



# Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Luísa Maria Geraldês Brás**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Elza da Conceição Mesquita**

Bragança  
junho, 2016



**Dedicatória**  
Ao meu pai [*in memorium*]  
À minha família  
Às crianças



## Agradecimentos

Desde o início desta caminhada guardamos na memória e no coração gestos, palavras, apoios, incentivos, recordações e amizade da parte de algumas pessoas. Foram várias as que se cruzaram no nosso caminho e eis que surge espelhado neste relatório de estágio o resultado de tanto esforço e sacrifício, pois nem sempre foi fácil conciliar os estudos, as aulas, os exames, o estágio, o trabalho e a vida familiar, mas sentimos que todos nos apoiaram e aos quais manifestamos sentidos agradecimentos:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, por nos ter acolhido e dado a possibilidade de realizar este mestrado.

À Professora Doutora Elza Mesquita por ser orientadora e supervisora no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela partilha de saberes científicos, pessoais e profissionais, estando sempre presente, pois foram muitas as horas, dias e até noites que se disponibilizou para estar connosco, dispensando o seu precioso tempo, pela sua compreensão, orientação e por nunca nos ter deixado desistir.

Ao Professor Doutor Luís Castanheira pela orientação, obrigada pela pertinência das observações e conselhos dados.

À Educadora Cláudia Teixeira e à Professora Florinda Reis pela partilha de conhecimentos e saberes e por todo o apoio e disponibilidade.

Às crianças que me proporcionaram momentos incríveis, pois sem elas nada teria sido possível.

À Raquel Almeida por ser uma amiga e companheira de todas as horas pelo apoio positivo e afetivo com que me presenteou por toda a paciência e carinho.

A todos os colegas de trabalho, nomeadamente à Olívia e ao Orlando pela amizade, incentivo, apoio e interajuda.

Às Professoras Marília Moreno, Fátima Correia e Ana Pereira e ao Educador José Amaro por toda a ajuda, compreensão e dedicação, uma vez que também ajudaram a tornar este sonho em realidade.

À nossa mãe que sempre foi uma guerreira e nos proporcionou ter chegado até aqui, por toda a ajuda, dedicação e sacrifício, pois é a melhor mãe do mundo, e pelo orgulho que sente.

À nossa irmã Sandra que sempre nos amparou, fazendo-nos acreditar que os sonhos podem ser tornados realidade.

Ao nosso filho Diogo pelos abraços cheios de carinho e pelos sorrisos. Desculpa pelos minutos que não te dediquei e toda a atenção que merecias.

Ao marido, Tó Luís por todo o amor demonstrado, pela compreensão de tanta ausência, pelo apoio incondicional, ajuda e encorajamento e pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade.

E... simplesmente agradeço a todos(as) os(as) que nos acompanharam neste percurso, o nosso profundo e sincero muito OBRIGADA.



## Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com crianças de 3 anos de idade e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola da rede pública com um grupo/turma de crianças de 5 e 6 anos de idade. A prática foi desenvolvida nos dois contextos, e os dados foram retirados no decorrer das intervenções realizadas através da observação direta e participante, sendo que para a recolha de dados recorremos a notas de campo, registos fotográficos e de áudio e, ainda, às produções das crianças, com a intencionalidade de nos servirem como documentos de análise. Ao longo do processo fomos também realizando registos numa grelha de observação, adaptada de Viana e Ribeiro (2014), para podermos compreender a evolução das crianças no desenvolvimento das suas competências (meta)linguísticas. Partimos da questão-problema: *Que estratégias de aprendizagem se podem desenvolver em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo Ensino Básico, no sentido de desenvolver competências (meta)linguísticas?* Considerando esta interrogação estabelecemos como objetivo: (i) *Promover o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação (oralidade, escrita e leitura)*. O estudo ajusta-se a uma abordagem qualitativa. Para que fosse possível recolhermos a informação para a presente investigação foi necessário selecionarmos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Durante as atividades que desenvolvemos proporcionamos um ambiente positivo, facilitador da exploração de situações diversificadas de escrita e leitura e propiciamos, também, oportunidades para que cada criança fosse ouvida, respeitada e integrada. Em termos de resultados pensamos poder concluir que nos dois contextos atendemos aos interesses e motivações das crianças, de modo a promover estratégias de aprendizagens de forma a desenvolver competências (meta)linguísticas, como se comprova pela análise dos dados obtidos através das grelhas de observação, bem como nas experiências de ensino e aprendizagem que integramos neste documento e que também dão conta do processo vivenciado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

**Palavras-Chave:** Competências (meta)linguísticas (leitura, escrita e oralidade); Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.



## **Abstract**

The present report was accomplished in the context of the Curricular Unity of the Supervised Teaching Practice (STP), integrated in the master's degree course in Pre-school Education (PSE) and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education (1<sup>st</sup> CBE) and developed in the context of Pre-School Education, in a Particular Social Solidarity Institute with children in the age of 3 and in the context of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Teaching, in a school from the public net with a group/class of children from ages 5 to 6. The practical part was developed in both contexts, and the data were taken during the realized interventions through the direct and participant observations, since for the data collection we turned to notes, audio and photographic records and, still, to the children's productions, with the intention of them serving as analysis documents. During the process we did as well some records in a registration list, adapted from Viana and Ribeiro (2014), so we could understand and notice the evolution of the children in the development of their (Meta) linguistic skills. We started from the main question/problem: *Which learning strategies can or could be developed in the context of Pre-school Education and the Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, so we could develop (meta) linguistic skills?* Considering this interrogation we established as objective: (i) *Promote the linguistic and Meta linguistic development of children in a general context of communication (speaking, writing and reading)*. The study adjusts to a qualitative approach. To be possible to collect the information for the present investigation, a selection of the techniques and instruments of data collection was necessary. During the activities we developed, we provided a positive spirit, which made the exploration of diverse writing and reading situations easier, and we also provided opportunities for every child to be heard, respected and to be integrated. In terms of results we think we can conclude that in both contexts we answered the children's motivations and interests, in order to promote learning strategies so we can develop (Meta) linguistic skills, as it is proved by the registration lists data's analysis. As well as in the teaching and learning experiences that have been integrated in this document, and also take part of the experienced process during the Supervised Teaching Practice.

**Key-Words:** (Meta) linguistics skills (reading, writing and speaking); supervised teaching practice; Pre-school Education; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.



## **Siglas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

BYOD – Bring Your Own Device

CAF – Componente de apoio à família

EPE – Educação Pré- Escolar

IEFP – Instituto de Emprego e Formação profissional

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LE – Leitura e Escrita

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular



## **Índice Geral**

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I. Enquadramento Teórico</b>	
Nota introdutória.....	5
1. Documentos orientadores na Educação Pré Escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico.....	5
2. Conceito de literacia.....	9
2.1. Desenvolvimento da oralidade em contexto educativo.....	11
2.2. Competência de aprendizagem da escrita e leitura.....	11
2.3. Estratégias de aprendizagem.....	14
<b>Capítulo II. Caracterização dos contextos e abordagem metodológica da pesquisa</b>	
Nota introdutória.....	17
1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	17
2. Os grupos de crianças e as salas de atividades/aula.....	23
3. Organização do tempo pedagógico nos dois contextos.....	32
4. Fundamentação da escolha do tema, questão-problema e objetivos do estudo.....	35
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	37
5.1. Observação participante e naturalista.....	37
5.2. Notas de campo.....	38
5.3. Registos: fotográfico, áudio e vídeo.....	38
5.4. Grelha de observação.....	39
<b>Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio</b>	
Nota introdutória.....	41
1. Análise das grelhas de observação – perceção sobre as competências (meta)linguísticas desenvolvidas pelas crianças no âmbito da Educação Pré-escolar.....	47
2. Experiências de ensino e aprendizagem: relatos no âmbito da Educação Pré-escolar.....	47
3. Análise das grelhas de observação – perceção sobre as competências (meta)linguísticas desenvolvidas pelas crianças no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	60

4. Experiencias de ensino e aprendizagem: relatos no âmbito do 1.º Ciclo do ensino Básico.....	65
<b>Considerações finais</b> .....	85
<b>Referências bibliográficas</b> .....	89
<b>Anexos</b> .....	95
Anexo I. Grelha de observação EPE.....	97
Anexo II. Grelha de Observação 1.º CEB.....	99
Anexo III. Identificação das crianças.....	101
Anexo IV. Jogo da Memória.....	103
Anexo V. Materiais manipuláveis.....	105
Anexo VI. Receita do Bolo.....	107
Anexo VII. Poema “Viva o Vê” de José Fanha.....	109

## Índice de figuras e quadros

### Índice de figuras

Figura 1. Domínios de desenvolvimento.....	10
Figura 2. Planta da sala de atividades do jardim de infância.....	26
Figura 3. Planta da sala de aula do 1.º ano escolaridade.....	31
Figura 4. Análise da dimensão consciência fonológica na EPE .....	42
Figura 5. Análise da dimensão reconhecimento e escrita de palavras na EPE.....	43
Figura 6. Análise da dimensão conhecimento das convenções gráficas na EPE...	45
Figura 7. Análise da dimensão compreensão de discursos orais e interação verbal na EPE.....	46
Figura 8. Colocação das imagens pela ordem de chegada à casa da mosca fosca.	49
Figura 9. Caixa elaborada com imagens da história “A casa da mosca fosca”.....	50
Figura 10. Caixa com amoras pretas e vermelhas.....	51
Figura 11. Lista de ingredientes escolhidos pelas crianças.....	52
Figura 12. Improviso imitar a mosca fosca.....	53
Figura 13. Material reutilizável para construção da <i>Mosca Fosca</i> .....	54
Figura 14. Mosca Fosca finalizada e suspensa na sala de atividades.....	55
Figura 15. Gráfico elaborado pelas crianças “Qual o animal que mais gosto”.....	56
Figura 16. Ingredientes da receita escolhida pelas crianças.....	56
Figuras 17. Experimentação e comprovação de açúcar e farinha e confeção do bolo.....	58
Figuras 18. Manipulação de um fantoche.....	58
Figura 19. Decoração do bolo pelas crianças.....	58
Figura 20. Análise da dimensão <i>consciência fonológica</i> .....	61
Figura 21. Análise da dimensão <i>reconhecimento e escrita de palavras</i> no 1.º CEB...	62
Figura 22. Análise da dimensão <i>conhecimento das convenções gráficas</i> no 1.º CEB.	63
Figura 23. Análise da dimensão <i>compreensão de discursos orais e interação verbal</i> no 1.º CEB.....	64
Figura 24. Leitura e interpretação da obra de Mafalda Milhões “Chiu!”.....	66
Figura 25. Exploração do pijama e adereços do “João”.....	69
Figura 26. Criança a desenhar o grafema ”V” numa caixa de areia.....	70

Figura 27. Palavras escritas no quadro branco com a consoante “V”.....	71
Figura 28. Visualização de alguns sólidos geométricos.....	71
Figura 29. Objetos do dia a dia, semelhantes aos sólidos geométricos.....	72
Figura 30. Exemplificação da esfera, obtida através de bolas de sabão.....	73
Figura 31. Tira colada no caderno – correspondência de sólidos geométricos a figuras geométricas.....	73
Figura 32. Jogo dos sólidos geométricos e resultado final.....	75
Figura 33. Criança a questionar, qual seria o objeto formado pelos dois sólidos geométricos.....	75
Figura 34. Jogo de consciência fonológica.....	76
Figura 35. Leitura do poema “Viva o vê” de José fanha.....	77
Figura 36. Escrita de palavras, “O que é o sono?”.....	79
Figura 37. Estampagem dos desenhos das crianças em tecido e almofadas concluídas.....	81
Figura 38. Cartaz dias da semana, dias do mês e ano.....	81
Figura 39. Construção do sólido geométrico (cubo).....	83
Figura 40. Exemplo de um registo de associação nome da criança/símbolo.....	101
Figura 41 e 42. Material para jogo manipulável.....	103
Figura 43. Fantoches.....	105

## Índice de quadros

Quadro 1. Rotina diária da instituição da Educação Pré Escolar.....	33
Quadro 2. Rotina diária do centro escolar.....	34
Quadro 3. Horário semanal da turma do 1.º ano.....	35

## Introdução

Começamos por considerar a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, uma vez que atribui à Educação Pré-escolar um papel decisivo no desenvolvimento das crianças e que ajuda a sustentar o seu percurso de vida. Nesta lei podemos perceber que a Educação Pré-escolar é uma etapa de aprendizagem que favorece “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670). As *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (OCEPE) visam, desta forma, “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [Me/DEB], 1997, p.17). Como também se prevê no *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* é da competência do educador conceber e desenvolver “o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001<sup>1</sup> de 30 de agosto). No que diz respeito ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este é responsável pelo desenvolvimento do currículo, “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Anexo II do Decreto-Lei n.º 241/2001<sup>2</sup> de 30 de agosto).

Então, o papel do educador/professor não se restringe apenas ao saber-fazer, ao saber-saber e ao saber-ser pedagógicos, mas deve também responsabilizar-se por propiciar ambientes que sejam estimulantes, promovendo experiências de ensino/aprendizagem diversificadas, socializadoras, ativas e ricas, como se expressa nos documentos oficiais que orientam a ação do educador/professor em contexto. É necessário que, quer na Educação pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o educador/professor continue a (re)construir-se num processo de aprendizagem que se deseja contínuo.

O documento que apresentamos traduz-se no nosso relatório final do desempenho profissional em contexto e insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em funcionamento na Escola Superior de Educação, do Instituto

---

<sup>1</sup> Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo.

<sup>2</sup> Perfis gerais de competência dos educadores e professores do 1.º ciclo.

Politécnico de Bragança. Pretendemos, deste modo, dar a conhecer parte do trabalho desenvolvido na PES nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Enquanto futuras educadoras/professoras salientamos a importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realçando todas as etapas vivenciadas em dois contextos de estágio (na Educação Pré-escolar no II semestre do ano letivo de 2014/2015 e no 1.º Ciclo do Ensino Básico no I semestre do ano letivo de 2015/2016). Tivemos muitas oportunidades de contacto com dois grupos de crianças (25 crianças de um jardim de infância com 3 anos de idade e 25 crianças do 1.º ano de escolaridade com 5 e 6 anos de idade) nas suas próprias instituições, nas quais tivemos a possibilidade de observar, recolher informações, implementar atividades e refletir sobre elas.

Nos primeiros momentos do nosso desenvolvimento profissional – a fase da observação – verificamos que, cada vez mais, as crianças contactam diariamente com diferentes meios audiovisuais e, desde muito cedo, tem acesso às novas tecnologias, sendo que em função do que as crianças transportavam (dispositivos móveis: telemóveis e computadores portáteis, por exemplo) constatamos que estamos na era digital com uma forte tendência para os *Bring Your Own Device* (BYOD). Assim, vimo-nos confrontadas em considerar atividades de aprendizagem de forma a encontrar estratégias em que tivéssemos de usar as novas tecnologias para suscitar o interesse das crianças, daí termos pensado num blogue<sup>3</sup>, em que as crianças e os seus familiares pudessem ver, avaliar e sugerir atividades que gostariam que o seu educando fizesse. Também recorremos às histórias de literatura para a infância para que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita se tornasse mais profícuo e também pelo facto de intencionarmos promover a leitura junto das crianças. Defendemos assim as palavras de Jolibert (1984) quando refere que o meio escolar onde a criança está inserida deve ser “um local de integração, de experimentação, de realização, de confronto, de conflito, de sucesso de preparação para a vida social” (p.25). Debruçadas em encontrar estratégias de interesse para as crianças nas diferentes situações de aprendizagem apoiamos no desenvolvimento da linguagem da criança para a compreensão do mundo físico e social. São, aliás, esses os objetivos, como salienta Marques (1986) “do ‘contar histórias’

---

<sup>3</sup> Produzimos um blogue, intitulado *Aprender é divertido* (in <http://salase3.blogspot.pt/>), onde descrevíamos as atividades educativas para que os encarregados de educação e familiares das crianças pudessem acompanhar os trabalhos realizados.. O blogue era constituído por separadores onde constavam as atividades e histórias trabalhadas, bem como as ementas das refeições e outros comunicados aos pais. Salientamos que ao longo do trabalho não será objeto de referência para relato de práticas pelo facto da nossa colega de estágio o ter utilizado no seu relatório final.

nas pré-escolas portuguesas e, valha a verdade, tais objectivos são extremamente importantes” (p. 37).

Considerando a importância das obras de literatura para a infância como promotoras da linguagem oral e da leitura e escrita importou-nos perceber *Que estratégias de aprendizagem se podem desenvolver em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º CEB no sentido de desenvolver competências (meta)linguísticas?* Considerando como ponto de partida esta questão delineamos o seguinte objetivo: *promover o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação (oralidade, escrita e leitura) realçando a leitura como estratégia de ensino aprendizagem.* Para dar resposta(s) à nossa questão de partida sustentamos a nossa investigação numa abordagem qualitativa, embora tivéssemos recorrido ao quantitativo para completar alguns dados que apresentamos. Esta particularidade no recurso ao quantitativo é visível na análise que realizamos, sobretudo na análise estatística que fizemos aos dados das grelhas de observação. Para além das notas de campo, dos registos fotográficos e em áudio que realizamos e que vamos dando conta ao longo deste trabalho no sentido de complementar o nosso discurso e as nossas práticas, aplicamos grelhas de observação [uma para a (EPE) e outra para o (1.º CEB)] para um registo contínuo das aprendizagens das crianças e que compreendam as seguintes dimensões de análise: *consciência fonológica; reconhecimento e escrita de palavras; conhecimento das convenções gráficas; e compreensão de discursos orais e interação verbal.* Estas grelhas foram adaptadas de um estudo realizado por Viana e Ribeiro (2014). De salientar que os dados apresentados trazem à discussão a análise realizada no momento inicial e no momento final, quer para a EPE quer para o 1.º CEB.

No que concerne à estrutura do trabalho, este encontra-se dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo posicionamo-nos face aos documentos oficiais orientadores da nossa planificação e ação no contexto da EPE onde destacamos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)* e as *Metas de Aprendizagem*, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico salientamos os programas curriculares de referência e em vigor no ano letivo de 2015/2016, nomeadamente o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, o *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, o *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico - 1.º Ciclo* e o *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Estes documentos constituíram-se numa mais-valia para o trabalho desenvolvido, desde a nossa pré ação à ação. Ainda na componente teórica do nosso trabalho refletimos sobre o conceito de

literacia, uma vez que nos serviu para sustentar as aprendizagens no domínio da oralidade, da escrita e da leitura. Realçamos ainda as estratégias de aprendizagem servindo-nos da leitura como estratégia para o foco em estudo.

No segundo capítulo damos conta da caracterização dos contextos onde realizamos a PES e apresentamos os grupos de crianças. Salientamos também sobre os dois contextos a organização do tempo e do espaço pedagógicos. Neste capítulo terminamos com a fundamentação do tema, da questão de partida e do objetivo de estudo, e referimo-nos à investigação, enquanto abordagem metodológica da pesquisa.

No terceiro e último capítulo procedemos à análise das grelhas de observação, seguidas das experiências de ensino/aprendizagem no âmbito da EPE e, posteriormente, procedemos de igual forma para o 1.º CEB: apresentação da análise dos dados das grelhas de observação e das experiências de ensino/aprendizagem.

Na reta final apresentamos as considerações finais onde refletimos acerca do trabalho desenvolvido e, em termos de estrutura, finalizamos com as referências bibliográficas e os anexos.

## **Capítulo I. Enquadramento teórico**

### **Nota introdutória**

Neste capítulo justificamos, numa perspetiva teórica, o tema em estudo no presente relatório final de PES – Abordagem da oralidade, escrita e leitura, considerando alguns aspetos que pensamos sustentarem o problema em estudo, o qual especificaremos no Capítulo II deste trabalho.

Relativamente aos documentos oficiais, que orientaram a nossa prática em contexto, também serão alvo de análise no decorrer deste capítulo. Salienta-se a importância das OCEPE que nos serviram como linha orientadora das práticas educativas no jardim de infância. Na continuidade para o 1.º ciclo do ensino básico atende-se, de igual forma, aos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e às Metas Curriculares. Salientamos que os documentos oficiais foram uma mais-valia para o trabalho desenvolvido em contexto de trabalho, quer no âmbito da EPE, quer no âmbito do 1.º CEB. Refere-se ainda a importância da *literacia* pois é um veículo para aprendizagens decisivas e estruturantes. Acentua-se a importância do desenvolvimento da oralidade, visto que está presente em todas as interações que ocorrem ao longo da prática educativa, bem como as competências que as crianças desenvolvem no domínio da aprendizagem da escrita e leitura. Por fim, anota-se ainda como reflexão as estratégias de aprendizagem, uma vez que nos desvendam a importância dos processos educativos.

