p><u>Crianças:</u> Uvas.</p> <p><u>Estagiária:</u> Não. Cerejas.</p> <p><u>Crianças:</u> Ce – re – ja.</p> <p><u>Estagiária:</u> E começa pelo mesmo som que cenoura?</p> <p><u>Crianças:</u> sim.</p>	<p><u>Estagiária:</u> Só existem palavras que terminam no mesmo som?</p> <p><u>Crianças:</u> Não, também começam.</p> <p><u>Crianças:</u> Não, também podem começar com o mesmo som.</p> <p><u>Estagiária:</u> As palavras joana – banana, rimam?</p> <p><u>Crianças:</u> Sim.</p> <p><u>Crianças:</u> Sim, o na.</p> <p><u>Crianças:</u> Joana – banana, sim!</p> <p><u>Estagiária:</u> E se for, papel – lápis.</p> <p><u>Crianças:</u> Não.</p> <p><u>Estagiária:</u> Então e as palavras que começam pelo mesmo som? Por exemplo, mirtilo – marmelo? Têm o mesmo som inicial?</p> <p><u>Crianças:</u> Não.</p> <p><u>Estagiária:</u> E as palavras limão – lima?</p> <p><u>Crianças:</u> Sim, têm o mesmo som.</p> <p><u>Crianças:</u> Sim.</p> <p><u>Estagiária:</u> Que fruto é este?</p> <p><u>Crianças:</u> Cerejas.</p> <p><u>Estagiária:</u> E este?</p> <p><u>Crianças:</u> Alperce.</p>

E.12. – Atividade: Jogo de sílabas.

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
<p>- Identificar palavras que terminam no mesmo som; - Familiarizar-se com os frutos e com os vegetais que desconhecem; - Identificar as sílabas das palavras.</p>	
Antes	Depois
<p>Estagiária: Porque será que as nossas palavras estão divididas em bocadinhos? Crianças: Para nós sabermos quais são os frutos.</p> <p>Estagiária: As palavras podem-se dividir em bocadinhos, podem-se dividir em sílabas. O que é que são sílabas? Crianças: É a mesma coisa que rimar.</p> <p>Estagiária: Nós podemos dividir uma palavra em bocadinhos, esses bocadinhos chamam-se sílabas. Por exemplo, a palavra abacate, podemos dividi-la da seguinte forma, A-ba-ca-te. Quantos bocadinhos tem a palavra abacate? Crianças: Quatro.</p> <p>Estagiária: O que é isto? Crianças: É um pêssigo.</p> <p>Estagiária: É um alperce. Quantas sílabas tem a palavra alperce? Crianças: três.</p> <p>Estagiária: E isto? O que é? (As crianças não responderam) Estagiária: É uma goiaba. Quantas sílabas tem? Crianças: Goi-a-ba. Três.</p> <p>Estagiária: E isto? Crianças: Espinafres?</p> <p>Estagiária: Chama-se agrião. Quantas sílabas tem? Crianças: A-gri-ão. Três.</p>	<p>Estagiária: Que nome é que se dá a estes pedaços, estes bocadinhos que aqui estão? Crianças: São as palavras do vegetal.</p> <p>Estagiária: O que são sílabas? Crianças: Têm espaços. Crianças: São os bocadinhos das sílabas.</p> <p>Estagiária: O que é isto? Crianças: Alperce.</p> <p>Estagiária: Quantas sílabas tem? Crianças: Três.</p> <p>Estagiária: E isto? Crianças: Goiaba.</p> <p>Estagiária: Quantas sílabas tem? Crianças: Três.</p> <p>Estagiária: E este vegetal? Crianças: Agrião.</p> <p>Estagiária: Quantas sílabas tem? Crianças: Três.</p>

E.13. – Atividade: Divisão de categorias: frutos e vegetais.

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
- Distinguir os frutos dos vegetais; - Representar, por escrito, o nome dos frutos e dos vegetais; - Familiarizar-se com os frutos e os vegetais.	
Antes	Depois
<p><u>Estagiária:</u> O figo é um fruto ou um vegetal? <u>Crianças:</u> Um vegetal. <u>Crianças:</u> Um fruto.</p> <p><u>Estagiária:</u> O tomate o que é? <u>Crianças:</u> Vegetal.</p> <p><u>Estagiária:</u> E a abóbora? <u>Crianças:</u> Fruto. <u>Crianças:</u> Vegetal.</p>	<p><u>Estagiária:</u> Figo é um fruto ou um vegetal? <u>Crianças:</u> Fruta.</p> <p><u>Estagiária:</u> O tomate o que é? <u>Crianças:</u> Fruto.</p> <p><u>Estagiária:</u> E a abóbora? <u>Crianças:</u> Vegetal.</p>

E.14. – Atividade: Glossário

Tipo de texto: Texto expositivo	
Objetivos de aprendizagem:	
<p>- Saber o que é um glossário e para que serve; - Familiarizar-se com os frutos; - Conseguir ordenar os frutos por tamanhos;</p>	
Antes	Depois
<p>Estagiária: Quem é que sabe o que é um glossário ou quem é que já ouviu falar num glossário? Crianças: Eu não. Crianças: Não.</p> <p>Estagiária: Um glossário também nos explica o significado de palavras, explica-nos conceitos que não sabemos o que significam. É muito parecido com um dicionário. A diferença é que um dicionário é um livro pequeno e grosso e que possui todas as palavras, ordenadas por ordem alfabética, ao passo que um glossário encontra-se nas páginas finais de um livro e possui algumas palavras e conceitos da história, que se tivermos dúvidas no seu significado, podemos ir consultar. Nós também podemos construir um glossário, só nosso, mas tem que ser um bocado diferente do verdadeiro porque vocês ainda não sabem ler. Podemos construir um glossário com imagens de frutos, Por exemplo, que frutos é que tenho aqui? O que é isto? Crianças: São uvas.</p> <p>Estagiária: São mirtilos. Crianças: É aquelas que têm umas coroas muito pequeninhas.</p> <p>Estagiária: E isto? O que é? Crianças: Amoras.</p> <p>Estagiária: São cerejas. E isto? Crianças: Ameixas.</p> <p>Estagiária: Boa. E que fruto é este? Crianças: Maçã.</p> <p>Estagiária: E este fruto, qual é? Crianças: Ananás.</p> <p>Estagiária: Isso mesmo. O que acham de construirmos, então, um glossário com estes frutos?</p>	<p>Estagiária: O que é isto que nós fizemos? Crianças: É o glossário.</p> <p>Estagiária: E lembram-se o que é um glossário? Para que serve? Crianças: Para saber o nome dos frutos que não sabemos. Crianças: É parecido com um dicionário, é onde podemos aprender coisas, uma coisa que nós queremos saber. Crianças: É parecido ao dicionário.</p> <p>Estagiária: Sim, é parecido. E para que serve? Crianças: É para vermos os nomes. Crianças: Para sabermos quais são as coisas que não sabemos.</p> <p>Estagiária: E onde é que estão os glossários? Crianças: No final dos livros. Crianças: Nos livros.</p> <p>Estagiária: Qual foi a ordem que colocámos os frutos? Crianças: Crescente.</p> <p>Estagiária: O que é o crescente? Crianças: Do pequeno para o grande.</p> <p>Estagiária: O que é isto? Crianças: São uvas.</p> <p>Estagiária: São mirtilos. Crianças: São aquelas que têm umas coroas muito pequeninhas.</p> <p>Estagiária: E isto? O que é? Crianças: Amoras.</p> <p>Estagiária: São cerejas. E isto? Crianças: Ameixas.</p>

<p>Crianças: Sim. Crianças: Sim, quero.</p>	
---------------------------------------------------------------	--

E.15. – Atividade: Leitura da história: “O nabo gigante”.

Tipo de texto: Texto literário	
Objetivos de aprendizagem: - Identificar personagens e protagonistas de uma história; - Familiarizar-se com os vegetais e com o modo de crescimento dos mesmos.	
Antes	Depois
<p>Estagiária: O que é isto que eu tenho aqui? Crianças: Um livro. Crianças: Um livro da horta. Crianças: Dos pássaros.</p> <p>Estagiária: Antes de ler o livro, quero perguntar-vos se sabem o que é um título. (As crianças não responderam). O título da história é “O nabo gigante. O título costumam ser as palavras que estão mais carregadas a preto e mais grossas, mais gordas. Conseguem-me identificar onde está o título da história? Crianças: Está ali.</p>	<p>Estagiária: Que livro é que nós lemos? Crianças: Lemos a história do nabo gigante.</p> <p>Estagiária: E aprendemos o quê? Que na capa da história tem o quê? Crianças: O título.</p> <p>Estagiária: Que vegetais é que o velhinho e a velhinha semearam? Crianças: Batatas. Crianças: Feijão. Crianças: Cenouras. Crianças: Nabo. Crianças: Ervilhas.</p>