### **1. Documentos orientadores da prática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A EPE é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p.17) e, nesta fase, devem ser criadas condições necessárias para as crianças continuarem a aprender ao longo dos anos, para que aprendam a aprender. Seguindo as OCEPE) percebemos que “acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p.18).

Realçamos que as OCEPE<sup>4</sup>, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, surgiram de um esforço conjunto de muitos profissionais da educação de infância para colmatar a ausência de “um documento que fosse espelho daquilo que hoje sabemos que a EPE deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à EPE ” (ME/DEB, 1997, p. 7). De acordo com Sim-Sim (2002) as orientações curriculares constituem-se numa linha orientadora das práticas educativas no jardim de infância. Sustentadas ainda no que se expressa no documento das OCEPE salienta-se que estas

constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagem a realizar pelas crianças (ME/DEB, 1997, p. 13).

Apesar de não existir um programa, como acontece a partir do 1.º CEB, é importante que o educador/professor planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens realizadas pelas crianças. As atividades de oralidade, escrita e leitura não devem ser desconsideradas, “pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração investimento pessoal” (ME/DEB, 1997, p. 18).

Relativamente às áreas de conteúdo são constituídas as referências gerais a apreciar no planeamento da avaliação, distinguidas em três áreas de conteúdo, nomeadamente a área de formação pessoal e social, a área de expressão/comunicação que compreende três domínios [o domínio das expressões com as diferentes vertentes (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical), o domínio da linguagem e abordagem à escrita, o domínio da matemática] e, por último, a área de conhecimento do mundo que abrange a continuidade e intencionalidade educativas. Relativamente ao domínio da linguagem e abordagem à escrita é onde nos debruçaremos com maior rigor no decorrer do nosso trabalho.

Atendendo ainda às OCEPE ressaltamos que não podem ser consideradas um programa mas sim um documento orientador, pois como afirmam Dionísio e Pereira (2006), tornaram-se num “documento-chave para a educação pré-escolar e tiveram um grande

---

<sup>4</sup> Em cumprimento da alínea c) do n.º 1 do artigo 100.º, conjugado com o artigo 101.º ambos do Código do Procedimento Administrativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 4/2015, de 7 de janeiro, esteve em consulta pública até ao dia 17 de maio de 2016, na página eletrónica da Direção-Geral da Educação (DGE), em [www.dge.mec.pt](http://www.dge.mec.pt) o projeto de Regulamento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Publicação em Diário da República, Aviso n.º 4494/2016, de 30 de março de 2016 (In Diário da República, 2.ª série — N.º 65 — 4 de abril de 2016, p. 11150).

impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância mais jovens, que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas atividades educativas” (p.3). Neste sentido, as OCEPE, traduzidas num documento bem estruturado e organizado, são esclarecedoras e precisas no modo como estão inseridas e na forma como se pretende que o educador/professor se oriente.

Expressa-se no Artigo 2º da *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Diário da República [DR], p. 670).

As *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar* apoiam o educador na prática educativa pois descrevem as competências que são esperadas pelas crianças, e sustentam-se nas OCEPE. Esclarecem possíveis dúvidas no processo de planeamento de estratégias para que haja uma articulação nas diferentes áreas de forma globalizante e integrada, percebendo-se a necessária articulação e continuidade entre a EPE e o Ensino Básico.

As áreas existentes nas *Metas de Aprendizagem* são a formação social, a expressão e comunicação (inclui as vertentes motora, plástica, musical e dramática), a linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática, o conhecimento do mundo e ainda as tecnologias de informação e comunicação. Não foram formuladas metas intermédias para a Educação Pré-escolar estando cada área organizada por domínios que integram o conjunto das metas finais. Relativamente ao documento, e atendendo à língua materna, salientamos os seguintes domínios: consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas, compreensão de discursos orais e interação verbal existindo, no total, 36 metas, pelo facto de os termos considerado no âmbito do nosso trabalho empírico de registo e análise dos dados durante a nossa prática nos dois contextos de estágio. Recorremos a estes domínios por sabermos que são mobilizadores de um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita, salientando a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e escrita.

Em resultado dos Programas do 1.º CEB surgiram as Metas Curriculares para este ciclo de ensino, visto que os programas assumem-se, sustentando-nos na ideia de Afonso et al. (2010), como “instrumentos de apoio à gestão do currículo, disponibilizadas para serem

utilizadas pelos professores no seu trabalho quotidiano” (p.21). Desta forma, o professor passa a ter um instrumento útil para que as aprendizagens das crianças sejam ampliadas e mais sustentadas.

O programa e as *Metas Curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, no âmbito do Português, constituídas de acordo com o Currículo do Ensino Básico e o Programa de Português estão estruturadas e surgem em quatro domínios de referência nos 1.º e 2.º ciclos, nas suas dimensões linguística e cultural, nomeadamente a Oralidade, Leitura e Escrita, a Educação Literária<sup>5</sup>, Gramática. As metas curriculares encontram-se divididas em áreas ou disciplinas sendo elas definidas para o final de cada ciclo, considerando os primeiros anos do Ensino Básico uma grande importância entre o domínio da Oralidade e a ligação com os conteúdos do domínio da Leitura e Escrita.

A correlação entre o Programa e as *Metas Curriculares* revela-se na forma como nos são apresentados os conteúdos e na forma com são definidos os descritores de desempenho. Estes consistem num enunciado preciso e objetivo, para que seja verificado o que as crianças serão capazes de fazer no final de cada ano letivo. O 1.º CEB aprofunda o conhecimento da linguagem oral e atesta a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que se complementam, por isso as metas curriculares reúnem leitura e escrita neste ciclo. As crianças para aprenderem a escrever terão que ter meios de aprender a escrever e, assim, reciprocamente a escrita está integrada na leitura e vice-versa. Considerando os primeiros anos do Ensino Básico assume-se assim uma grande importância entre a oralidade e a ligação com os conteúdos do domínio da leitura e escrita. Sustentadas no programa de português corroboramos a ideia de que “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema da escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que é os fonemas” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7).

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-escolar, devendo o educador reforçar saberes que vão ao encontro da promoção da oralidade de forma a proporcionar aprendizagens significativas. Sustentamos agora no caderno de apoio, aprendizagem da leitura e da escrita (LE) uma vez que menciona que a linguagem oral assegura a aprendizagem da leitura e da escrita.

---

<sup>5</sup> No caso dos 1.º e 2.º anos designa-se por Iniciação à Educação Literária.

## 2. Conceito de Literacia

Literacia, “enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento da informação”, tal como se expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

implica a `leitura´ da realidade, das `imagens´ e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente a abordagem à escrita no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita tem tido bastante realce na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (ME/DEB, 1997, p. 65).

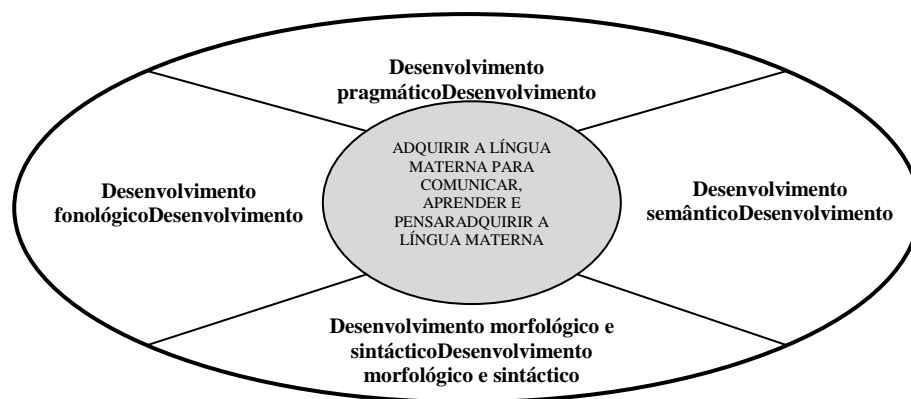
No que refere à Educação Pré-escolar e ao 1.º CEB atendemos ao que nos dizem Viana, Cruz e Cadime (2014) quando mencionam que a

aprendizagem da leitura deu lugar ao conceito de competências facilitadoras de aprendizagem da leitura e da escrita (...). A leitura e a escrita são aprendizagens de natureza cultural. Ao contrário da linguagem oral, que é adquirida naturalmente, bastando estar exposta a ela, a linguagem escrita tem de ser ensinada `e aprendida´ (p.7).

A língua, nas suas diferentes expressões, traduz-se num instrumento privilegiado utilizado em contexto educativo que estimula o primeiro contacto com a escrita, a consciência fonética e a consciência crítica, mas também um instrumento no desenvolvimento da linguagem oral, escrita e leitura das crianças.

Desde os primeiros momentos de vida do ser humano, o ato de falar é uma dádiva vertida para diferentes vocalizações ou movimentos da boca. Sobre este assunto convocamos Rebelo (1990) uma vez que destaca que “a criança nasce e desenvolve-se num mundo em que o ato da fala está sempre presente” (p. 60). Sustentadas no mesmo autor percebemos que a linguagem torna-se um processo conjunto entre comportamentos verbais e comportamentos cognitivos e, desta forma, advém uma análise em que as atividades cognitivas são construídas através das representações do real. Sustentada também em Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) percebemos que as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem de forma natural e espontânea, necessitando apenas que conviva com falantes dessa língua, sendo que será essa a sua língua materna. Para que a criança consiga desenvolver a linguagem, acrescentam ainda os autores que “implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). À medida que a criança vai fazendo essa compreensão vai construindo um processo através da interação com os outros e vai-se apoderando da sua língua materna, conseguindo, a partir

daí, comunicar e aprender acerca do mundo que a rodeia. Neste sentido é extremamente fundamental que o ambiente onde está inserida seja estimulante para o desenvolvimento da linguagem. Corroboramos, por tal, das palavras de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) quando nos adiantam de que “proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (p.12). Assim as crianças com três anos já podem ter adquirido a estrutura básica da frase e, por volta dos cinco seis anos, atingem um estado significativo de conhecimento sintático que lhes permite construir frases simples. Na figura seguinte podemos observar os domínios de desenvolvimento propostos por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.25).



**Figura 1.** Domínios de desenvolvimento

Para que consigamos desenvolver os vários domínios, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é essencial que haja tempo para escutar as crianças, para estimular a expressão oral e a vontade de comunicar favorecendo assim o desenvolvimento da competência comunicativa. Como educadores/professores devemos criar situações de aprendizagem e organizar os ambientes de modo a estimular as crianças para que adquiram novos conceitos ajudando assim a alargar o seu vocabulário enciclopédico, promovendo o prazer de brincar com palavras e descobrir novos vocábulos. A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-escolar, bem como na continuidade dos ciclos que lhe sucedem. É ainda essencial assegurar que as competências, atendendo aos dois níveis de ensino pelos quais passamos, não se ensinam mas constroem-se, basta criarmos condições para o seu desenvolvimento.

### **3. Desenvolvimento da oralidade em contexto educativo**

Na EPE torna-se necessário criar ambientes propícios ao desenvolvimento da oralidade, visto que está presente em todas as interações que ocorrem ao longo da prática educativa. Neste sentido, sustentando-nos na tese defendida por Bouton (1975) salientamos que o educador/professor serve como “modelo da fala do adulto que, da maneira mais decisiva dá forma aos progressos linguísticos da criança entre os 3 e 4 anos” (p.137). O meio onde a criança está inserida deverá ser propício ao desenvolvimento da oralidade, facultando momentos e desafios para estimular as competências linguísticas e metalinguísticas.

A promoção da oralidade na Educação Pré-escolar é parte integrante de toda a rotina do dia a dia da criança. Mas verifica-se grande pressão por parte dos educadores para que haja silêncio, impedindo assim as crianças de desenvolverem e construírem os seus próprios significados. Sustentadas nas palavras de Hohmann e Weikart (2007) reforça-se que

o desenvolvimento da linguagem é um processo interativo no qual as crianças aprendem a falar ao falarem livremente sobre as suas experiências, faz sentido que um ambiente de pré-escola, que promova a linguagem, seja um local onde, caracteristicamente se oiça o ruído proveniente das conversas das crianças. Um local onde se espere que as crianças estejam caladas e só quase exclusivamente os adultos falem, é não apenas inibidor do desenvolvimento da linguagem das crianças, mas também lhes retira a possibilidade de exercerem a sua necessidade intrínseca de comunicar (p. 526).

Através da linguagem as crianças vão aperfeiçoando a construção frásica ao longo de todo o percurso educativo. A este propósito mencionamos Sim-Sim (1998) quando afirma que “a estrutura frásica envolve relações de dependência entre as palavras” (p.146). Desta forma, as palavras devem fazer sentido e devem ser compreendidas pelos participantes do diálogo.

### **4. Competências de aprendizagem da escrita e da leitura**

Corroborando Rebelo (1990) evidenciamos que “saber ler significa saber compreender um texto escrito em leitura silenciosa, sem esforço e rapidamente” (p.77). Neste sentido, devemos entender que tem de existir a perceção da língua escrita, ou seja, tem de existir o reconhecimento das letras e das palavras escritas com a correspondência com os sons ouvidos.

De acordo com Viana (2001) a criança vai desenvolvendo uma sequência de competências que estão ao alcance de um caminho onde a oralidade passa a ter um relevo no interesse pela linguagem. Neste caminho deve ser percorrido possibilitando às crianças

determinados estímulos e estratégias de aprendizagem que ajudem as crianças a desenvolver a escrita e a leitura. Seguindo a ideia de Viana (2001) “é também necessário tomar consciência de como a linguagem é, como se estrutura e como se utiliza. São precisamente actividades metalinguísticas que vão permitir às crianças reflectir sobre a linguagem oral e apropriar-se da linguagem escrita” (p. 22). Desta forma, tivemos a preocupação de que as nossas intervenções passassem pela leitura de histórias, de poemas, de lengalengas, de limerick’s<sup>6</sup>, de trava-línguas, etc... desde que as considerássemos como um contributo imprescindível no desenvolvimento da nossa prática.

Somos conscientes de que as capacidades de consciência linguística vão evoluindo, para um conhecimento metalinguístico mais claro, onde as crianças conseguem ir formando, de forma consciente, as regras sintáticas das frases. Sustentadas em Martins (1996) destacamos que “aprender a ler significa também aprender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas” (p.19). Assim, tanto no meio familiar como no jardim de infância, no 1.º CEB ou em outros contextos educativos é relevante que as crianças tenham contacto com práticas de utilização da linguagem escrita, pois são facilitadoras para a aprendizagem da leitura. Corroborando Sim-Sim (2002) ler é uma riqueza pois “lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que os outros escrevem” (p.5). Aprendemos a ler mesmo antes de sermos rigorosamente iniciados na leitura e estamos sempre a aprender a ler, pois esta aprendizagem ocorre durante a vida inteira.

De acordo com Niza e Martins (1998) ler é um ato cognitivo, pois a sua compreensão é determinante na aprendizagem, e sobre a linguagem escrita as crianças “constroem representações mentais e elaboram hipóteses explicativas que vão, posteriormente, interagir com as noções que o professor lhes transmitirá no acto de as ensinar a ler” (p.23). A forma como se aprende a ler no sistema da língua portuguesa implica algumas capacidades de reflexão acerca da linguagem oral, linguagem escrita e a sua relação.

Apoiando-nos em Sim-Sim (2001) relevamos a importância da leitura, uma vez que “fazer de cada cidadão um leitor fluente é um desafio que se coloca às instâncias políticas, aos investigadores e aos contextos educativos (pp.7-8). É importante levar as crianças a

---

<sup>6</sup> Forma poética sustentada no *Nonsense*. Os versos 1, 2 e 5 são maiores, geralmente com três pés de três sílabas (anapestos ou anfibracos), rimando entre si, e os versos 3 e 4 menores com dois pés de 3 sílabas, também rimando entre si. O esquema rímico é AABBA.

refletirem acerca da linguagem oral para tornar na mais simples a apropriação da linguagem escrita. Como defende Viana (2001) “a melhor ajuda a dar à criança é a de lhe proporcionar, de forma lúdica e sistemática, contacto com material impresso de modo a desbloquear essa confusão. A criança aprenderá melhor a ler se souber para que serve a leitura” (p.23). Desta forma é necessário incentivar as crianças desde muito cedo para que tomem consciência de como a linguagem é e como se estrutura. Acrescenta ainda a autora que

os currículos de ensino pré escolar começaram a apresentar, de forma sistemática, actividades de cariz literário. Estas actividades tinham como objectivo desenvolver aspectos como a memória e a discriminação visual e auditiva, a sensibilidade aos sons e nomes das letras, o reconhecimento global de palavras, a coordenação motora (Viana, 2001, p.25).

Sustentadas em Jolibert (1998) concordamos que “aprender é, para cada criança, um processo social de construção dos significados em seus encontros e interações com as ideias as pessoas e os acontecimentos” (p. 37). Neste sentido, o papel do professor é criar condições que apoiem a aprendizagem das crianças pois, desta forma, teremos crianças motivadas e incentivadas. Corroborando também das palavras de Arends (2008) referimos que “o desejo de obter sucesso é evidente quando os alunos se esforçam para aprender um determinado assunto, ou procuram alcançar os objetivos de determinadas tarefas. Os professores manifestam motivos de sucesso quando se esforçam por dar uma boa instrução” (p.141), sendo que o professor deve criar momentos agradáveis de leitura.

Como refere Fernandes (2007) “a aprendizagem da leitura é um processo contínuo cujo sucesso é determinado em grande medida pela acção intencional de educadores e pais” (p.23). Assim sendo, tanto os educadores/professores como as famílias têm um papel imprescindível no desenvolvimento das crianças, sobretudo no decurso da aprendizagem da leitura. É da responsabilidade dos educadores/professores promover tarefas que fomentem a iniciação à escrita e à leitura, bem como a sua aprendizagem de forma progressivamente mais complexa. Mesmo sendo um processo contínuo, “ler é uma actividade complexa na qual o nosso conhecimento extra textual dá sentido ao texto e o texto é portador de novos sentidos que nos levam a repensar a nossa cosmovisão” (Bondoir, cit. por Teixeira, 2008, p.2).

O que se apresenta às crianças, sejam eles quais forem os recursos devem ser bem refletidos, para que dessa forma consigamos auxiliá-las na ampliação da sua imaginação. Tal como já referimos antes a Educação Pré-escolar surge como a primeira etapa da

educação básica e, em função desta circunstância o educador tem a responsabilidade de promover estratégias de aprendizagens que apõem a criança a desenvolver a oralidade, a escrita e a leitura. O educador/professor possui a consciência de que a criança é um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e, desta forma, a criança deve estar em contato com a linguagem escrita para ganhar o gosto por práticas diversificadas de leitura.

A EPE poderá sempre oferecer condições favoráveis às crianças no sentido de estas realizarem e desenvolverem atividades e projetos em torno da leitura, de acordo com as suas idades. Corroborando Azevedo, Araújo e Araújo (2014) pensamos poder afirmar que o processo educativo pode ser percebido como “um conjunto de saberes, práticas e axiomas que, ajudando o sujeito a pensar o mundo, contribuem para que ele possa crescer e desenvolver-se na plenitude e pluralidade das suas dimensões humanas” (p.3). Neste sentido ainda, apoiamo-nos em Viana, Cruz e Cadime (2014) para sustentarmos que “o gosto pela leitura não nasce do facto de as crianças viverem rodeadas de livros” (p.18). Por tal, é indispensável que pais, educadores/professores apresentem livros às crianças, para que haja incentivo para os descobrir. De salientar que as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB têm acesso e entram no mundo mágico da leitura, através da voz dos pais, familiares e educadores/professores.

## **5. Estratégias de aprendizagem**

Uma escola que era instrutiva passou a ser socializante e educativa a tempo inteiro. Sustentadas nas palavras de Sanches (2001) relevamos que “é preciso aprender a valorizar o processo de aquisição dos conhecimentos e das atitudes e não centrarmos a nossa atenção apenas no produto final” (p. 30). Daí considerarmos essencial definir o que entendemos por estratégias de aprendizagem, uma vez que são elas que nos ajudam a desenvolver e a dar sentido às nossas práticas.

No que respeita a estratégias de aprendizagem, segundo Pocinho e Canavarro (2009) a partir dos finais da década passada, este conceito foi objeto de estudo e de investigação, salientando-se que “aprender a aprender pressupõe a promoção nos alunos de estratégias de auto-regulação ou de meta-cognição” (p.13). Dá-se assim conta da importância dos processos educativos no desempenho numa aprendizagem com significado. Neste sentido, e atendendo ainda às palavras de Pocinho e Canavarro (2009), “estratégia corresponde a um conjunto de sequências de procedimentos ou planos orientados para a consecução de

metas” (p. 13). Corroborando também as palavras de Sanches (2001) salientamos que “o professor deve criar um clima propício a uma aprendizagem permitindo a partilha e a socialização de saberes”, uma vez que “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem” (p.45). Contudo, Sanches (2001) acrescenta que “o aluno tem de perceber em que é que aquela forma de actuar ‘estratégia’ o vai ajudar a resolver os seus problemas mais específicos” (p.45).

Pocinho e Canavarro (2009) referem que estratégia é a forma ou o procedimento de abordar um tema ou atividade para que as crianças consigam ou alcancem o conhecimento cognitivo pretendido.

As estratégias estabelecem uma forma necessária para conseguir alcançar uma aprendizagem segura, apontando assim para um conjunto de situações, a saber:

1. A interação aluno/professor;
2. A cooperação e troca de papéis professor/aluno;
3. O ter à disposição uma maior variedade de estratégias de ensino e dominá-las;
4. O ensino virado para o processo *vs* ensino virado para o produto;
5. O pensar em voz alta;
6. O ensinar em diálogo em todas as disciplinas, incluindo a matemática;
7. O ensino recíproco;
8. A metacognição (Pocinho, & Canavarro, 2009, pp.37-38).

Corroborando as ideias de Sanches (2001) salientamos que a linguagem que se utiliza e o código linguístico utilizado pelos professores tem de ser descodificado pelas crianças e, desta forma, o resultado das interações dentro da sala de atividades/aula devem desencadear o sucesso educativo, deixando a criança falar, dar voz à criança, pois saber ouvir é necessário e é uma boa estratégia de aprendizagem.



## **Capítulo II. Caracterização dos Contextos Educativos e Abordagem Metodológica da Pesquisa**

### **Nota introdutória**

Neste capítulo será apresentada a caracterização dos contextos onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES), bem como do percurso metodológico que seguimos no âmbito da pesquisa que realizamos nos contextos e cuja temática se prende com a promoção e o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação (oralidade, escrita e leitura). Damos conta, num primeiro momento, da caracterização da instituição onde se desenvolveu a PES na educação Pré-Escolar. Sobre este contexto teceremos algumas considerações atendendo a determinadas especificidades do contexto educativo, nomeadamente ao grupo de crianças, à organização do espaço da sala de atividades, bem como à organização do tempo – rotina diária. Num segundo momento, analisaremos, de igual forma, o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) onde desenvolvemos a PES. Acolhemos também neste capítulo as opções metodológicas que seguimos ao longo do percurso pela PES e que resultou na elaboração deste relatório final.

### **1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada**

A instituição onde tivemos a oportunidade de realizar a PES no ano letivo de 2014/2015 foi num Jardim de Infância da cidade de Bragança, pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Encontrava-se em funcionamento desde 1988, mas só se fundou como IPSS em 2000. A instituição localizava-se numa zona degradada da cidade e perto de uma zona de apoio social. A instituição enquadrava-se num organismo sem fins lucrativos, de desenvolvimento humano e de defesa do bem comum, predispondo-se a contribuir para a autonomia de cada um e para o desenvolvimento local. Estava habilitada e equipada para integrar crianças e idosos e para apoiar pessoas carenciadas, com bens alimentares, vestuário, medicamentos, entres outros.

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999) “o espaço precisa de garantir o bem estar de cada uma e do grupo como um todo” (p.151). Neste sentido, eram claramente visíveis os fortes vínculos que existiam na instituição, uma cooperação saudável da equipa em si.

O espaço exterior da instituição era restrito, encontrando-se delimitado por um muro com grades e portões o que permitia segurança às crianças. Existia também um parque (ainda não terminado na totalidade) que dispunha de alguns equipamentos fixos, como por exemplo um escorrega e baloiços de pé em forma de caracol. Corroboramos da opinião de Hohmann e Weikart (2007) ao defenderem a tese de que “é essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recinto exterior seguro” (p.212). Sendo que o espaço de recreio não era utilizado nas horas de entrada e saída das crianças na instituição, devido à entrada e saída de veículos dos pais/familiares, facultava a paragem dos mesmos, e proporcionava melhor acesso.

A instituição possuía capacidade para receber e acolher cento e quarenta crianças, dos quatro meses aos seis anos de idade. A equipa de pessoal não docente, era constituída por doze assistentes operacionais, uma cozinheira e duas assistentes de cozinha, sendo que uma delas assegurava o funcionamento da componente não letiva e de apoio à família e encontrava-se na instituição por colocação através do Centro de Emprego de Bragança (IEFP). Havia ainda uma assistente administrativa que exercia funções ao nível dos serviços de secretaria. A instituição contava ainda com os serviços de uma psicóloga e de uma assistente social, que exercia as funções de diretora técnica do centro de dia para os idosos.

A nível dos espaços físicos a instituição era constituída por três pisos e encontrava-se dividida e organizada da seguinte forma: o rés-do-chão tinha como resposta social o centro de dia e de convívio, sendo constituído por um salão de cabeleireiro, um gabinete de psicologia, um posto médico, um bar, uma lavandaria, quatro instalações sanitárias, uma receção, uma garagem, uma sala de atividades e uma sala de convívio.

No primeiro andar, a resposta social a que a instituição se dedicava era o Jardim de Infância, constituído por uma sala de atividades de três anos, uma sala de atividades de quatro anos e uma sala de atividades de cinco anos. De acordo com a legislação da EPE, as salas de atividades tinham como objetivo o desenvolvimento de atividades educativas, incrementando assim competências sócio afetivas, psíquicas e motoras de forma ativa.

As três salas de atividades estavam divididas por áreas, o que possibilitava à criança interagir tanto em pequeno grupo como em grande grupo. As instalações sanitárias eram perto das salas de atividades para facultar resposta às necessidades biológicas, quer das

crianças, quer dos adultos, e eram destinadas igualmente para a higiene pessoal. O vestiário das crianças era um espaço autónomo das salas de atividade e estava situado ao lado das instalações sanitárias e, sendo este de localização próxima, estava destinado ao arrumo de vestiário, como por exemplo a bata da instituição ou de uma muda de roupa suplente das crianças. No referido espaço existia uma régua de cabide identificada com o nome e o símbolo de cada criança. O *hall* de entrada era um espaço que estava equipado com duas mesas e, sobre uma delas, estavam os dossiês da creche e do jardim de infância que serviam para efetuar o registo de chegada e saída de cada criança, bem como da assinatura da pessoa autorizada. A outra mesa destinava-se a auxiliar na exposição de trabalhos, efetuados pelas crianças do jardim de infância. Os registos de fichas de atividades eram num espaço vertical, em placares de corticite que se encontravam no corredor entre as salas de atividades e o vestiário.

Na instituição existia igualmente um gabinete com uma secretaria de pequenas dimensões, destinada ao apoio dos órgãos da direção, sendo este espaço, igualmente destinado para atendimento de pais e realização de inscrições. O refeitório era um espaço amplo, continha dez mesas e sessenta cadeiras. O espaço estava devidamente preparado para atender ao almoço e ao lanche da tarde das crianças do jardim de infância. Estava ainda apetrechado com três mesas e seis cadeiras de altura superior à das crianças, destinadas ao almoço das educadoras de Infância e auxiliares da ação educativa. Em frente ao refeitório situava-se a cozinha, sendo o espaço que estava destinado à confeção de refeições, para dar resposta às três respostas sociais da instituição, o centro de dia, o jardim de infância e a creche.

No segundo andar, podíamos encontrar a Creche constituída por seis salas de atividades, duas salas para crianças de dois anos, duas salas para crianças de um ano e dois berçários, um salão polivalente, uma arrecadação, um arquivo, uma despensa, um gabinete da direção, três instalações sanitárias, uma sala de leites e um centro de emergência social, constituído por uma cozinha, três quartos e uma instalação sanitária.

O contexto educativo e a sua organização constituem a base para um bom desenvolvimento da formação global da criança. Um ambiente educativo favorável, adaptado às necessidades das crianças e equipado com os devidos materiais, é a ferramenta essencial que o educador deve organizar inicialmente, como objeto de um projeto de trabalho. Atendendo a esta asserção pensamos que, enquanto estagiárias, estivemos atentas aos recursos que o meio envolvente possibilitava, para que se tornassem uma mais-valia para a nossa prática educativa. Os recursos do meio envolvente podem transformar-se, eles

mesmos, em novos contextos educativos, na medida em que, como estagiárias apoiamos e incentivamos as crianças a observar, a explorar e a construir novos conhecimentos.

A base do trabalho da instituição era uma pedagogia de projeto, pois as crianças desempenhavam um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. No decorrer do projeto a criança tinha um papel ativo, ou seja, formulava hipóteses, procurava informação necessária e refletia sobre ela, com a supervisão e apoio do educador e ainda com a colaboração da família.

O tema do projeto partiu do livro de aventuras de Júlio Verne “A volta ao mundo em 80 dias”. Considerando-se as principais personagens do livro, ao longo do desenvolvimento do projeto foram explorados os países visitados pelas respetivas personagens, salientando-se as suas vivências diárias e as suas culturas. Realçamos as principais questões em torno das quais se encontrava estruturado o projeto: O que sabemos? O que queremos saber? O que é a Volta ao Mundo em 80 dias? Quem o escreveu? Quais as personagens? De que necessitam para viajar? Que países visitaram? bem como algumas das características específicas desses países, nomeadamente: localização, monumentos, cultura, gastronomia.

Relativamente ao trabalho que a instituição desenvolvia ao longo do ano, tinha como base um modelo construtivista, valorizando a aprendizagem ativa, sendo que se traduzia numa opção pedagógica que ia ao encontro da criança e das suas necessidades, como meio potenciador do seu desenvolvimento. Contextualizava-se também numa linha integracionista, uma vez que se considerava que o desenvolvimento e o conhecimento se iam construindo pelo sujeito (criança), a partir das suas interações com o mundo que o rodeia, ou seja, com os objetos e as pessoas. Assim, entendemos que aprendizagem ativa é definida, como a aprendizagem em que a criança através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à compreensão do mundo. De acordo com Brickman e Taylor (1991) “as experiências de aprendizagem devem ser ativas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas materiais e ideias” (p.3).

Sobre o conceito de aprendizagem ativa, na linha do modelo High/Scope, Hohmann e Weikart (2007) referem “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p.7).

A aprendizagem ativa, embora tenha o apoio do adulto, é da iniciativa da criança. É ela que descobre, atua, manipula, experimenta e quanto mais faz, mais aprende e se desenvolve.

Para que as experiências das crianças sejam variadas, os materiais e objetos à sua volta também o deverão ser. A criança deverá sentir-se desafiada a tocar, a mexer, a cheirar, a saborear, e a sentir em segurança (tanto física como emocionalmente).

A base deste modelo consiste essencialmente no modelo curricular High/Scope, sustentado em cinco princípios pedagógicos:

- Preparar o espaço e os materiais;
- Criar um ambiente de aprendizagem interativa para cada criança e para as suas relações em grupo e com os seus pares, criando situações de socialização;
- Garantir igualdade de oportunidades;
- Responder aos interesses e necessidades educativas das crianças;
- Proporcionar oportunidades de escolha e liderança;
- Criar oportunidades de expressão individual e de descoberta ativa, entre outros.

A instituição onde desenvolvemos a PES do 1.º CEB, no ano letivo de 2015/2016, tratou-se de um Centro Escolar pertencente à rede escolar pública, de um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança e integrava os níveis de educação e ensino desde o jardim de infância ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao Centro Escolar salientamos a sua inserção no contexto urbano, numa zona residencial e de muitas instituições públicas (Quartel da Guarda Republicana, Bombeiros Voluntários de Bragança, Polícia de Segurança Pública, Mercado Municipal e Câmara Municipal com Balcão do Cidadão). O Centro Escolar foi construído no ano de 2009/2010, tendo entrado em funcionamento no ano 2010/2011. A população escolar era composta por 324 crianças com idades compreendidas entre os três e os onze anos, sendo 86 do jardim de infância. Os docentes que exerciam a sua atividade profissional eram vinte e seis professores, dos quais sete pertenciam ao Quadro de Agrupamento e dois ao Quadro de Zona Pedagógica. O edifício possuía, no total, vinte salas, organizadas da seguinte forma: dez salas destinadas ao 1.º CEB; quatro salas destinadas à área de educação e expressão plástica, quatro salas destinadas à educação pré-escolar; um salão polivalente destinado ao prolongamento do jardim de infância.

No que concerne ao espaço exterior, este possuía um parque de estacionamento com 32 lugares destinados, exclusivamente, aos professores, funcionários e demais recursos humanos afetos à escola. Usufruía ainda de equipamento adequado às crianças que frequentavam as instalações, existindo dois parques infantis, destinado à educação pré-

escolar, e ao 1.º CEB equipado com dois blocos de escorregas, um deles com túnel, barra, cordas e parede de escalada para trepar, dois baloiços com apoio fixo no chão tendo como suporte uma mola, facilitando o movimento das crianças. O espaço exterior comportava ainda um campo de jogos e um grande espaço relvado onde as crianças podiam permanecer, bem como um campo de jogos onde, nas horas do intervalo das 10:30 às 11:00, ou na hora de término do almoço, das 13:00 às 14:00, as crianças podiam dedicar-se à prática desportiva. De salientar que era um espaço que estava protegido por um gradeamento. Nas horas assinaladas anteriormente as crianças eram alvo de supervisão constante, sendo para isso necessário os olhares atentos dos assistentes operacionais, sendo eles um total de sete.

O Centro Escolar possuía três portões de entrada e saída de viaturas, mas somente um é que estava permanentemente aberto e com vigilância. Os outros dois serviam exclusivamente para outras funções. Um deles para acesso à entrada de funcionários da Câmara Municipal de Bragança para manutenção de todo o espaço exterior e, o outro portão servia unicamente para entrada e saída dos funcionários da empresa responsável pelo fornecimento de refeições. No entanto, existia um outro portão de dimensões reduzidas junto do que dava acesso à entrada e saída de viaturas e que servia para entrada e saída de toda a comunidade escolar, estando um assistente operacional permanente durante quinze minutos, nas horas de saída das crianças de 1.º CEB [(12:30/12:45); (17:30/17:45)].

Relativamente ao espaço interior encontramos a portaria que possui um acolhedor *hall* de entrada onde se poderia encontrar um primeiro *hall* pequeno que dá origem ao *hall* principal, separados por uma parede de vidro e porta. O *hall* encontrava-se decorado mediante a época festiva em que nos encontrávamos, tinha um placar com portas de vidro onde estavam afixadas as listas das turmas bem como os horários de cada uma delas, ou mesmo alguma informação que fosse pertinente. Encontrava-se uma secretária com uma assistente operacional. A sala de reuniões, com um armário, a impressora e uma mesa redonda era o local onde se realizavam os atendimentos aos pais, bem como pequenas reuniões e também onde se tiravam as fotocópias solicitadas pelos docentes. Na sala da diretora existia um armário, duas secretárias, contendo cada uma com um portátil com ligação à impressora e outra impressora que estava ligada a todos os computadores das dez salas de 1.º CEB. A sala dos professores estava bem equipada, pois possuía sofás e uma mesa de refeições. Possuía instalações sanitárias para docentes e não docentes. Existia um elevador que servia para transportar materiais de peso ou de difícil acesso pela escadaria. No final do corredor podíamos encontrar outro corredor que, virando à direita seguia para

as salas da Educação Pré-Escolar, e virando à esquerda, para as salas do 1.º CEB. Na parte do edifício que abrangia o 1.º CEB encontrava-se a Biblioteca/Centro de Recursos Educativos.

As salas de aula do 1.º CEB eram compostas por mesas e cadeiras, dois armários, um quadro interativo com videoprojetor, uma secretária com computador integrado e um quadro branco. A sala das expressões onde eram realizados trabalhos manuais, servia inclusivamente para os professores de apoio, para apoiar algumas crianças com dificuldades de aprendizagem.

No piso inferior encontram-se as restantes cinco salas, inclusive a da Componente de Apoio à Família (CAF) e, através de um corredor para o lado direito, podíamos aceder ao refeitório composto por mesas e cento e oitenta lugares sentados para as crianças de 1.º CEB. Pudemos constatar que as mesas e as cadeiras eram sensivelmente mais altas que as cadeiras e mesas onde as crianças do jardim de infância almoçavam. Existia ainda um balcão de cozinha, dividindo a zona de servir, onde estava toda a loiça das refeições servidas, um frigorífico, uma máquina de lavar loiça industrial e um lava loiça.

Para acesso ao refeitório tinha um pequeno corredor onde se encontravam diversas salas sem aquecimento, uma das salas servia de apoio para acondicionar o leite escolar, uma sala de material didático, uma sala de material de ciências e uma sala com as máquinas do aquecimento central.

A zona sanitária possuía lavatórios e sanitas adequadas às crianças. As casas de banho de funcionários estavam equipadas com sanitas, lavatórios e um polibã (no caso de alguém necessitar de tomar um duche com água quente), uma sala de convívio com roupeiro para serventia dos funcionários da empresa que fornecia o almoço e uma arrecadação onde era guardado material de pouco uso.

## **2. Os grupos de crianças e as salas de atividades/aula**

As observações que realizamos, no início da nossa prática, permitiram-nos conhecer melhor o grupo de crianças, assim como a individualidade de cada uma. Centramo-nos nas observações de situações pedagógicas para mais tarde conseguirmos atender aos interesses e necessidades do grupo de crianças. De ressaltar que algumas das informações nos foram fornecidas nas reflexões semanais com a Educadora cooperante.

A nossa ação decorreu numa sala de jardim de infância, no ano letivo 2014/2015, com um grupo formado por vinte e cinco crianças. Quinze crianças eram do sexo masculino e dez crianças do sexo feminino, tinham todas três anos de idade e frequentavam pela primeira vez o jardim de infância. Eram crianças com bastante energia e bem-dispostas, gostavam de realizar novas descobertas, mostravam-se orgulhosas pelas suas conquistas e demonstravam muito interesse em todas as atividades. A maioria das crianças gostava de brincar ao faz-de-conta, de música, de ler e ouvir contar histórias, de dança e de jogos que implicassem movimento. Era um grupo afetuoso e tinha facilidade em expressar os seus sentimentos, recorrendo com frequência a demonstrações de carinho. Era também normal ver as crianças a usar objetos de uso comum para outros fins, demonstrando alguma criatividade e interesse por novas descobertas.

O grupo revelou-se alegre, ativo e participativo, mostrando interesse e entusiasmo na concretização das atividades educativas, estando sempre recetivo à descoberta. Relativamente à escolha das áreas de interesse, a maioria das crianças, optava pelas áreas da cozinha, construções e garagem. Todas as crianças já tinham interiorizado os momentos da rotina diária da sala. Eram crianças muito curiosas com tudo o que as rodeava. Como defendem Garland e White

os acontecimentos que envolvem crianças e adultos ao longo do dia – planejar, brincar no recreio, reunir para uma história -´ dividem o dia em blocos de tempo manobráveis e fornecem uma estrutura que as crianças compreendem e reconhecem`. Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo (cits. por Hohmann, & Weikart, 2007, p. 225).

A rotina diária contribui para que, não só as crianças mas também os adultos, se organizem, planeando diversos momentos diários que apoiem uma aprendizagem ativa. De acordo com Hohmann e Weikart (2007) a rotina diária da EPE segundo o modelo High/Scope “inclui o processo Planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (p.8). Todas as atividades foram pensadas, refletidas e realizadas neste sentido, para que as crianças e os adultos pudessem construir uma aprendizagem ativa, focalizada em torno de oportunidades e encorajando assim a criança para ser um cidadão livre de escolhas, bem como a experimentar e a explorar, estimuladas pela educadora e pelas estagiárias a fazerem uma revisão das suas experiências. Era um grupo de crianças no qual que se verificava existirem laços de amizade, demonstrando muitos desses valores nas suas brincadeiras, mas por vezes era visível serem crianças egocêntricas, requerendo alguma atenção por parte da educadora

cooperante, pois não conseguiam gerir situações de conflito e partiam logo para agressão, por vezes física (bater, empurrar,...). Contudo, quando chamadas a atenção, assimilavam bem o erro e pediam desculpa sem qualquer dificuldade. Só verificamos que três das crianças não acatavam bem quando, eram chamadas à atenção, ficando um pouco amuadas e gritavam, parecendo mais uma birra para chamar à atenção.

As crianças eram assíduas, participativas e manifestavam particular interesse por ouvir música e canções e empenhavam-se na realização de experiências diversificadas. Todas as crianças eram muito sociáveis e muito expressivas. Cada criança era diferente da outra. Existiam crianças muito comunicativas e existiam outras que precisavam de mais tempo para conseguir confiar, inclusive nas primeiras semanas de intervenção, uma das crianças olhava para nós com ar desconfiado.