<p>Crianças: Ali.</p> <p>Crianças: Está no meio.</p> <p>Estagiária: Que vegetais é que vocês conhecem?</p> <p>Crianças: Alface.</p> <p>Crianças: Cenoura.</p> <p>Crianças: Nabo.</p> <p>Crianças: Couve.</p> <p>Estagiária: O que é que os vegetais precisam para crescer?</p> <p>Crianças: Água.</p>	<p>Estagiária: O que é que os vegetais precisam para crescer?</p> <p>Crianças: Água.</p> <p>Crianças: Sol.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E.16. – Atividade: Experiência: vegetais e objetos que flutuam e não flutuam.

Tipo de texto: Texto expositivo	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com o código escrito; - Conseguir identificar alimentos e objetos que flutuam e não flutuam e explicar a sua razão; - Recolher informação, observar, experimentar e interpretar os resultados; 	
Antes	Depois
<p>Estagiária: O que é que são materiais que flutuam e não flutuam?</p> <p>Crianças: Para nós pormos coisas dentro de água para verem se afundam ou bóiam.</p> <p>Estagiária: Flutuar é o quê? Bóia ou vai ao fundo?</p> <p>Crianças: É bóia.</p> <p>Estagiária: E não flutuar, onde fica?</p> <p>Crianças: No fundo.</p> <p>Estagiária: Acham que a maçã vai flutuar ou não vai flutuar?</p> <p>Crianças: Vai flutuar.</p> <p>Crianças: Eu acho que não.</p> <p>Estagiária: E a batata?</p> <p>Crianças: Não vai flutuar.</p> <p>Crianças: Flutua.</p> <p>Estagiária: E o afia, flutua?</p> <p>Crianças: Não.</p> <p>Crianças: Sim, porque o afia é leve porque é pequenino.</p> <p>Estagiária: E a borracha?</p> <p>Crianças: Flutua.</p> <p>Estagiária: E a rolha de cortiça, acham que vai flutuar ou não vai flutuar?</p>	<p>Estagiária: Que nome é que se dá ao que afunda e não afunda?</p> <p>Crianças: Flutua e não flutua.</p> <p>Estagiária: Flutua é o quê?</p> <p>Crianças: É os que não têm nada de ferro.</p> <p>Crianças: É ficar em cima da água.</p> <p>Estagiária: E o não flutua?</p> <p>Crianças: É ficar lá em baixo da água.</p> <p>Estagiária: E porque é que ficam em baixo da água?</p> <p>Crianças: Porque são pesados.</p> <p>Estagiária: E os que ficam em cima da água, são como?</p> <p>Crianças: Leves.</p>

<p>Crianças: Não vai.</p> <p>Estagiária: E a mola?</p> <p>Crianças: Não flutua.</p> <p>Crianças: Flutua.</p> <p>Crianças: Não flutua porque tem metal.</p> <p>Estagiária: Então e a tampa?</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>Crianças: Vai.</p> <p>Crianças: sim, ela é pequena.</p> <p>Crianças: Eu acho que vai flutuar porque é levezinha.</p> <p>Crianças: Não flutua.</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

E.17. – Atividade: Recorte e colagem de letras.