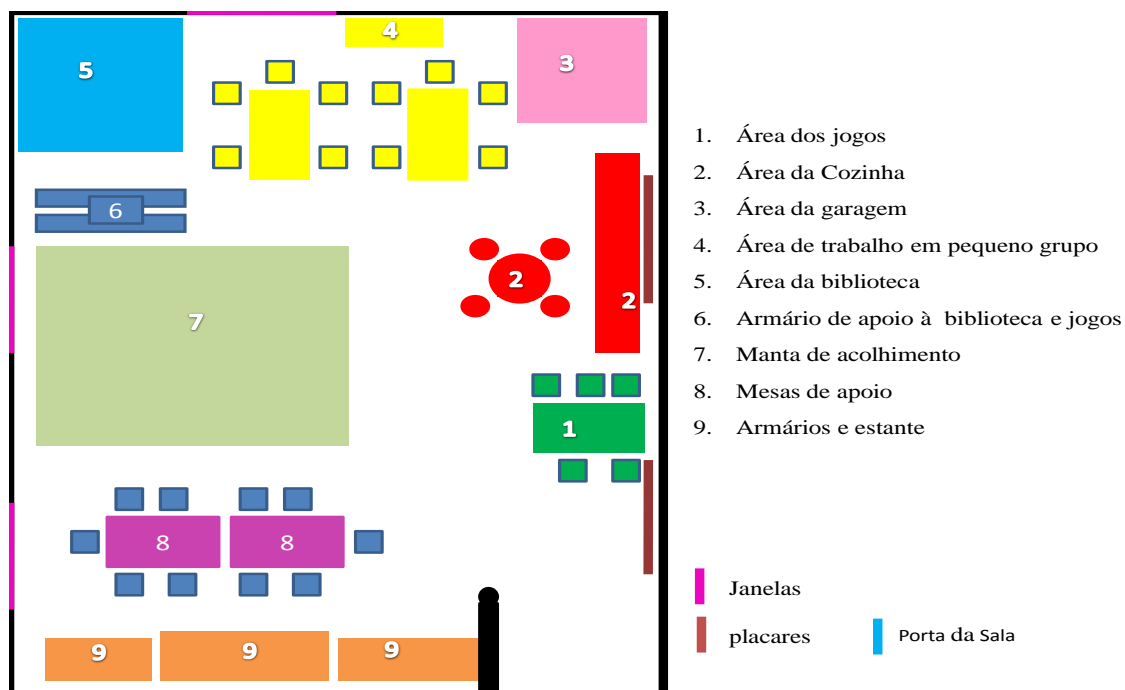
Durante as refeições as crianças conseguiam comer sozinhas, embora, por vezes, duas das crianças necessitassem que lhe dessem a sopa, pois se não fosse desta forma não a comeriam.

Verificamos que as crianças tinham um bom apoio por parte das famílias, sendo estas atentas e preocupadas, pois tinham conversas informais com a educadora cooperante sempre que a criança não estivesse no seu melhor estado físico. Apreciando a importância da família no processo educativo das crianças, como afirmam Hohmann e Weikart (2007), os atores educativos devem reconhecer “o papel das famílias no desenvolvimento das jovens crianças (...). As crianças [desenvolvem-se] melhor num ambiente em que sentem apoio” (p.100). Desta forma a participação das famílias é relevante para um bom desempenho e desenvolvimento da criança.

Do contacto que tivemos com as famílias verificamos que eram interessadas com tudo que dizia respeito à criança e tinham a preocupação de manter uma comunicação com a educadora cooperante, solicitando, através da caderneta, por exemplo, um pedido de colaboração dos pais no sentido de procurarem, com os seus educandos, por exemplo, material relativamente ao Japão. Foi claramente visível o empenho dos pais.

Passamos, de seguida, à caracterização da sala de atividades. Como podemos perceber através da observação da figura 2, a sala do grupo de três anos era uma sala retangular, à exceção de um pequeno corredor que existia logo na entrada da porta, não permitindo que a educadora cooperante ou as educadoras estagiárias conseguissem ver as crianças de todos

os pontos da sala. Deste modo, era necessário que a educadora cooperante e as educadoras estagiárias estivessem num ponto estratégico, para poder observar todo o grupo de crianças.



**Figura 2.** Planta da sala de atividades do jardim de infância

A sala de atividades tinha as paredes pintadas de um bege claro, tipo casca de ovo, do meio da parede para cima, e o outro espaço era revestido a madeira. No espaço vertical tinha dois placares de cortiça, local apropriado para a exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças. Na sala existiam também três janelas que contribuíam para a existência de uma boa luminosidade da sala. No seu interior podíamos ainda aceder a um armário de duas portas, onde a educadora cooperante guardava todo o material necessário, e a um outro armário sem portas, com prateleiras e gavetas, onde se arrumava algum material de trabalho, bem como toalhas de plástico para revestir as mesas de trabalho, revistas e jornais, sendo que uma das prateleiras servia de apoio para colocar as garrafas de água das crianças, que estavam devidamente identificadas. No espaço existia também uma estante onde estavam dispostos, na vertical, os portefólios de cada criança, onde se guardavam os trabalhos. Existia também outro armário, de dimensões reduzidas, para as crianças terem acesso a diverso material, como lápis de cor, canetas de feltro, entre outros. Existiam quatro mesas de trabalho e uma arca de madeira onde eram guardados alguns materiais.

A sala de trabalho estava bem organizada relativamente às áreas e ao espaço, encontrando-se dividida em diferentes espaços, nos quais se pretendia que as crianças pudessem desenvolver diversas atividades, proporcionando a aquisição de várias competências. As áreas de interesse e os materiais disponíveis na sala permitiram às crianças serem construtoras das suas aprendizagens, pois estas escolhiam as áreas que queriam ocupar, só podendo permanecer cinco crianças em cada simultaneamente, sendo livres de escolher o que fazer enquanto ocupavam este espaço. Estavam bem definidas as regras de como permanecer ou sair da área. De acordo com Rodrigues e Amodeo (2003) “é necessário que se oportunizem situações para a tomada de decisões, escolhas e intercâmbio dos pontos de vista, promovendo manifestação da autonomia, da cooperação, tão importantes na formação do cidadão” (p. 9).

Na sala de jardim de infância os materiais estavam visíveis, etiquetados e encontravam-se ao alcance do grupo, o material pedagógico existente, estava disponível e de fácil acesso às crianças, à exceção de materiais que pudessem ser perigosos (como materiais cortantes). Esta organização do espaço proporcionava às crianças um ambiente ordenado, onde estas se tornavam autónomas e participativas na realização das suas ações. Nas OCEPE expressa-se que “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia das crianças” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p.38). Neste espaço, as crianças eram independentes na utilização de todos os materiais, dando-lhes, por vezes, utilidades diferentes, pois surgiam formas imprevistas e criativas. A sala encontrava-se organizada por áreas, tendo de apoio logístico cinco mesas acompanhadas de vinte e cinco cadeiras. As áreas estavam identificadas com o nome e com a quantidade de crianças que as podiam frequentar ao mesmo tempo, através de colares com as respetivas cores, relativas a cada uma das áreas. Esta situação foi introduzida por nós estagiárias, como forma de resolver a questão de quererem frequentar muitas crianças a mesma área. Estes espaços ofereciam diferentes opções, pois cada área apresentava um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho. Assim, encontra-se dividida em seis áreas, tal como podemos observar na planta da sala (*vide* figura 2), nomeadamente a área dos jogos e a área da casa, onde se encontrava inserida a cozinha e o quarto, a área da garagem, a área de trabalho, a área da biblioteca e a área das construções. O espaço da sala de atividades em que nos integramos era suficiente para as crianças utilizarem os materiais que necessitassem. Tendo em conta as dimensões espaciais, de acordo Hohmann e Weikart (2007), corroboramos a ideia de que “a

aprendizagem pela acção requer espaço para as crianças se moverem, experimentarem e trabalharem, quer sozinhas, quer com outras” (p.166).

A área da casa, que englobava a cozinha e o quarto, dispunha de uma mesa redonda e de quatro cadeiras de tamanho inferior às restantes mesas de trabalho, um armário com fogão, um lava loiça e prateleiras, devidamente equipadas de pratos, talheres, tachos, panelas, peças de fruta, vários alimentos e ingredientes, todos eles em plástico, bem como caixas de cereais de uso doméstico, desocupadas. Na continuidade da cozinha existia o quarto, com uma cama pequena, lençóis e manta, bem como algumas peças de vestuário para as crianças, uma cómoda e diversas bonecas. Era neste espaço que as crianças “faziam de conta” (jogo simbólico) que confeccionavam as suas refeições. Era também uma das áreas em que brincavam e incorporavam, muitas vezes, o papel de mãe, de pai, e representavam algumas situações vividas, sentimentos positivos e/ou frustrações. Tal como refere Cordeiro (2008), seja com os bebés de plástico, com os fantoches ou com os utensílios existentes na casa, esta é uma área que “todas as salas devem ter, seja ela mais ou menos estruturada, é um hino à imaginação e criatividade, ao jogo do faz-de-conta, vivência de papéis, mas também de exercitação da linguagem, respeito pelos outros, responsabilidade e organização do espaço” (p.372).

A área da garagem tinha um móvel de plástico com gavetas que continham carros de diversos tamanhos e modelos, assim como peças de construção, servindo igualmente de apoio à área das construções, uma carpete de plástico onde se verificava o desenho de uma estrada. Existem vários carros com diferentes formas e cores, assim como aviões, motociclos e tratores.

Na área dos jogos, existiam vários jogos de memória, assim como puzzles, sendo eles variados tanto para divertimento como para concentração ou, simplesmente, para a realização de jogos lúdicos.

Por último, uma área bem estruturada era a área da biblioteca, pois tinha um móvel com três prateleiras onde estavam dispostos variados livros de leitura, com uma carpete e almofadas para as crianças se deliciarem com a leitura através das ilustrações. Situava-se entre a área de trabalho e a carpete dos jogos de concentração, sendo que esta era uma das zonas onde se verificava menos ruído. Podíamos encontrar um armário, onde a educadora cooperante tinha algum material, do lado direito, uma estante com garrafas de água, estando dispostas com os símbolos de cada criança, situadas à altura que as crianças

pudessem aceder sem qualquer dificuldade, criando assim autonomia para usarem sempre que fosse necessário. Encontrava-se ainda uma prateleira, o suporte de televisão e vídeo, para realização de sessões em que as crianças quisessem visualizar algum filme. Compreende-se assim um ambiente físico, que fornece experiência de aprendizagem ativa. Neste sentido, concordamos com a ideia de Hohmann e Weikart (2007) quando mencionam que “é útil olhar para ambientes onde se concretiza a abordagem High/Scope e atender aos ingredientes da aprendizagem ativa: objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (p.162). Vários modelos pedagógicos preocupam-se com arquitetura do espaço educacional. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia de escuta de *Reggio Emilia* são exemplos da importância do “contexto físico, do espaço e da arquitetura da sala de atividades, do espaço de recreio, da escola e do espaço envolvente. Esses elementos são importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e do aprender” (p.23). Corroboramos pois a ideia de que o adulto deve apoiar as brincadeiras da criança e todas as áreas lhe devem estar acessíveis.

Relativamente ao grupo de crianças do 1.º CEB era constituído por vinte e cinco crianças, sendo treze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Na sua maioria as crianças faziam seis anos durante o ano civil de 2016, à exceção de duas crianças, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino que já tinham seis anos. No que concerne à aprendizagem era um grupo homogéneo referente ao desenvolvimento da aprendizagem, só uma das crianças de sexo feminino apresentava alguma dificuldade de aquisição de conhecimentos de aprendizagem, nomeadamente na compreensão de grafemas e na representação numérica verificando alguma dificuldade na decomposição de numerais. Em relação às atividades da área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, nomeadamente no domínio da Expressão e Educação Plástica verificou-se que algumas crianças sentiam dificuldade no recorte. Pensamos poder aferir que esta competência podia ter sido melhor trabalhada na Educação Pré-Escolar. Eram crianças com bastante energia, criativas e demonstravam interesse pela descoberta.

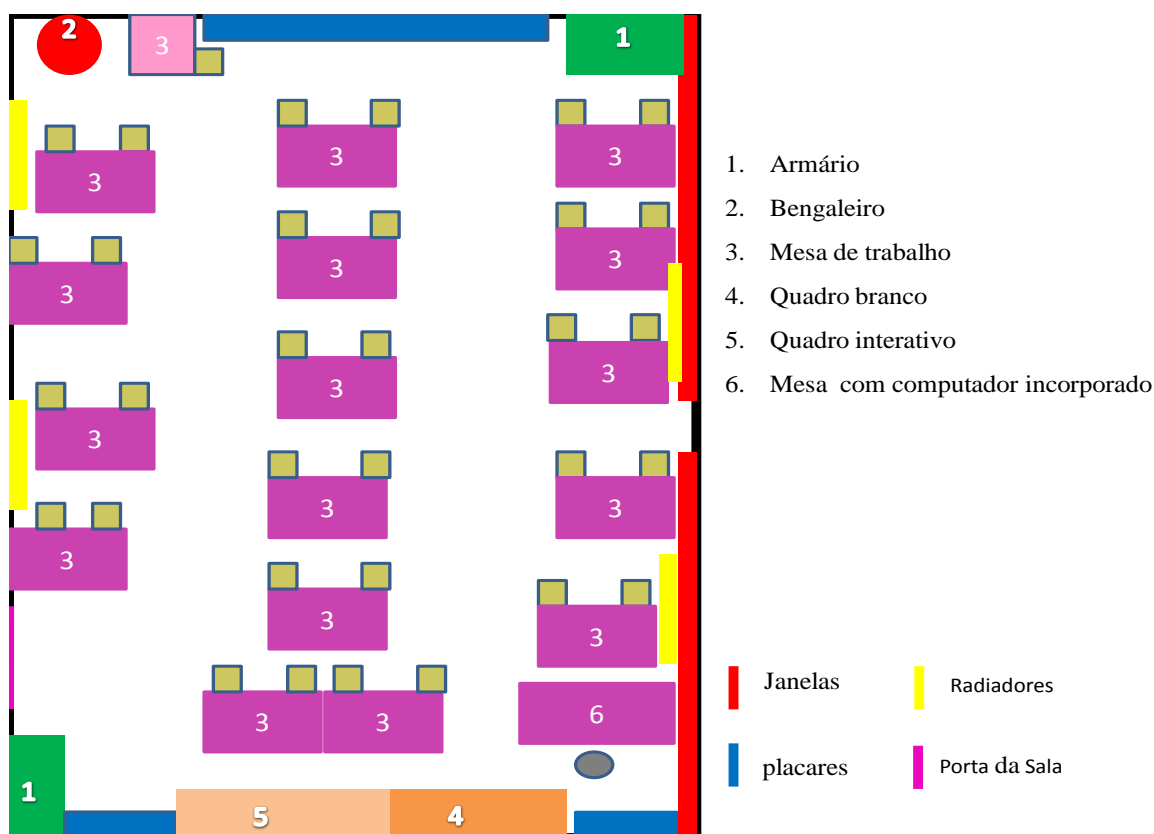
O grupo de crianças revelou-se alegre, ativo e participativo, mostrando interesse e entusiasmo na concretização das atividades educativas, estando sempre recetivo à descoberta, proporcionando assim a realização de diálogos, tidos sempre em conta para o planeamento das atividades educativas. Partimos maioritariamente da leitura de histórias, como forma de abordarmos todas as áreas de conteúdo e proporcionarmos aprendizagens

significativas e diversificadas. Todas as atividades foram pensadas, refletidas e realizadas neste sentido, onde as crianças e os adultos construíam uma aprendizagem ativa. Focalizávamo-nos em torno de oportunidades criadas por nós ou pelos outros elementos da comunidade educativa e encorajamos à participação consentida, pois defendemos que as crianças devem ser cidadãos livres e com direito à escolha. Convidamos as crianças a observar, a experimentar, a explorar e a rever as suas experiências. Todas as crianças eram muito sociáveis, muito expressivas e interessadas.

Foi visível através das reflexões semanais e os diálogos com a Professora Cooperante que existiam dois grupos de crianças, as que participavam de forma ativa e espontânea e as que só participavam com apoio do adulto. No que diz respeito ao grupo mais interventivo verificou-se a participação excessiva da parte de algumas crianças, sendo ela prejudicial ao restante grupo. A professora tinha que fazer uma gestão muito eficaz na mediação da participação de algumas crianças dando voz às menos participativas. O grupo de crianças revelou aptidão de atenção e concentração razoável. O comportamento nem sempre era adequado ao bom funcionamento de sala de aula, isto pelo facto de determinados comportamentos serem pouco exemplares, nomeadamente o facto de algumas crianças não conseguirem permanecer sentadas nos lugares, como também existirem conversas paralelas e assuntos que, por vezes, não tinham qualquer sentido. Desta forma, para conseguirmos manter um bom funcionamento e rigor dentro da sala, foi necessário procedermos à introdução do semáforo do comportamento. Existiam crianças com ritmos de trabalho diferentes, verificando-se maior interesse por parte de algumas crianças e, nesse sentido, fomos também constatando que conseguiam resolver e solucionar as propostas de atividades com maior facilidade.

As intervenções decorreram numa das dez salas do 1.º CEB do Centro Escolar. A sala apresentava um formato retangular com excelente iluminação natural, visto uma das paredes laterais ser composta por janelas envidraçadas com estores de alumínio que permitiam regular a intensidade de luz. Possuía aquecimento central. As paredes da sala tinham tom cinzento, bem como o chão e o *placard*. O espaço era amplo e nele podíamos encontrar um quadro branco e outro interativo com o respetivo projetor e uma secretária com computador destinada à professora. Possuía ainda um armário para arrumação de material, nomeadamente didático e continha também os processos individuais de cada criança. Existia ainda outro armário que servia de suporte aos portefólios individuais das crianças, onde eram colocados os seus trabalhos e as suas fichas individuais. Dada a

escassez de arrumação, os manuais escolares e os cadernos diários individuais de cada criança encontravam-se em cima do parapeito da janela. A sala tinha apenas um bengaleiro redondo destinado à arrumação dos casacos das crianças e dezasseis mesas retangulares castanhas com duas cadeiras cada, e ainda uma mesa individual com uma cadeira. A disposição em questão colocava algumas crianças sentadas a pares em cada mesa, havendo ainda algumas crianças colocadas isoladas em cada mesa. Para uma melhor contextualização da disposição do mobiliário no espaço da sala de aulas apresentamos, na figura seguinte, a respetiva planta.



**Figura 3.** Planta da sala de aula do 1.º ano de escolaridade

A estrutura organizativa da sala revelava uma disposição mais tradicional, associada a uma abordagem pedagógica transmissiva, sendo que as mesas e as respetivas cadeiras se encontravam dispostas em três filas, de frente para os quadros e para a secretária da professora. Esta disposição, por outro lado, facilitava a circulação da professora para apoio e controlo dos exercícios de aplicação de conhecimentos e, por outro, promovia ainda o contacto visual das crianças com o adulto, remetendo-nos para a aquisição passiva do saber por parte das crianças.

### **3. Organização do tempo pedagógico nos dois contextos**

A rotina diária é muito importante para a criança, visto que faculta uma sequência de acontecimentos, permitindo que esta os antecipe, não sendo uma função exclusivamente do educador. A rotina diária impera, como um meio de aprendizagem e desenvolvimento integral e, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2007), “oferece um enquadramento estável no qual as crianças (...) podem sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção” (p.227). Os mesmos autores defendem que “as áreas lúdicas são claramente definidas e recheadas de materiais interessantes e adequadas à idade das crianças” (p.28). Concordamos também com Portugal (2010) quando defende a tese de que as rotinas garantem experiências que concedem à criança segurança emocional e estímulo, não se tratando de forçar o seu desenvolvimento mas sim encorajar a criança para que dessa forma aprenda em casa, na escola e ao longo da vida. A qualidade das rotinas tem a ver com o grau de envolvimento das crianças, sendo fundamental o respeito pelo ritmo de cada criança, pois devem ser agentes ativos da própria aprendizagem e do próprio desenvolvimento. De acordo com Zabalza (1998) a rotina diária

é um instrumento com utilidade educativa em vários níveis (...). Uma rotina é, principalmente, uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador(a) promova atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou um grupo (p.195).

Segundo Brickman e Taylor (1991) deve-se proporcionar às crianças uma rotina previsível de forma a proporcionar um enquadramento ordenado para que as experiências de aprendizagem das crianças sejam uma das funções importantes no seu dia a dia, sendo também de valorizar, e atendendo ao que nos diz Zabalza (1998), o tempo que é dado à criança para participar nas atividades, possibilitando uma diferenciação pedagógica.

Para Zabalza (1998) “as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (p. 52). Seguindo a ideia do autor, o educador deve organizar o seu tempo, para que permita assim uma aprendizagem com experimentação diversificada sobre objetos. Na verdade, “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas” (Zabalza, 1998, p. 158).

Nesta perspectiva a rotina da “Sala verde” é disposta da seguinte forma, conforme se pode verificar no seguinte quadro.

**Quadro 1.** Rotina diária da instituição da Educação Pré-escolar

<b>Horas</b>	<b>Momentos da Rotina</b>	<b>Descrição</b>
07:45 – 09:30	Acolhimento	As crianças começavam a chegar à instituição. Dirigiam-se para um salão polivalente, onde eram recebidas e orientadas pelas auxiliares de ação educativa.
9:30 - 10:00	Atividade orientada em grande grupo	As crianças partilhavam momentos com a educadora e com os colegas, realizavam jogos, cantavam e ouviam histórias.
10:00 - 11:00	Atividade orientada em pequeno grupo	Este tempo destinava-se igualmente à experimentação de materiais.
11:00 - 11:15	Tempo de rever	Momento em que um grupo com número limitado de crianças se sentava, explorava e experimentava os materiais dispostos numa mesa de trabalho, com o auxílio da educadora. As atividades propostas eram realizadas com uma intencionalidade específica. As restantes crianças iam para as áreas.
11:15 - 11:30	Arrumação de espaços e materiais	Terminada a atividade orientada, as crianças responsabilizavam-se por deixar os materiais e o espaço arrumados. Quando o tempo o permitia e, por norma sim, existia um tempo antes da hora de almoço em que as crianças realizavam jogos coletivos, ou brincavam no parque da instituição.
11:30 - 12:30	Higiene/ Almoço/ Higiene	As crianças dirigiam-se para o refeitório, acompanhadas pela educadora, auxiliar e estagiárias, onde cuidavam da higiene das mãos e lhes era servido o almoço, sempre com a orientação e supervisão da educadora, da auxiliar e das educadoras estagiárias.
12:30 - 14:00	Hora de descanso /Atividades livres/Descanso	O período de descanso era um período onde as crianças podiam dormir, ou fazer atividades mais calmas, como ouvir música, ver televisão.
14:00 - 15:30	Atividades e projetos em pequenos grupos	As crianças realizavam atividades seguindo a orientação da educadora cooperante.
15:30 -16:00	Lanche	As crianças cuidavam da higiene e dirigiam-se ao refeitório para lancharem.
16:00 - 17:30	Atividades nas áreas	As crianças realizavam atividades lúdicas como: cantar, jogar, entre outros. De seguida, decidiam a área que seria possível ir brincar.
17:30 - 19:00	Apoio à família	As crianças dirigiam-se para a sala de vídeo, ginásio ou parque enquanto aguardavam a chegada dos pais.

Ao analisarmos o quadro percebemos que a sala de atividades dos três anos tinha como linha orientadora o modelo curricular *High/Scope* que se distingue das outras rotinas. Corroboramos Hohmann e Weikart (2007) ao salientarem que “cada período se centra nos ingredientes de aprendizagem activa – materiais, manipulação, escolha, linguagem das

crianças, apoio dos adultos (...) ao longo do dia as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre os materiais e as acções” (p.238).

A rotina diária encontrava-se repartida em três momentos distintos, entre os quais, tempo de grande grupo, tempo de pequeno grupo e tempo de planear/fazer/rever. De acordo com os mesmos autores compreendemos que “os elementos da rotina diária, planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande, e tempo de exterior proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem problemas” (Hohmann, & Weikart, 2007, p.222). Nesta linha de pensamento a vontade e os interesses de cada criança são respeitados e valorizados, a rotina diária ajuda assim as crianças a construírem as suas ações de acordo com os seus interesses promovendo autonomia e oportunidades para que, desta forma, consigam estabelecer boas relações.

Na gestão do tempo no âmbito do 1.º CEB foi também similarmente possível instituir atividades e rotina diárias proporcionadoras de uma aprendizagem centrada na ação da criança, fazendo do tempo, “um tempo de experiências ricas e interações positivas” (Zabalza, 1998, p.158).

O facto de organizarmos o tempo também contribuiu para que fosse possível conseguirmos estabelecer boas relações. A gestão do tempo de acordo com Arends (2008) “é uma tarefa difícil e complexa para professores” (p.124). Devido ao facto de serem trabalhadas as diferentes áreas do saber, estivemos limitadas a um determinado número de horas semanais. No 1.º CEB as várias áreas/componentes do currículo estavam organizadas segundo um horário, como podemos observar no quadro 2 a rotina diária do centro escolar e no quadro 3 o horário semanal da turma do 1.º ano.

**Quadro 2.** Rotina diária do centro escolar

<b>Horas</b>	<b>Atividade</b>
08:00 – 09:00	Acolhimento das crianças no centro
09:00 – 12:00	Componente letiva
12:00 – 12:30	Almoço no refeitório
12:30 – 14:00	Acolhimento/Entretenimento das crianças no centro
14:00 – 16:00	Componente letiva
16:00 – 16:30	Lanche no refeitório
16:30 – 19:00	Componente não – letiva

**Quadro 3.** Horário semanal da turma do 1.º ano

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 09:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:30 – 10:00					
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00	TE – V. Intervalo				
11:00 – 11:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:30 – 12:00			Cidadania		
12:00 – 12:30			(OC)		
12:30 – 13:00	Almoço				
13:00 – 13:30					
13:30 – 14:00					
14:00 – 14:30					
14:30 – 15:00	Meio	Meio	Meio	Expressões	Expressões
15:00 – 15:30	Expressões	Expressões	Matemática	AEE	
15:30 – 16:00					AEE
16:00 – 16:30	TE – V. Int.				
16:30 – 17:00	Plástica	At. Física	Inglês	TE Música	At. Física
17:00 – 17:10					
17:15 – 17:30					

Atendendo ao quadro 3 que apresentamos compreendemos que a carga horária para cada componente do currículo estava bem distribuída e de acordo com o estabelecido institucionalmente, satisfazendo também o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho para a oferta complementar. A instituição “assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (DR, 2013, p.4013).

Depois de compreendermos a dinâmica da sala de aula, percebemos que a professora cooperante não se dedicava a uma área de modo individualizado, mas sim de forma articulada. Concordamos com Pereira (2005) quando refere que os professores e as professoras que pretendam a integração curricular devem ser capazes de explicar relações e descobrir “novas interconexões nos problemas que acompanham a informação que manipulam, de forma a torná-la transferível para outros contextos, temas ou problemas, ou seja, que se envolvem em tarefas reconstrutivas, reconstrutivas globais e construtivas com a informação a que têm acesso” (p.41). No nosso entender se o ensino ideal é acompanhar as necessidades das crianças e o tempo dedicado a cada área, este não deveria, de forma alguma, ser limitado, mas sim ter um horário flexível, assim como a planificação que serve como um documento que nos orienta.

#### 4. Fundamentação da escolha do tema, questão-problema e objetivos do estudo

No início das nossas opções pedagógicas e metodológicas foi um tempo delicado, pois tínhamos que encontrar um tema e uma questão de partida. Foi um processo longo de

reflexão, procurando bibliografia relativamente ao que realmente queríamos investigar, e através dessa escolha dependiam os objetivos e a metodologia que seguiríamos. Ao iniciarmos a nossa PES, foi relativamente mais simples, pois através das observações que fizemos, verificamos que na sala de atividades no âmbito da EPE, poucas crianças gostavam de ir para a área da biblioteca e, neste sentido, levantaram-se questões, sendo assim mais fácil perceber como iria ser conduzida a nossa prática e perceber *Que estratégias de aprendizagem se podem desenvolver em contexto de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de desenvolver competências (meta)linguísticas?* Desta forma estabelecemos o seguinte objetivo: *Promover o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação (oralidade, escrita e leitura).*

Para conseguirmos fazer uma recolha da informação necessária, pesquisa da prática educativa, recorreremos à observação direta, como técnica principal de recolha de dados. Os dados recolhidos foram registados através de notas de campo, vídeo gravação e registos fotográficos. Como técnica complementar de informação recorreremos a entrevista não estruturada dirigida às crianças.

Ao longo da nossa prática a investigação esteve sempre presente e, neste sentido, a seleção de estratégias e dos materiais foi executada em função do presente estudo. Depois de definir a questão de investigação e os objetivos, foi relevante optar pela investigação que consideramos que se adequava mais ao nosso estudo – a abordagem qualitativa. De acordo com Bell (2004) o qualitativo “consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas” (p.22). Apoiando-nos igualmente em Bogdan e Biklen (1994) anotamos como importantes cinco características da investigação qualitativa que a seguir diferenciamos:

- 1.<sup>a</sup>- A fonte directa de dados ocorre num ambiente natural, sendo que o investigador é o instrumento principal, para que dessa forma toda a recolha de dados seja feita através de vídeo ou áudio, seja feita com melhor precisão.
- 2.<sup>a</sup>-É descritiva pois os dados recolhidos são apresentados com uma configuração de imagens, palavras ao invés de números.
- 3.<sup>a</sup>- Ocorre através de um processo, os investigadores demonstram interesse pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produto.
- 4.<sup>a</sup>- Analisam os dados de forma indutiva, isto é, à medida que vão agrupando e recolhendo os dados vão sendo construídas hipóteses.
- 5.<sup>a</sup>- É significativa, os investigadores abordam e interessam-se em procurar saber como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas refletindo uma espécie de diálogo entre os investigadores (pp. 47-51).

Neste sentido, a investigação qualitativa conduz os investigadores a interagir com os sujeitos de forma normal, pois “estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.68).

A investigação qualitativa, segundo Vilelas (2009), “é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas expectativas e ao mundo em que elas vivem” (p.105). Nesta linha de pensamento o objetivo principal centra-se num entendimento perspicaz subjetivo do objeto de estudo, não se preocupando com medidas numéricas e com as análises estatísticas. O ser humano está inserido num cenário naturalista e todas as pessoas são tratadas como seres únicos onde se atribuem significados às experiências que provêm do contexto de vida. De acordo com Rosa (n.d.) a investigação em educação deverá assumir um percurso de vida nos educadores, seguindo vestígios daquilo que sabe para o que não sabe, sendo assim uma descoberta, do ponto de vista científico uma investigação nunca acaba por ser um insucesso, mas sim o contrário, o sucesso de uma produção de caminho e de conhecimento.

## **5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

De acordo com o modelo do processo de investigação, segundo Vilelas (2009) as técnicas e instrumentos de recolha de dados são recursos para o investigador poder recolher e retirar informação, em cada instrumento distinguem-se a forma e o conteúdo. A primeira diz respeito à aproximação que estabelecemos com a atividade experimental e as técnicas que utilizamos e o segundo – o conteúdo – diz respeito aos dados que necessitamos. Passaremos de seguida a expor as técnicas que utilizámos nesta investigação.

### **5.1. Observação participante e naturalista**

No decorrer de toda a Prática de Ensino Supervisionada a observação cumpriu um dos papéis indispensáveis visto que, numa primeira fase, a recolha de dados foi feita através da observação. Sobre este processo importante na vida de um educador/professor, Sousa (2005) manifesta que:

as observações usadas para investigação dos processos educacionais são necessariamente mais formais, objectivas e sistematizadas que as correntes observações do quotidiano. A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico. Com uma adequada estratégia, bem

planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação, onde é muitas vezes empregue como instrumento de avaliação (p. 109).

Estrela (1986) assegura que na observação participante o observador participa na vida do grupo por ele estudado. Assentando numa observação naturalista permite-nos fazer um levantamento de informação “como uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiano” (p.48). Seguindo ainda a ideia do autor a observação naturalista é uma forma de observação exercida no meio natural e tem vindo a ser utilizada desde o século XIX.

Estimamos a ideia de que a nossa observação foi nomeadamente participante e naturalista. Participante porque segundo a ideia de Sousa (2005) “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior como seu membro” (p.113). Naturalista pois ocorreu no espaço e no meio natural.

## **5.2. Notas de campo**

Depois de cada observação foi necessário fazer a descrição dos dados recolhidos, bem como descrever ou transcrever os diálogos das crianças. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) na investigação, quando o investigador é “participante todos os dados são considerados notas de campo: este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (p.150).

## **5.3. Registos: fotográfico, áudio e vídeo**

As fotografias estão ligadas à investigação qualitativa e podem ser utilizadas para futuro estudo e análise. Optamos assim por esta estratégia de investigação pois debruçando-nos na ideia de Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Desta forma pensamos que as fotografias iriam enriquecer o nosso trabalho no sentido de verificarmos a realidade das nossas palavras.

Comparativamente ao registo áudio, este foi importante para a nossa investigação devido ao facto que nos permitiu que as conversas e as questões debatidas em grande e em pequeno grupo ficassem gravadas, sendo depois transcritas para papel. Desta forma conseguimos complementar os registos áudio e complementar com os registos das

atividades. De salientar que os registos efetuados foram com autorização dos pais e encarregados de educação, bem como das educadora e professora cooperantes.

#### **5.4. Grelhas de observação**

No âmbito da nossa pesquisa elaboramos a priori uma grelha de observação que nos permitisse recolher dados nos dois contextos. Para tal, sustentadas em Viana e Ribeiro (2014), adaptamos um conjunto de itens definidos pelas autoras e elaborámos duas grelhas de observação distintas, uma para a observação das crianças da EPE (*vide* Anexo I) e outra para o 1.º CEB (*vide* Anexo II). Os instrumentos de recolha dos dados foram usados em contexto real para podermos obter uma avaliação relativamente à linguagem oral e abordagem à escrita, atendendo ao desenvolvimento da consciência fonológica, ao reconhecimento e escrita de palavras, ao conhecimento das convenções gráficas e à compreensão de discursos orais e interação verbal. Esta técnica de observação determinou a obtenção de informação que nos permitiu definir se a criança atingiu determinadas metas, ou não. Assim, no total, foram observadas vinte e cinco crianças no contexto de EPE e vinte e cinco crianças no 1.º CEB a frequentar o 1.º ano de escolaridade. Os procedimentos para a observação e registo nas referidas grelhas incluíam dois momentos distintos, traduzidos em dois períodos de observação, tendo cada período a duração de quarenta e cinco minutos. Os períodos incluíam observações realizadas durante o período da manhã. Optamos por este instrumento de observação para perceber o desenvolvimento linguístico e metalinguístico num contexto geral de comunicação (oralidade, a escrita e a leitura).



### Capítulo III. Descrição e Análise das Experiências de Ensino Aprendizagem

#### Nota introdutória

Neste capítulo iremos descrever e analisar algumas das experiências de ensino/aprendizagem realizadas nos dois contextos onde concretizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES), de forma a promover o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação, atendendo a dois momentos em análise (inicial, final), cuja informação foi aferida através de grelhas de observação no sentido de dar resposta(s) à questão de partida e atingir o objetivo que conduziu o nosso trabalho de pesquisa. No seguimento da nossa reflexão apresentamos as experiências de ensino/aprendizagem considerando o desenvolvimento das crianças em termos da sua competência (meta)linguística, mas atendendo também às dinâmicas pedagógicas do tempo, do espaço e das interações.

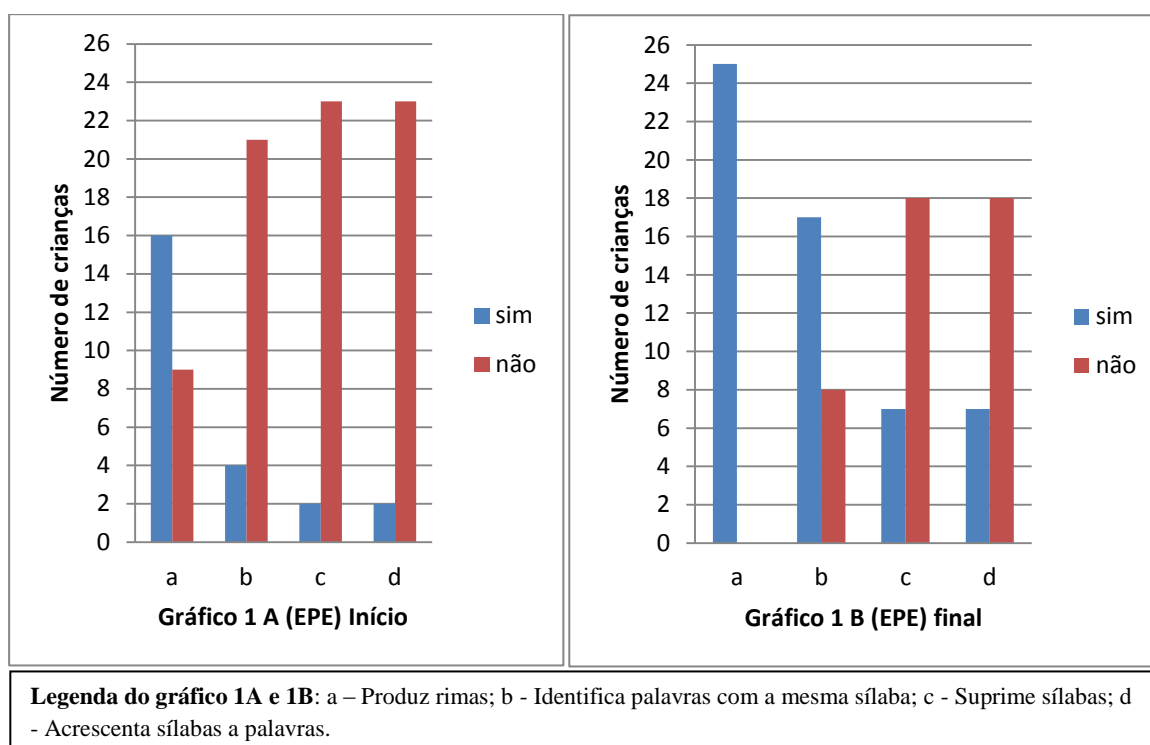
#### **1. Análise das grelhas de observação – percepção sobre as competências (meta)linguísticas desenvolvidas pelas crianças no âmbito da Educação Pré-escolar**

Na presente investigação tentamos, numa primeira fase, recolher algumas informações sobre as crianças através da análise das grelhas de observação que fomos preenchendo ao longo do estágio, sobre a área da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, sendo esta um dos domínios da Área da Expressão e Comunicação. Pensamos que a investigação realizada, e que incidiu mais especificamente na área da *linguagem oral e abordagem à escrita*, nos permitiu dar resposta(s) à questão em estudo.

Foi necessário refletirmos sobre que tipo de estratégias poderiam ser implementadas. Através das observações que fomos realizando procuramos, em função das áreas de interesses das crianças, explorar obras de literatura para a infância, sendo que a presença de um livro nos facilitava a concretização de um trabalho mais profícuo no domínio da leitura e escrita e da oralidade. A partir da obra trabalhada desenvolvíamos articuladamente todas as restantes áreas de conteúdo. Depois da primeira fase de observação avançamos com o trabalho prático de forma a promovermos o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação. No que diz respeito às grelhas de observação, (vide anexos I e II) salientamos que replicamos as implementadas por Viana e Ribeiro (2014), com algumas adaptações em função do contexto e do grupo de crianças com as quais trabalhamos. A grelha foi aplicada ao longo da prática, sempre que

considerássemos oportuno e em função das estratégias implementadas. Contudo, a análise que apresentamos no âmbito deste relatório refere-se apenas a dois desses momentos (inicial e final). Os dados apresentados dizem então respeito a um grupo de 25 (vinte e cinco) crianças a frequentarem o jardim de infância e situam-se em 4 (quatro) dimensões de análise: *consciência fonológica*; *reconhecimento e escrita de palavras*; *conhecimento das convenções gráficas*; e *compreensão de discursos orais e interação verbal*.

Seguidamente apresenta-se a análise de dados recolhidos nas grelhas de observação. Esta análise organiza-se em gráficos através de dados estatísticos, e é apresentada considerando os dois momentos referidos para que fosse possível uma melhor comparação da evolução ou não das crianças. Realçamos também que, embora as grelhas tivessem sido preenchidas para cada uma das crianças, o resultado que aqui se apresenta diz respeito ao grupo/turma no geral. Vejamos o que nos dizem os dados sobre o desenvolvimento da *consciência fonológica*. Esta dimensão incluía tópicos de análise mais específicos, como se pode observar na legenda dos gráficos apresentados (*vide* figura 4).