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem palavras (consciência fonológica); - Aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras e símbolos; - Familiarizar-se com os vegetais. 	
Antes	Depois
<p>Estagiária: O que é que são letras?</p> <p>Crianças: A, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, z.</p> <p>Estagiária: Que vegetal é este?</p> <p>Crianças: Ervilha.</p> <p>Que letras é que temos nesta palavra?</p> <p>Crianças: E, R, V, I, L, H, A.</p> <p>Estagiária: E onde é que está a palavra? (As crianças não responderam).</p> <p>Estagiária: Vocês sabem o que é isto?</p> <p>Crianças: É o título.</p> <p>Estagiária: Dentro das palavras temos o quê? O que é que formam as palavras?</p> <p>Crianças: J.</p> <p>Estagiária: E o J o que é?</p> <p>Crianças: Letra.</p> <p>Estagiária: Quando vocês estiverem a recortar as letras, vão encontrar vários tipos de letras diferentes. Como se chama este tipo de letra?</p> <p>Crianças: A.</p>	<p>Estagiária: O que é que nós fizemos?</p> <p>Crianças: Recortámos letras.</p> <p>Estagiária: E o que é que aprendemos? O que é que as letras juntas formam?</p> <p>Crianças: As letras formam os nomes.</p> <p>Estagiária: Formam as palavras. Então e se eu escrever assim, “O zé plantou batatas”. Onde é que estão as palavras?</p> <p>Crianças: São aqueles bocadinhos que escreveste.</p> <p>Crianças: São os bocadinhos.</p> <p>Estagiária: E as letras?</p> <p>Crianças: São aquelas letras das palavras.</p> <p>Estagiária: Que tipo de letras é que conhecem?</p> <p>Crianças: As manuscritas.</p> <p>Crianças: Imprensa.</p> <p>Crianças: Manuscrita.</p> <p>Estagiária: Quais foram os nomes dos vegetais que escreveram?</p> <p>Crianças: Ervilha.</p> <p>Crianças: Cenoura.</p> <p>Crianças: Batata.</p> <p>Crianças: Nabo.</p>

<p>Estagiária: É a letra A, mas como se chama este tipo de letra? (As crianças não responderam).</p> <p>Estagiária: E esta? Crianças: Manuscrita.</p> <p>Estagiária: Isso mesmo. E esta? Crianças: Imprensa.</p> <p>Estagiária: Exatamente. Depois existem as letras maiúsculas e as letras minúsculas.</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

E.18. – Atividade: Semeação de um nabo.

(Sem tipo de texto)	
Objetivos de aprendizagem:	
<p>- Contactar com a natureza; - Mencionar o processo de semeação de um nabo.</p>	
Antes	Depois
<p>Estagiária: Para semearmos um nabo, o que é que vamos precisar? Crianças: Terra. Crianças: Água, para regar para ele crescer. Crianças: Sementes.</p> <p>Estagiária: Mas vamos colocar a terra para dentro do garrafão com as nossas mãos? Crianças: Não, com a pá.</p> <p>Estagiária: Olhem o que trouxe, uma pá, mas também trouxe outro utensílio que iremos precisar para a semeação do nabo. Vocês sabem o que é? Crianças: Um laço. Crianças: Em anço.</p> <p>Estagiária: É um ancinho. Crianças: Para escavar a terra, para estar lisa.</p> <p>Estagiária: Agora que já semeamos as sementes, do que é que precisa? De água e mais do quê? Crianças: Sol. Crianças: Chuva.</p>	<p>Estagiária: Depois de já termos o garrafão, o que é que colocámos lá dentro? Crianças: Terra. Crianças: Sementes.</p> <p>Estagiária: Primeiro, colocámos a terra dentro do garrafão, mas colocámos com as nossas mãos? Crianças: Não. Crianças: Não, com uma pá. Crianças: Com a pá.</p> <p>Estagiária: Então, depois de colocarmos a terra toda lá dentro, o que é que fizemos? Crianças: Sementes. Crianças: Metemos sementes.</p> <p>Estagiária: Como é que eram as sementes? Eram grandes? Crianças: Não. Crianças: Eram pequenas. Crianças: Eram pequeninas e redondinhas.</p> <p>Estagiária: E colocámos as sementes também com uma pá? Crianças: Com as mãos.</p> <p>Estagiária: E o que fizemos a seguir? Crianças: Colocámos água. Crianças: Água. Crianças: Metemos ao sol.</p>

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

	<p><u>Estagiária:</u> Ainda fizemos uma coisa antes disso. Até utilizámos outro utensílio para além da pá.</p> <p><u>Crianças:</u> Ah! Um lacinho.</p> <p><u>Crianças:</u> Anco.</p> <p><u>Estagiária:</u> Um ancinho. E para que é que serviu?</p> <p><u>Crianças:</u> Para alisar a terra.</p> <p><u>Crianças:</u> Tirar pedras.</p> <p><u>Crianças:</u> E ervas.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E.19. – Atividade: Registo dos materiais utilizados para a sementeação do nabo.