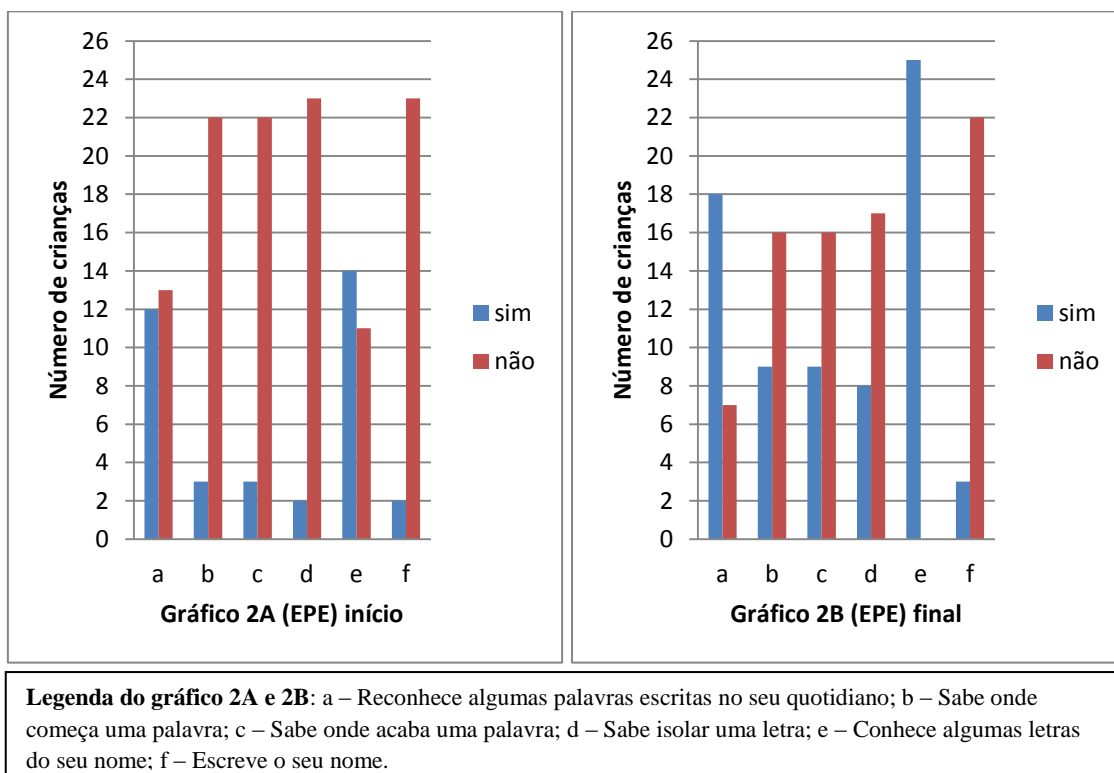


**Figura 4.** Análise da dimensão *Consciência fonológica* na EPE

Relativamente ao posicionamento que as crianças possuíam face à consciência fonológica verifica-se que houve uma melhoria significativa no último momento que destinámos à observação (coincidente com o final do estágio), mais acentuada nos tópicos *produz rimas*

e *identifica palavras com a mesma sílaba*. Relativamente aos outros dois – *suprime sílabas* e *acrescenta sílabas a palavras* – também houve alguma mudança, mas continuou a prevalecer o “não”. Contudo, não consideramos que seja um problema, uma vez que a nossa intencionalidade, atendendo à idade das crianças, era levá-las ao entendimento e à produção de rimas, nem que para isso tivessem de usar pseudopalavras<sup>7</sup>. Relativamente à identificação de palavras que iniciavam com a mesma sílaba poucas crianças o conseguiram fazer, mas pensamos ser compreensível, pois no nosso entender ainda não tinham a compreensão do princípio alfabético. Estamos de acordo com Adams, Foorman, Lundberg e Beller (2007) quando referem que “as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (p.19), mas como se trata de crianças de 3 anos de idade ainda não têm esse nível de abstração. Na capacidade de isolar os fonemas assim como na identificação das sílabas e a sua descoberta verificamos que existia um grau de dificuldade por parte das crianças.

Na figura seguinte apresentamos os dados da análise realizada à dimensão *reconhecimento e escrita de palavras*.



**Figura 5.** Análise da dimensão *reconhecimento e escrita de palavras* na EPE

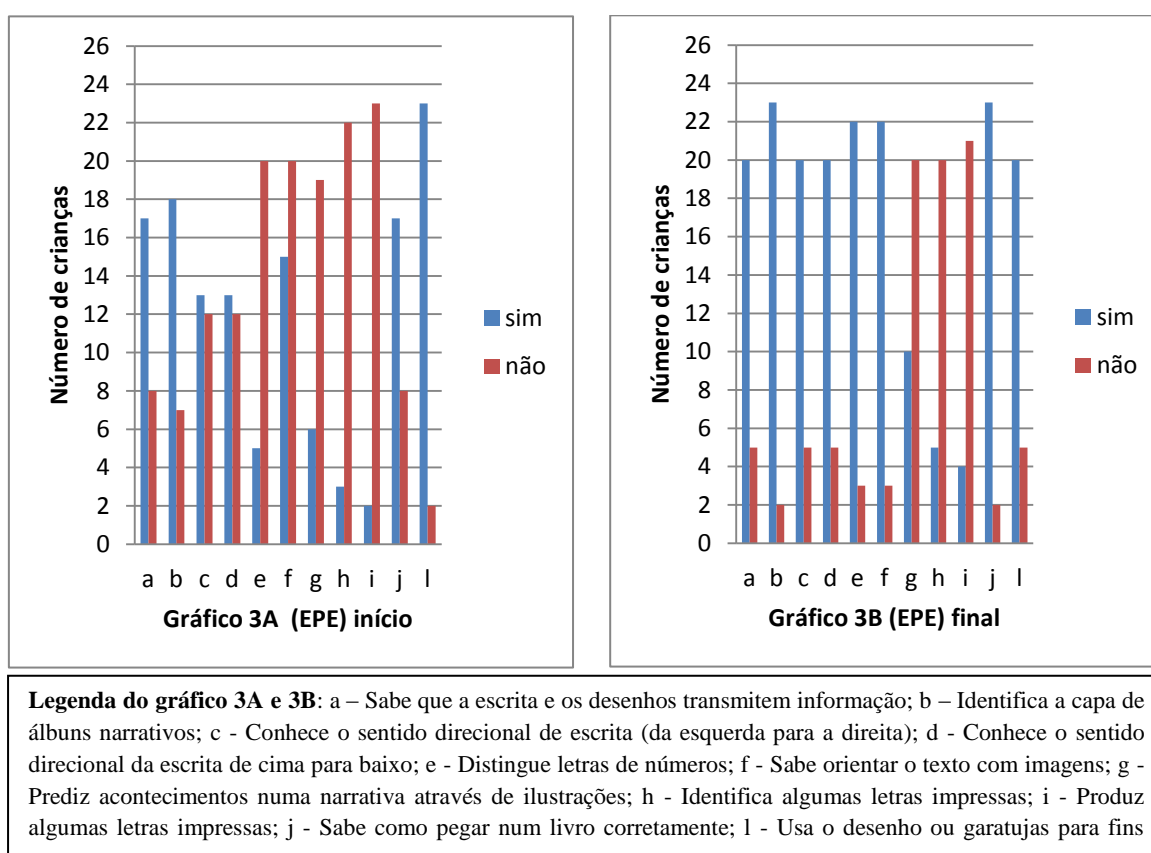
<sup>7</sup> Pseudopalavras são seqüências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas que não possuem um significado; não têm significado, mas respeitam as regras fonotáticas. As regras fonotáticas são aquelas que determinam as posições em que cada som ou seqüência seqüência de sons pode aparecer (in [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1\\_ciclo\\_leitura\\_escrita.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_leitura_escrita.pdf)).

Como se observa na figura quase 50% das crianças reconhecia palavras escritas do seu quotidiano. Essas palavras eram identificadas através das leituras gráficas e, por tal, fomos colocando à disposição das crianças muitos suportes de leitura (jornais, revistas, receituários, mapas, livros, etc.), todo o tipo de material impresso que lhes possibilitasse fazer essas identificações. Sustentadas em Viana, Cruz e Cadime (2014) foi nossa preocupação criar “ambientes ricos em materiais que proporcionem o contacto com a linguagem escrita” e permitissem o desenvolvimento de “interações precoces centradas no impresso” (p. 14). Relativamente aos tópicos *sabe onde começa uma palavra* e *sabe onde acaba uma palavra* verificou-se que numa fase inicial do nosso estágio só três crianças demonstraram possuir esse conhecimento, e no final do estágio foi possível perceber que mais seis crianças já o conseguiam fazer. Sobre o tópico *sabe isolar uma letra* verificamos que mais de 50% das crianças o conseguia fazer, pois quando lhes pedíamos para isolar uma letra numa palavra, o que faziam era retirar várias. No que diz respeito ao *conhece algumas letras do seu nome* apurámos que, inicialmente, algumas crianças ainda sentiam dificuldade em realizar esse reconhecimento, mas a dificuldade foi superada por todas as crianças.

As crianças tinham a sua identificação associada a um símbolo, tanto nos cabides, como nas garrafas de água, bem como em todo o material que fosse para guardar objetos pessoais (*vide* anexo III). Verificamos que no início apenas duas crianças escreviam o seu nome e, no final, já o faziam três. Verificamos ainda que a escrita do nome não era realizada com uma caligrafia perfeita, como é normal em crianças desta idade e que, por vezes, trocavam os grafemas do seu nome. Como afirma Rios (2014) o procedimento de incentivar a criança a escrever o seu nome nas atividades propostas foi pensado com o intuito de ampliar os seus conhecimentos facilitando a emergência da linguagem escrita, pois “a familiarização com o código escrito” (p.42) aumenta a motivação e a necessidade de aprender a ler e a escrever por parte das crianças.

Relativamente à dimensão *conhecimento das convenções gráficas* (*vide* figura 6) salientamos a importância da leitura de obras de literatura infantil como estratégia a seguir, pois corroboramos das palavras de Vaz (1996) quando refere que devemos “criar hábitos de leitura cada vez mais cedo, na idade, providenciar para o desenvolvimento da competência linguística, procurar a resolução de problemas de literacia, diminuir o défice de informação e aumentar o nível cultural que alimenta a qualidade de vida de cada um” (p. 12). Relativamente à análise do gráfico 3, expresso na figura 6, a maioria das crianças

sabia que a escrita e os desenhos transmitiam informação. Apoiamos as palavras de Sobrino (2000) quando salienta que “as ilustrações continuam a ser importantes para a compreensão do texto e devem motivar a leitura, estimulando a criança a continuar” (p.50). Corroboramos ainda as palavras de Viana (2001) ao referir que “a leitura de histórias em voz alta pode, e deve fazer parte integrante de qualquer currículo Pré-escolar, não queremos que estes momentos constituam uma `rotina` no seu sentido depreciativo” (p.49). Sustentadas ainda em Viana (2001) defendemos que a leitura de histórias abre “naturalmente o caminho à exploração (...), à caracterização das personagens, às perguntas sobre as palavras desconhecidas, à segmentação de palavras e de frases, à descoberta de palavras que [rimam]” (p. 49).

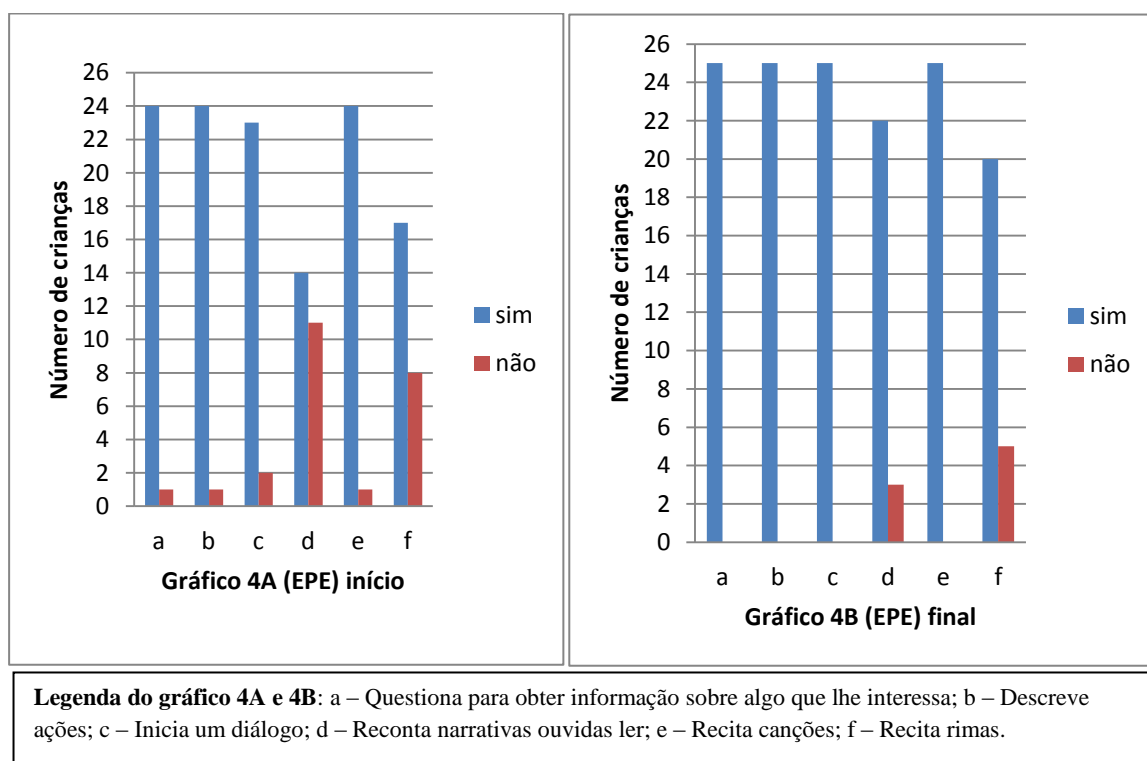


**Figura 6.** Análise da dimensão *conhecimento das convenções gráficas* na EPE

Continuando a análise da figura 6, no que respeita ao tópico *conhece o sentido direcional de escrita (da esquerda para a direita)* percebemos que as propostas de escrita proporcionaram às crianças um conhecimento mais abrangente. Outorgamos, sustentadas em Viana, Ribeiro, Batista, Brandão, Costa e Santos (2014), que as propostas de escrita “têm como finalidade proporcionar às crianças situações que permitam contribuir para desenvolver o seu conhecimento acerca das funções e das finalidades do código escrito,

bem como das relações entre a linguagem oral e escrita” (p.59) No que diz respeito ao tópico *distingue letras de números* verificamos que cinco crianças no início o conseguiam fazer e, no final, já quase todas as crianças conseguiam fazer essa distinção. Pensamos que nas atividades de leitura que proporcionamos, articuladas com as diferentes áreas, as crianças foram interiorizando a distinção entre a letra e o número. Relativamente ao tópico *produz algumas letras impressas* constatamos essa capacidade em duas crianças, mas quando lhes era pedido que as identificassem nas suas tentativas de escrita não o conseguiam fazer. A este propósito convocamos Niza, Rosa, Niza, Santana, Soares, Martins e Neves (1998) quando revelam que “as crianças consideram, inicialmente, que a linguagem escrita é uma forma de representar a realidade, tal como o desenho ou as imagens. Para elas a linguagem escrita não representa a linguagem oral” (p. 44). No decorrer do nosso estágio fomos, de facto, percebendo que a maioria das crianças usa o desenho (nesta caso garatujas, uma vez que ainda estavam nessa fase) para fins específicos. Ainda sobre a emergência da escrita salientamos que a escrita na criança em idade pré-escolar

não é ainda determinada por critérios linguísticos, pautando-se pela procura de características que permitam diferenciar os elementos icónicos e os elementos da escrita e pela percepção gradual de que uma sequência de letras constitui um objeto substituto da realidade (Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p.10).



**Figura 7.** Análise da dimensão *compreensão de discursos orais e interação verbal* na EPE

Relativamente à dimensão da *compreensão de discursos orais e interação verbal* verificamos que as crianças nos questionavam sem qualquer dificuldade. Salientamos, no entanto, as palavras de Viana (2001) quando menciona que “com a entrada das crianças no jardim de infância, muitas crianças passam a ‘falar mais’ mas não necessariamente a ‘falar melhor’” (p.63). As crianças descreviam ações, iniciavam um diálogo e recontavam narrativas ouvidas, sem qualquer problema, muito pelo contrário, eram crianças que sentiam necessidade em verbalizar sobre o que as rodeava. Nós funcionávamos, por vezes, como mediadoras dos diálogos, pois existiam crianças com egocentrismo ainda muito vincado e não davam tempo às restantes crianças do grupo para se expressarem oralmente. Neste sentido, a nossa preocupação baseou-se em dar tempo para que cada criança tivesse oportunidade de falar. No reconto de narrativas ouvidas ler, tivemos o cuidado de selecionar e diversificar o tipo de textos apresentados às crianças, de forma a serem exploradas, sempre que conseguíssemos promover o desenvolvimento num contexto de comunicação oral, de escrita e leitura.

## **2. Experiências de ensino e aprendizagem: relatos no âmbito da Educação Pré-escolar**

No que diz respeito à EPE temos conhecimento que esta etapa da criança é fundamental no processo de aprendizagem. Ao longo da PES íamo-nos apercebendo que a leitura era essencial no desenvolvimento metalinguístico num contexto geral de comunicação (oralidade, escrita e leitura). Na experiência de ensino/aprendizagem que passamos a descrever e a analisar apresentamos às crianças o livro de literatura para a infância intitulado *A casa da Mosca Fosca* de Eva Mejuto e Sérgio Mora (2015). Antes da leitura do livro para criar alguma curiosidade questionamos as crianças acerca da capa de modo a fazer a exploração das imagens assim como todos os elementos que dela constavam (elementos paratextuais).

A nossa intenção foi que as crianças se centrassem nas rimas, ritmos e repetições, que eram características da narrativa em questão. De acordo com as palavras de Mata (2008) “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (p.79). Neste sentido pensamos no envolvimento das crianças fazendo uma leitura partilhada, sendo um dos elementos essenciais. De acordo com a mesma autora “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois

permite a integração de diferentes formas de abordagem à escrita, em geral, e à leitura, de forma específica” (Mata, 2008, p.78).

Após a leitura da história apresentamos às crianças fantoches elaborados por nós. À medida que mostrávamos cada um dos fantoches íamos fazendo a respetiva associação às personagens da história e as crianças, muito entusiasmadas, verbalizavam o nome. Verificamos que algumas crianças tiveram dificuldade, mas através de um trabalho de colaboração e de partilha foram sendo ajudadas. O nome das personagens ajudou-nos a convidar as crianças à realização de um jogo fonético, devido à presença de rimas, sendo que, após a primeira vez, as crianças quiseram repetir várias vezes.

Depois de todos os fantoches estarem ao dispor das crianças, aleatoriamente pedimos que fizessem o reconto da história *A casa da Mosca Fosca*.<sup>8</sup>

Educadora estagiária - Quem me sabe dizer quantos animais? (Reconto da história através das imagens)

Educadora estagiária - Lembram-se da história que ouvimos?

Mónica - A mosca.

Educadora estagiária - A mosca fosca! Sim a casa da mosca fosca. Então quem se lembra o que a mosca fosca decidiu fazer?

Sofia - Um bolo na festa.

António - A mosca fosca fez uma casa.

Educadora estagiária - Depois de fazer a casa o que decidiu fazer?

Gonçalo - Um bolo.

Sandra - E depois de fazer um bolo, um chá.

Educadora estagiária - Recordam-se quantos amigos resolveu convidar a mosca fosca?

Miguel - Três.

Luís - Três.

Bianca - Oito.

Educadora estagiária - Então convidou oito amigos?

Liana: Meteu oito lugares.

Educadora estagiária - Então foi um prato para a mosca fosca e os outros amigos quem eram? Vamos contar?

Várias crianças - O lobo.

Tiago - O urso.

Educadora estagiária - O urso foi convidado?

Brian - O urso foi o que comeu o bolo todo, e não nos deixou nada.

Educadora estagiária - Hum o Santiago está a dizer que o urso comeu tudo, então vamos ver (mostrando as imagens), quem foi o primeiro a chegar?

Simone - Morcego Rabego.

Sofia - A Coruja Rabuja.

António - A raposa veio depois.

Educadora estagiária - A coruja? E depois? Quem me ajuda? E depois da raposa tramosa, vem, vem....

---

<sup>8</sup> Salientamos que os nomes das crianças apresentados ao longo do texto são fictícios.

Várias crianças - O lobo.

Educadora estagiária - Muito bem, depois de estarem todos prontos, quem me sabe dizer quem aparece?

Maria - O urso guloso, que comeu.

Liana - Ele também vai, vão todos.

Pedro - O urso ia comer tudo ora ia?

(Nota de campo transcrição das falas gravadas n.º 1, 04.05.2015)

Depois de terminarmos o reconto da história prosseguimos então para a colagem das imagens em função da ordem de chegada dos animais à casa da Mosca Fosca.



**Figura 8.** Colocação das imagens pela ordem de chegada à casa da Mosca Fosca

Como afirma Sobrino (2000)

também se pode propor que as crianças coloquem por ordem um conjunto de estampas, de modo a conseguir uma sequência lógica de acontecimentos e a captar a orientação espacial da esquerda para a direita, que é aquela que é utilizada pela escrita da nossa cultura (p. 45).

Além do desenvolvimento de orientação espacial tivemos em conta a ordenação que foi a motivação e incentivo das crianças para a leitura. À medida que as crianças ordenavam as imagens pela ordem correta e, tendo em conta as dificuldades sentidas, íamos apoiando, fazendo-as relembrar toda a história e a sequência correta. À medida que prosseguíamos com o diálogo, as crianças eram ainda questionadas quanto às características individuais de cada uma delas. Verificou-se que eram facilmente lembradas, tendo em conta as rimas encontradas no texto. Sustentadas nas palavras de Castro e Rodrigues (2008) percebemos que “é através da experimentação e da comunicação, utilizando estratégias diversificadas (algumas eficazes e outras não), que se adquire prática na construção de relações entre números e assim as crianças vão desenvolvendo o sentido de número” (p. 12).

No final, e depois das imagens se encontrarem colocadas num placar, por ordem de chegada de cada um dos animais, pedimos às crianças para olharem à sua volta e verem o que estava em cima da mesa (*vide* figura 9).



**Figura 9.** Caixa elaborada com imagens da história “A casa da Mosca Fosca”

As crianças exploraram o formato da caixa e seguiu-se o seguinte diálogo:

Rian - Um triângulo.

Tiago - E não, é uma caixa.

Educadora estagiária - Recordam-se inicialmente do livro que estava em cima da mesa, questionei o que queriam ver primeiro? Algumas crianças disseram que era um caderno, outras crianças disseram que tinha lá dentro um dinossauro, outras crianças disseram um livro, e as crianças queriam ver primeiro o livro, então agora não querem ver o que está ali! O que é aquilo?

Bianca - Eu vejo uma caixa.

Educadora estagiária - Uma caixa. E que imagens veem na caixa?

Crianças - Eu já vi o morcego.

Educadora Estagiária - Já viram estas imagens em algum sítio?

Crianças - O bolo.

Educadora Estagiária - Então conhecem estas imagens?

Pedro – Sim, o morcego.

Educadora Estagiária - E conhecem de onde?

Liana - Olha o Pateta.

Educadora Estagiária - E onde está esse pateta? Onde viste já esse pateta?

Será que vimos o Pateta aqui no livro, vamos procurar? Pateta onde estás? Pateta?

Crianças - Pateta! Pateta! (chamam pelo Pateta).

(A Educadora Estagiária folheia as páginas do livro para que as crianças descubram a imagem).

Crianças - Está ali.

Educadora Estagiária - Afinal a imagem está aqui, na caixa e era para fazer o quê com esta caixa?

Crianças - O bolo.

Educadora Estagiária - E era o bolo de quê? Muito bem o bolo de amora. E agora será que vamos descobrir o que temos dentro da nossa caixa? Eu estou a ver dentro da caixa através do buraco – crianças a brincar –, e tu Lucas? O que vês? O Lucas observa mas não responde. E tu Luana o que vês?

Liana - Um menino, uma Minie.

Pedro - Meninos a brincar com dinossauros.

Maria - Não vejo nada.

Educadora estagiária - Inês o que imaginas que está lá dentro?

Ivone - Uma bailarina.

Luís - Eu vejo uma caixa.

Simone - Uma girafa.

Natália - Um escaravelho, uma vaca.  
Francisco - Não quero dizer. Não vejo nada.  
Mónica - Um tambor  
Miguel - Um carro, um urso.  
Educadora Estagiária - Diz com voz de medo (um urrsosooooo)  
Sofia - Uma boneca.  
Rui - Um pateta.  
Rian - Um dinossauro.  
Martim - Se calhar é um urso.  
Educadora Estagiária - Ai... eu não sei se vou conseguir abrir a caixa. Vamos lá abrir a caixa... O que será? O que é isto?  
Crianças - São amoras.  
Todos a bater palmas e a falar: São amoras, são amoras.  
Crianças - Eu gosto de amoras, eu também, eu gosto.

(Nota de campo transcrição das falas gravadas n.º 2, 04.05.2015)

A figura seguinte contextualiza o que dissemos anteriormente.



**Figura 10.** Caixa com as amoras pretas e vermelhas

Depois de as crianças verificarem que eram amoras, e que o urso também gostava muito de amoras, questionámo-las relativamente à cor, sendo que todas as crianças responderam sem qualquer hesitação serem vermelhas e pretas. Distribuímos uma amora para cada criança consoante a cor que cada uma preferia.

Como pudemos verificar no diálogo apresentado relativamente ao facto de olharem para o buraco da caixa, e imaginarem o que estaria lá dentro, verificamos que as crianças foram criativas relativamente ao que imaginaram sobre o conteúdo da caixa. Corroboramos as palavras de Sobrino (2000) quando refere que as atividades que estimulam a curiosidade pretendem também “despertar o interesse pela leitura, mas também conseguir outro tipo de objetivos, como o desenvolvimento da atenção, da imaginação” (p.47). Sustentadas também nas palavras de Viana (2001) conferimos que “quando o interesse prossegue a

criança desenvolve uma série de competências que lhe vão abrir o caminho para um fácil acesso à leitura” (p.21). Depois da exploração da caixa negra com um buraco ao centro, sugerimos às crianças a confeção de um bolo, bem como a elaboração em 3D da personagem da história – a Mosca Fosca –, e aproveitámos o comentário de três crianças que não gostavam de amoras, para fazermos um bolo diferente. Contudo, para que isso fosse possível, com as crianças, tínhamos de elaborar uma lista de ingredientes que todas gostassem. Solicitamos então às crianças que escrevessem um ingrediente (*vide* figura 11).



**Figura 11.** Lista de ingredientes escolhidos pelas crianças

Neste sentido, as crianças iam conversando à medida que escreviam:

Guilherme - Açúcre (*ipsis verbis*).

Educadora estagiária - Açúcar.

Mariana - Azeite.

João Pedro - Mel.

António - Iogurte.

(Nota de campo n.º 3, 04.05.2015)

Percebemos pela nota de campo n.º 3 que existiam crianças que ainda não conseguiam verbalizar corretamente a palavra açúcar, neste sentido corrigimos de modo a devolvermos o modelo correto, sendo um indicador de desenvolvimento. Como afirmam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “é de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interação dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (p.14). Depois das crianças terminarem de escrever os ingredientes necessários e selecionados em função da escolha consentida de todas, percebemos que as crianças mostraram claramente a orientação não só da esquerda para a direita, mas de cima para baixo. Sustentadas em Mata (2008) realçamos que “ao longo do pré-escolar as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações, sendo esta progressão resultante das oportunidades que tiveram de interagir com o escrito, de

experimental, de reflectir” (p.42). Posteriormente passaram a um jogo que consistia em fazer a divisão silábica das palavras com as palmas das mãos, fizeram o batimento consoante a divisão silábica. Atendemos ainda à tese defendida por Mata (2008) quando afirma que “o nível de consciência fonológica, em idade pré-escolar, é um bom preditor do sucesso posterior na aprendizagem da leitura” (p.44).

Tendo em conta o entusiasmo das crianças pela história *A casa da Mosca Fosca*, foram entregues fantoches para a dramatização por parte das crianças. De acordo com Fernandes (2007)

ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, a descrição de personagens, etc. A vertente lúdica associada aos momentos de conto e reconto potencia resultados (p. 25).

As crianças ficaram tão agitadas com a dramatização feita, que para prosseguirmos e darmos continuidade às atividades programadas tivemos de saber lidar com este imprevisto e resolvemos improvisar.



**Figura 12.** Improviso imitar a mosca

Este improviso serviu como exercício de relaxamento, pois foi proposto às crianças que se levantassem e fingissem ser moscas, fazendo o seu zumbido à medida que circulavam de braços abertos, voando pela sala (*vide* figura 12). De salientar que este pequeno improviso resultou na medida que conseguimos passar a outra atividade ficando as crianças um pouco menos agitadas. Como observamos o entusiasmo das crianças pela elaboração da *Mosca Fosca* facultámos diversos materiais reutilizáveis (*vide* figura 13), sendo que a sua estrutura já a levamos para a sala de atividades previamente construída.





**Figura 14.** Mosca Fosca finalizada e suspensa na sala de atividades

Posteriormente, recorreremos de novo ao livro *A Casa da Mosca Fosca* (Mejuto, & Mora, 2015) e solicitamos às crianças que fizessem uma leitura da história, a partir de algumas imagens impressas e plastificadas. Num primeiro momento pedimos para que as colocassem por ordem, sendo que as crianças revelaram bastante rapidez de execução, isto pelo facto de considerarmos que devem ter interiorizado a sequência correta dos animais a entrar na casa da *Mosca Fosca*. Apresentamos um jogo de memória elaborado por nós, com as imagens dos fantoches dos diferentes intervenientes desta história (*vide* Anexo V).

No Anexo IV podemos observar o material apresentado e que foi previamente elaborado por nós no sentido de motivar as crianças. Foi então que explicamos as regras às crianças, um jogo que era formado por várias peças que continham duas figuras iguais aos fantoches, já conhecidos pelas crianças. Para iniciarmos o jogo as peças eram colocadas com as figuras voltadas para baixo e as crianças iam virando as peças e teriam de memorizar o que viam. Verificamos que as crianças estavam bastante atentas, e não sentiram qualquer dificuldade. Sustentadas nas OCEPE, e como forma de encontrar outras estratégias para explorar conceitos matemáticos, prosseguimos com a questão “qual o animal que mais gosto?”. Recorremos a um cartaz em que estavam colocadas as fotografias dos animais da história ouvida. Questionamos as crianças acerca do animal que mais gostaram e, para tal, entregamos um círculo verde para que cada uma pudesse ir junto do gráfico e colar o seu círculo. Corroboramos as palavras de Castro e Rodrigues (2008) que “no trabalho com crianças pequenas a escolha dos dados, a forma de os recolher e organizar, deverá sempre que possível, ser realizada por elas, promovendo a análise e discussão das diferentes ideias e propostas” (p.60).



**Figura 15.** Gráfico elaborado pelas crianças “Qual o animal que mais gosto?”

Através do gráfico de barras (*vide* figura 15) explicamos em que consistiam as barras na vertical, e depois cada uma das crianças colava o seu círculo no animal que mais gostasse. Depois de todas as crianças terem realizado a tarefa prosseguimos para a análise dos resultados. Convidamos também as crianças para a escolha do título. Foi-nos também possível explorar com as crianças sobre qual era o animal em que o círculo verde aparecia mais vezes e menos vezes. Chegamos todos à conclusão de que o *Sapo Larapo* foi o animal que as crianças mais gostaram e o urso o que menos gostaram. No sentido de percebermos se as crianças tinham compreendido o gráfico e fazer algumas leituras colocamos algumas questões, tais como: *Qual é o animal que aparece mais vezes? E o que aparece menos? Faltam quantos círculos na coluna do urso para ficar igual ao Sapo Larapo?* Ainda no decorrer da exploração da história *A casa da Mosca Fosca* (Mejuto, & Mora 2015), como negociado e acordado anteriormente, procedemos à confeção do bolo, cujos ingredientes foram sugeridos pelas crianças. Em tempo de grande grupo, com o intuito de confecionarmos o bolo, colocamos em cima da mesa as quantidades necessárias e, para recapitular, apresentamos a receita (*vide* anexo VI), na qual as crianças puderam constatar a presença dos ingredientes com se observa na figura 16.



**Figura 16.** Ingredientes da receita escolhida pelas crianças

Foi com bastante entusiasmo que as crianças disseram os nomes dos utensílios que iam sendo necessários. Verificamos que as crianças não conheciam, por exemplo, a espátula,

conhecida como *salazar*. Explicamos às crianças que funcionalidade tinha. À medida que iam dizendo os ingredientes íamos igualmente fazendo referências às quantidades e confrontávamos com a receita impressa. Sobre este assunto acentuamos que “o contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa [familiarizar] a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia” (ME/DEB, 1997, p.77).

Relativamente à realização desta atividade pensamos que tivemos em conta o papel ativo das crianças, pois solicitamos a participação de todas, dando particular atenção às suas opiniões e sugestões. Quando as questionamos relativamente à embalagem do açúcar, as crianças disseram ser farinha, devido às embalagens serem idênticas, conduzindo as crianças em erro, mas desconstruímos essa conceção pedindo que fizessem a prova e dissessem o que estavam a provar, como se constata no seguinte diálogo:

Ricardo - É bom.

Mariana - É farinha

Pedro - Luísa, nós vamos fazer o bolo, ora vamos.

Educadora estagiária - Sim nós vamos fazer o bolo.

Miguel - É farinha.

Mónica - É farinha sem sabor.

João Miguel - É fermento.

Gonçalo - É farinha.

Sofia - Não sabe a nada.

Maria - Não sei.

Ivone - Não é doce.

Luís - Não gosto.

Educadora Estagiária - Então agora esta embalagem também será farinha ou será açúcar?

Bianca - Posso mexer?

Educadora estagiária - Sim, e diz-me se é macio, rugoso, áspero?

Bianca - Parece areia, deve ser açúcar.

Educadora estagiária - Queres provar? Eu vou dar a prova a quem quiser.

Bianca - Sim é doce, é açúcar.

Sandra - É açúcar.

João Pedro - É bom.

Brian - Este é mesmo açúcar.

Rian - Deste já gosto.

Ricardo - Não tem o mesmo sabor.

(Nota de campo n.º 4, 07.05.2015)

Com esta atividade pensamos ter criado situações para alargar a curiosidade natural da criança e, sustentadas nas OCEPE salientamos que a curiosidade deve ser “fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades” (ME/DEB, 1997, p. 79).

Continuámos a atividade com a revisão dos ingredientes e as medidas necessárias. Nesta atividade todas as crianças participaram, pois fomos solicitando a ajuda de todas. Uma das crianças recusou-se a partir o ovo mas, sem forçarmos, solicitamos a colaboração de outra que o quisesse fazer, pelo que houve algumas que se disponibilizaram de imediato.

Procuramos que esta experiência de aprendizagem se centrasse numa aprendizagem pela descoberta, dado o seu caráter de exploração e experimentação (Oliveira-Formosinho, 2007). Na figura seguinte damos conta de um dos momentos vivenciados.



**Figuras 17.** Experimentação e comprovação de açúcar e farinha e confeção do bolo

Educadora estagiária - Vamos voltar a ver os ingredientes necessários.  
Crianças - Óleo, iogurte, farinha azeite, açúcar e natas.

(Nota de campo n.º 5, 07.05.2015)

Depois de realizada a massa do bolo da Mosca Fosca colocou-se na forma previamente untada com manteiga pelas crianças e levou-se ao forno. Esperamos... e depois de cozido foi importante fazer a decoração, como combinado.



**Figura 18.** Manipulação de um fantoche



**Figura 19.** Decoração do bolo pelas crianças

Como se pode verificar na figura 18 o *Urso Lambeiro*, manipulado por nós ia dizendo os nomes das crianças, para se dirigirem junto do bolo para o decorarem conforme o gosto (*vide* figura 19). Para a decoração tinham ao seu dispor pintarolas, natas, gomas de amoras pretas e vermelhas, pepitas de várias cores e morangos. Depois do bolo pronto as crianças quiseram provar, mas como estava na hora de almoço, decidimos, por unanimidade, comê-lo como sobremesa.

Quando as crianças terminaram a refeição, entregamos uma taça com o bolo. Contudo, como a sobremesa era banana, perguntamos se também queriam banana, as crianças que manifestaram interesse e, junto da fatia de bolo, servimos igualmente como decoração, os pedaços de banana partida. Esta atividade desencadeou interesse e motivação nas crianças, visto ser a primeira vez que algumas tiveram oportunidade de estar em contacto com alguns ingredientes e também com a confeção de um bolo. No início definimos regras, visto que todas as crianças queriam participar ao mesmo tempo, mas quando perceberam que todas tinham direito a participar ficaram um pouco mais calmas. Esta atividade foi realizada, a maior parte do tempo, em pequeno grupo. Sustentamo-nos, desta forma, em Hohmann e Weikart (1997) quando defendem que “numa experiência de aprendizagem activa em pequenos grupos as crianças trabalham ao seu próprio ritmo” (p.398). Deixámos que a criança manuseasse os ingredientes, bem como os utensílios de forma a dar o tempo necessário a cada criança.

Quando as crianças se reuniam em grande grupo, partilhavam com os restantes colegas o que tinham feito na área da cozinha, e foi agradável ter ouvido relatos como os que se assinalam no seguinte diálogo:

Miguel - Eu estive a fazer outro bolo com o Gustavo e a Bia.

Educadora estagiária - Conseguem dizer que bolo fizeram?

Guilherme - Foi assim com iogurte, farinha, azeite e natas, deitámos na panela e mexemos.

Ivone - Mexemos com muita força, ponho três ovos.

Guilherme - Eu posso pôr a farinha.

Educadora estagiária - Eu também pus a farinha

Ivone - O meu bolo é da *Frozen*.

(Nota de campo n.º 6, 07.05.2015)

Relativamente ao diálogo das crianças verificamos que é importante que a criança desenvolva a sua oralidade, sustentada no jogo simbólico, em dramatizações, em cenários associados à vida real como foi o caso na área da casa, em que as crianças estiveram a fazer um bolo. Percebemos que através da estratégia da exploração de histórias

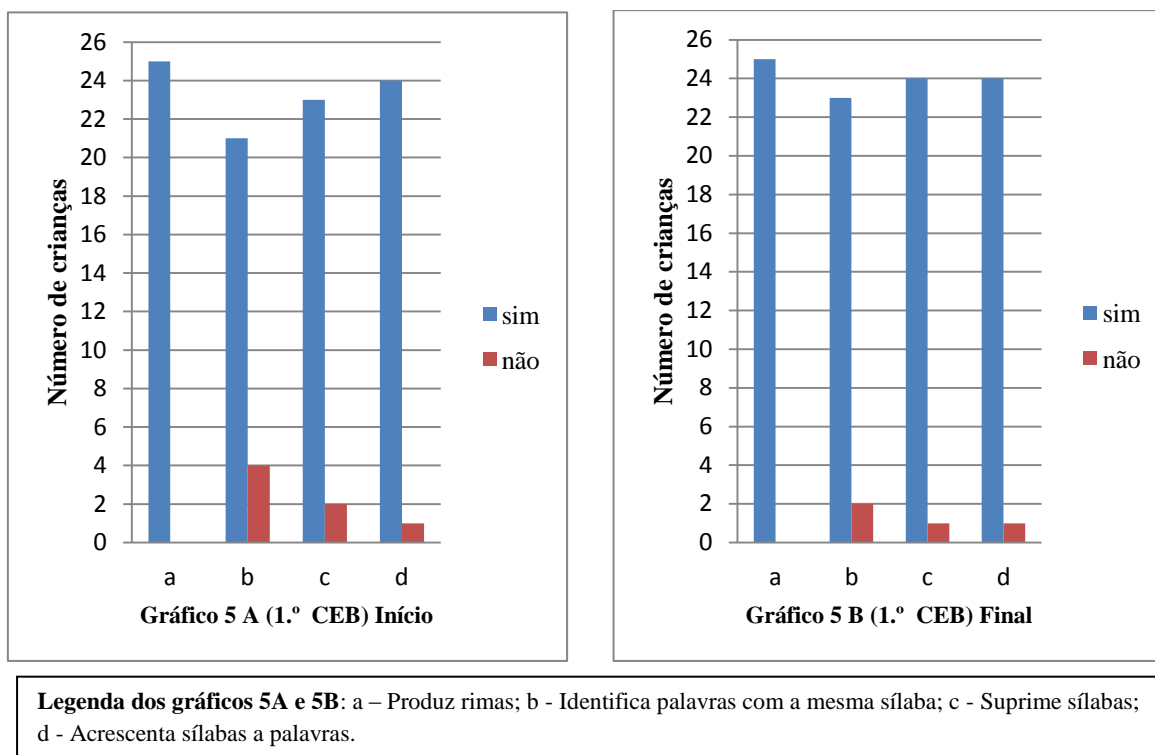
conseguimos articular conteúdos das diferentes áreas de conteúdo, de modo a desenvolvermos a oralidade, a escrita e a leitura.

### **3. Análise das grelhas de observação – percepção sobre as competências (meta)linguísticas desenvolvidas pelas crianças no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Seguindo a mesma estrutura de análise dos dados, realizada na Educação Pré-escolar, elaborámos duas grelhas de observação, sobre a área de Português. A análise que apresentamos refere-se de igual forma a apenas dois momentos (inicial e final), embora tivéssemos preenchido mais grelhas de observação. Os dados apresentados dizem então respeito a um grupo de 25 (vinte e cinco) crianças a frequentarem o 1.º ano de escolaridade e situam-se também nas 4 (quatro) dimensões de análise, assinaladas para o contexto da EPE, nomeadamente: a *consciência fonológica*; o *reconhecimento e escrita de palavras*; o *conhecimento das convenções gráficas*; e a *compreensão de discursos orais e interação verbal*. Neste caso, os tópicos de cada uma das dimensões dizem respeito a dois domínios da componente curricular do português, o domínio da leitura e escrita e o domínio da oralidade.