Tipo de texto: Texto informativo	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com o código escrito; - Identificar os utensílios precisos para semear um nabo; 	
Antes	Depois
<p><u>Estagiária:</u> O que é que vão desenhar no registo?</p> <p><u>Crianças:</u> Desenhar o nabo.</p> <p><u>Estagiária:</u> Não. Vão desenhar todos os materiais que utilizaram para a sementeação do nabo. Quais foram?</p> <p><u>Crianças:</u> Sementes.</p> <p><u>Crianças:</u> Terra.</p> <p><u>Crianças:</u> Pá.</p> <p><u>Crianças:</u> Ancinho.</p> <p><u>Crianças:</u> Água.</p>	<p><u>Estagiária:</u> O que é que desenharam no registo?</p> <p><u>Crianças:</u> Pá.</p> <p><u>Crianças:</u> Ancinho.</p> <p><u>Crianças:</u> Terra.</p> <p><u>Crianças:</u> Sementes.</p> <p><u>Crianças:</u> Água.</p> <p><u>Estagiária:</u> Esses foram os utensílios que usaram no quê?</p> <p><u>Crianças:</u> Na sementeação do nabo.</p>

E.20. – Atividade: Registo da evolução do nabo.

Tipo de texto: Texto expositivo	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras; - Identificar as fases de crescimento do nabo; - Recolher informação, observar, experimentar e interpretar os resultados; 	
Antes	Depois
<p><u>Estagiária:</u> No primeiro retângulo, vamos desenhar como é que está a nossa sementeação neste momento. O que é que vamos desenhar?</p> <p><u>Crianças:</u> Terra.</p> <p><u>Estagiária:</u> Só a terra?</p> <p>Temos que desenhar a terra, mas o que é que colocámos dentro da terra?</p> <p><u>Crianças:</u> As sementes.</p> <p><u>Estagiária:</u> Olha... bastou irmos de fim de semana que começou logo a crescer.</p>	<p><u>Estagiária:</u> No primeiro retângulo o que é que desenharam? Ainda se lembram?</p> <p><u>Crianças:</u> O nabo a nascer.</p> <p><u>Estagiária:</u> Não foi no primeiro. No primeiro foi o quê?</p> <p><u>Crianças:</u> As sementes.</p> <p><u>Crianças:</u> A terra.</p> <p><u>Crianças:</u> A terra com as sementes lá dentro.</p> <p><u>Estagiária:</u> E como é que estava na semana seguinte? Ainda tinha só terra ou já tinha</p>

Suportes de escrita e tipos de texto como elementos potenciadores de aprendizagens em
Conhecimento do Mundo

<p>Crianças: Uau. Está tão grande. Crianças: Já cresceu. Crianças: O nabo está a crescer. Crianças: São muitas plantinhas.</p> <p>Estagiária: Já podemos desenhar a segunda fase, no segundo quadrado. O que é que vão desenhar? Crianças: As plantas. Crianças: As plantas a crescer.</p>	<p>crescido alguma coisa? Crianças: Cresceu. Crianças: Cresceram plantinhas.</p> <p>Estagiária: E o que desenharam no segundo retângulo? Crianças: As plantas a nascer. Crianças: As plantas a crescer. Crianças: As plantas.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E.21. – Atividade: Construção de um livro.

Tipo de atividade: Texto literário	
Objetivos de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar-se da linguagem escrita reconhecendo algumas letras; - Identificar todas as aprendizagens absorvidas. 	
Antes	Depois
<p>Estagiária: O que é que vocês acham em construir um livro? Crianças: Sim. Crianças: Todos juntos? Crianças: Então fazemos assim uma cartolina? Crianças: E escolhemos a nossa cor que quisermos? Crianças: E o nosso livro é o mesmo livro só que um?</p> <p>Estagiária: Nesse livro poderíamos pôr todos os trabalhos que fizemos juntos. Em cada página do livro poderíamos desenhar e pôr todas as atividades que temos vindo a fazer. Vocês gostavam de fazer um livro grande? Crianças: Sim. Crianças: Nós podemos levar para a casa?</p> <p>Estagiária: O que é que um livro tem? Crianças: Imagens. Crianças: Letras. Crianças: Folhas.</p>	<p>Nota: Não foi possível recolher os diálogos das crianças nesta última etapa, uma vez que, na fase em que íamos construir o livro, o externato fechou devido ao COVID-19.</p>