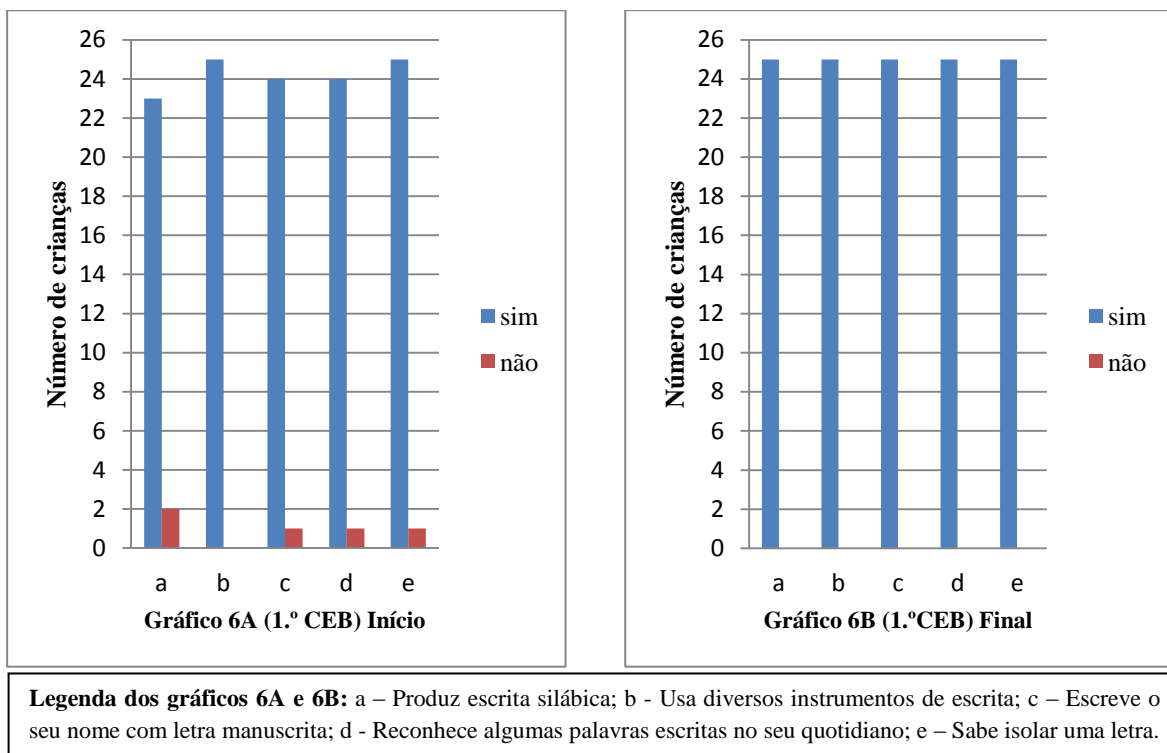
No primeiro momento de observação efetuamos um registo nas grelhas de observação previamente elaboradas e esse registo foi efetuado durante quarenta e cinco minutos na primeira aula e depois ao longo dos dias destinados à PES, sempre que considerássemos os momentos de aprendizagem oportunos e também em função das estratégias implementadas. Foi necessário refletir sobre o tipo de obras de literatura infantil que poderíamos explorar, e que nos possibilitassem, para além do desenvolvimento articulado dos diferentes conteúdos a explorar, em todas as componentes do currículo, uma abordagem em que a leitura e escrita estivessem presentes. Depois da primeira fase de observação avançamos com um trabalho prático de forma a promovermos o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação. No que concerne às grelhas de observação fizemos uma adaptação das grelhas implementadas por Viana e Ribeiro (2014), cujo documento se apresenta no anexo II, como já referimos.

Seguidamente apresentamos a análise de dados recolhidos nas grelhas de observação (referente a dois momentos: inicial e final). Esta análise tem como objetivo apresentar a organização dos dados de maneira a tecer algumas considerações no âmbito da nossa problemática. Vejamos a análise dos registos sobre a dimensão *consciência fonológica*.



**Figura 20.** Análise da dimensão *consciência fonológica* no 1.º CEB

Como podemos observar na figura 20, relativamente à dimensão *consciência fonológica*, as vinte e cinco crianças, quer no início quer no final do nosso estágio, produziam rimas sem qualquer dificuldade. Esta constatação pode levar-nos à conclusão de que as crianças vinham com essa competência bem desenvolvida desde a EPE. Para reforçar o que dissemos recorremos a Martins e Silva (1999) quando afirmam que a “consciência fonológica bem desenvolvida é uma pré-condição para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita” (p.52). Relativamente ao tópico *identifica palavras com a mesma sílaba* a leitura dos dados levam-nos à percepção de que, no início, quatro crianças sentiam dificuldade, mas no final todas as crianças tinham adquirido capacidade de identificar rimas. Comparando com resultados obtidos no âmbito da Educação Pré-escolar, percebemos que, de facto, numa fase mais avançada do seu desenvolvimento “a criança começa de um modo mais claro a ter noção de que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros e que cada um desses componentes é traduzido por uma letra que representa as propriedades sonoras desse segmento” (Martins, & Silva, 1999, p.54). Consideramos que foi relevante a implementação de estratégias no sentido de trabalharmos a consciência fonológica com as crianças, pois no final apenas uma das crianças sentia dificuldade em suprimir sílabas e acrescentar sílabas.

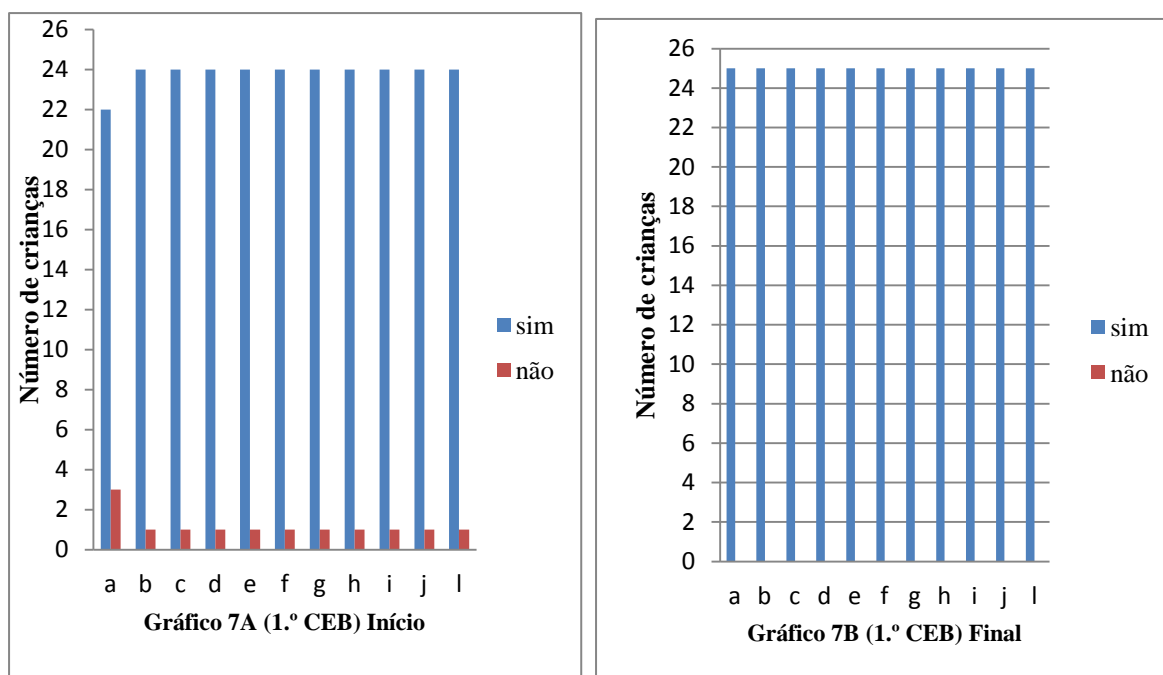


**Figura 21.** Análise da dimensão *reconhecimento e escrita de palavras* no 1.º CEB

Relativamente à dimensão *reconhecimento e escrita de palavras* verificamos que, no início, apenas duas crianças sentiam dificuldade em produzir escrita silábica. Fomos percebendo que as nossas práticas, nas quais se atendeu muito ao domínio da leitura e da escrita, foram valorizadas, constando-se isso nos progressos das crianças. No final do estágio, não temos registos de qualquer criança que não conseguisse escrever o seu nome, que sentisse alguma dificuldade em reconhecer palavras escritas do seu quotidiano, bem como em isolar uma letra. A propósito salientamos que os

processos de controlo da compreensão ajudam o leitor a assegurar-se de que atingiu eficazmente o objetivo a que se propôs. Estes processos estão relacionados com a definição do objetivo da leitura, com a seleção de estratégias, com a verificação da extensão em que os objetivos são atingidos (Viana, Ribeiro, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, & Pereira, 2010, p.11).

Quanto à criança que sentia alguma dificuldade, a professora cooperante, apoiava no sentido de a ajudar, pois nem todas as crianças tinham o mesmo ritmo de aprendizagem, e no final conseguiu superar-se a si própria e surpreender-nos pela positiva.



**Legenda dos gráficos 7A e 7B:** a – Identifica a capa de álbuns narrativos; b – Identifica a contracapa de álbuns narrativos; c – Identifica as folhas de álbuns narrativos; d – Identifica algumas letras maiúsculas impressas; e – Produz algumas letras maiúsculas impressas; f – Identifica algumas letras maiúsculas manuscritas; g – Produz algumas letras maiúsculas manuscritas; h – Identifica algumas letras minúsculas impressas; i – Produz algumas letras minúsculas impressas; j – Identifica algumas letras minúscula manuscritas; l – Produz algumas letras minúsculas

**Figura 22.** Análise da dimensão *conhecimento das convenções gráficas* no 1.º CEB

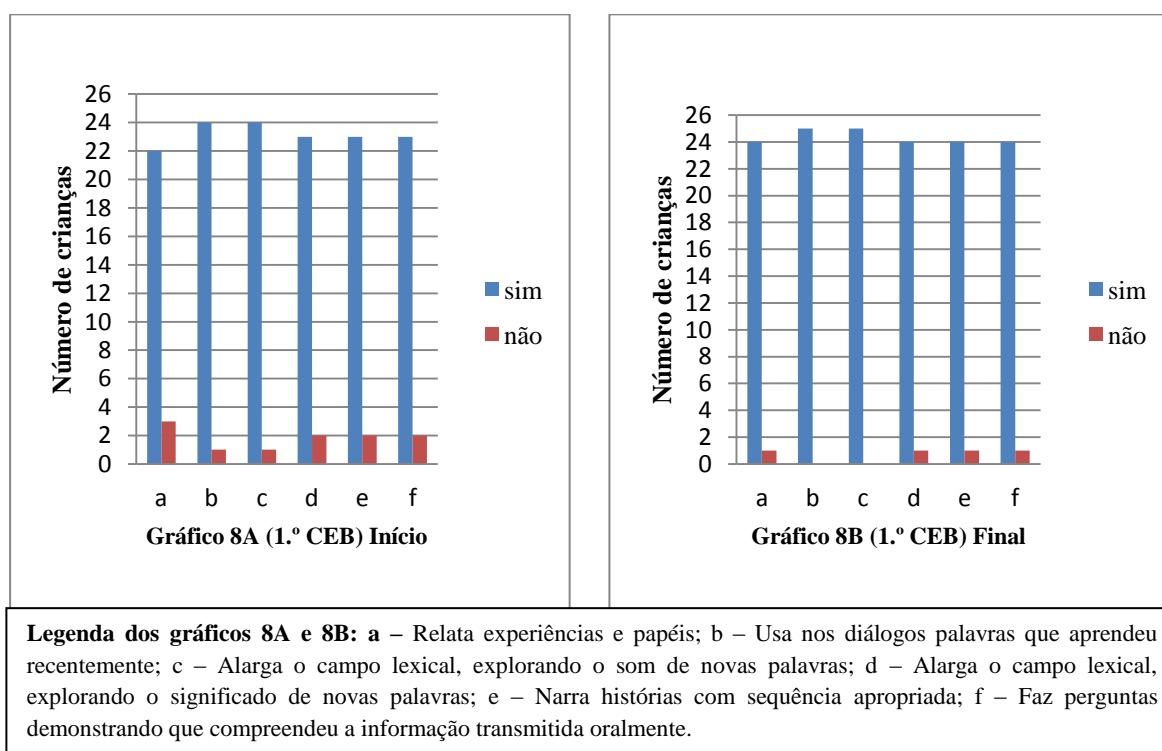
No que diz respeito à dimensão *conhecimento das convenções gráficas* salientamos a importância dos professores enquanto mediadores de leitura. Como afirmam Lomba, Simões e Souza (2007) os professores são os “motivadores e mentores neste processo, sendo-lhes proposta uma prática pedagógica informada e uma postura de abertura, organização, flexibilidade, envolvimento, entusiasmo e interesse” (p.89). Desta forma o professor deve proporcionar não apenas prazer, mas a construção de relações significativas, efetivas e afetivas entre a literatura e a criança, pois deve haver uma contribuição da parte do professor para que as crianças adquiram hábitos de leitura, contribuindo, desta forma, para aquisição de vocabulário e desenvolvimento da compreensão oral. Através do desenvolvimento de estratégias que dessem a possibilidade à criança de explorar diferentes técnicas de leitura, pensamos ter proporcionado também um envolvimento mais ativo. Assim, devemos desenvolver estratégias que possibilitem o ouvir ler para promovermos o gosto pelo saber ler.

Relativamente ao início da avaliação só três crianças manifestavam não ter adquirido a identificação da capa de álbuns narrativos, ocorrência esta que não se verificou no final. No que concerne à identificação da contracapa e das folhas (consideramos aqui as folhas

de rosto, de anterrosto e as do miolo) de álbuns narrativos apenas uma criança sentia essa dificuldade.

Ao observarmos a figura 22 é possível conferir que apenas uma criança não tinha adquirido a identificação de algumas letras maiúsculas impressas e manuscritas, bem como minúsculas impressas e manuscritas, sendo que também verificamos que sentia a mesma dificuldade na produção das letras. Neste sentido consideramos que a criança sentia maior dificuldade na aprendizagem de certas letras. Esta dificuldade pode ser atribuída, de acordo com as palavras de Rebelo (1990), ao facto da criança ter de associar uma forma gráfica à emissão de certo som. A dificuldade reside, assim, no ter de reconhecer uma letra a partir do som, a reproduzir graficamente a letra, depois de associar o som à forma gráfica.

No final da observação todas as crianças atingiram as metas que tínhamos em avaliação.



**Figura 23.** Análise da dimensão *compreensão de discursos orais e interação verbal* no 1.º CEB

Relativamente à *compreensão de discursos orais e interação verbal* verificamos, desde o início, que apenas três crianças não relatavam experiências e papéis. Inferimos a partir desta observação que, possivelmente, se deveria ao facto das crianças não estarem tão à vontade com a nossa presença na sala de aula. À medida que foram contactando connosco na sala ganharam mais confiança e sentiram mais à vontade para relatar experiências.

No que diz respeito aos tópicos *usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente e alarga o campo lexical, explorando o som de novas palavras* demos conta que só uma das crianças sentia essas dificuldades, tendo sido superadas no final. Nos tópicos *alarga o campo lexical, explorando o significado de novas palavras, narra histórias com sequência apropriada e faz perguntas demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente* apenas duas crianças não conseguiram atingir avaliação positiva nas suas aprendizagens. Sustentadas nas palavras de Rebelo (1990) fomos percebendo que “os problemas de aprendizagem de leitura se manifestam ao nível de reconhecimento das letras e das palavras escritas e da sua correspondência com os sons ouvidos na cadeia falada” (p. 78).

Para terminarmos esta análise reforçamos que uma boa obra de literatura para a infância nos revela muitas formas do *como fazer*. Este saber fazer proporciona às crianças aprendizagens ativas, significativas e socializadoras e possibilita o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas num contexto geral de comunicação, através da oralidade, leitura e escrita. Para Magalhães (2008) “à medida que a quantidade de histórias escutadas aumenta, as crianças aprendem a ter expectativas, propulsionadoras do interesse por novos textos” (p.63), e a quanto mais textos as crianças tiverem acesso maior e melhor será o seu desenvolvimento. Evidenciamos também que as “estratégias de animação de leitura participadas, ou posteriores propostas de dramatização após a leitura inicial de uma história ou de um poema, são bem recebidas pelo público” (pp.59-60). No decorrer da nossa prática no contexto de 1.º CEB tivemos a iniciativa de criar estratégias diversificadas de leitura e de escrita para possibilitar às crianças experiências motivadoras que lhes possibilitassem a aquisição consciente e bem sustentada da língua e a (re)construção de conhecimentos.

#### **4. Experiências de ensino e aprendizagem: relatos no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Num dado momento da nossa prática pedagógica levamos para a sala de atividades uma história de literatura para a infância intitulada *Chiu!*, de Mafalda Milhões (2006), com ilustrações de Paulo Galindro. Antes da leitura do livro questionamos as crianças acerca da capa para assim explorar as imagens bem como os elementos paratextuais (capa, contracapa). No sentido de contar de forma diferente e despertar a curiosidade natural das crianças, elaborámos a figura do “João” idêntica à do livro, num formato grande. Questionamos as crianças sobre o que tínhamos de diferente na sala e, através das suas

respostas, direcionamos o diálogo no sentido de perceberem quem seria a personagem ali representada. Anotamos o diálogo que surgiu:

Eduardo - Temos um boneco na sala.

Professora estagiária - Sim é alguém de novo, que vocês não conhecem. Sabem quem é?

Tânia - É um dorminhoco.

João Pedro - É um João, porque tem um “J”.

(Nota de Campo n.º 7, 18.01.2016)

Contamos a história de forma diferente, com a sala escurecida e um foco de luz preso na nossa cabeça, de modo a cativar a atenção das crianças (*vide* figura 24) e demos continuidade ao diálogo:

Professora estagiária - O que pensam que vou fazer com esta luz na cabeça?

Francisco - Vamos passar por túneis, porque isso dá luz.

Filipe - Já sei, vamos para debaixo da terra, e descobrir o que existe lá.

Beatriz - Eu sei, vamos dormir.

João - Eu nunca tinha visto isso.

(Nota de Campo n.º 8, 18.01.2016)



**Figura 24.** Leitura e interpretação da obra de Mafalda Milhões “Chiu!”

Como se observa nas figuras contamos a história de forma diferente do habitual, com a sala escurecida e focos de luz unicamente projetados para o livro para que, desta forma, as crianças estivessem envolvidas na leitura.

Pensamos ter contribuído para estimular o imaginário da criança, isto porque concordamos com a ideia de Silva, Simões, Macedo, Lindeza-Diogo e Azevedo (2009) quando referem que “o campo do imaginário está perfeitamente ao alcance da criança, na medida em que ela participa muito cedo na construção da animação do mundo” (p.19). Através das mais variadíssimas formas de contar histórias, de acordo com Silva (2013), os professores

devem atrair a atenção das crianças através de diferentes métodos e várias estratégias de contar histórias, como fizemos através da encenação que realizamos, da preparação da sala, da entoação da voz, e da dramatização de cada personagem apresentada. Após terminarmos mantivemo-nos em silêncio com o livro fechado para percebermos as atitudes e reações (positivas ou menos positivas) das crianças. Depois de alguns segundos obtivemos quase em uníssono uma resposta:

Crianças - Já sei quem é, é o João.

Outras crianças reproduziram o som que ouviram do cão: “AUUUU!”

Professora estagiária - Chiu! Já sabem o nome do menino? Ou ainda não?

Crianças - João.

Professora estagiária - O que acabamos de ouvir?

João Pedro - Histórias... Ouvimos sempre, mas assim não!

Professora estagiária - Gostam de ouvir histórias?

Crianças - sim.

Professora estagiária - Só sonhamos a dormir ou também sonhamos acordados?

Eduardo - As duas coisas.

(Nota de Campo n.º 9, 18.01.2016)

Depois solicitamos que cada criança colocasse o dedo no ar para fazerem o reconto oral da mesma. De acordo com Simões (2009) “as crianças do primeiro ano têm uma reduzida competência escrita, sugerindo assim atividades que desenvolvam uma progressiva consciencialização linguística e sintáctica” (p.31).

Com auxílio do programa informático *PowerPoint* as crianças, com as imagens projetadas, fizeram o reconto da história ouvida e algumas descreveram apenas o que mais gostaram.

A professora estagiária interrogou as crianças no sentido de perceber se conseguiam verbalizar o que seria sonhar? Através da questão: – *O que é sonhar?* Mas obtivemos poucas respostas, pois as crianças apenas ficaram admiradas a olhar sem resposta.

Eduardo - De manhã penso e de noite sonho.

Catarina - Eu sonho acordada.

Professora estagiária - O que é sonhar acordada?

Eduardo - Quando pensamos uma coisa de dia.

Agostinho - E de noite também.

Professora estagiária - Mas o que pensamos é de noite ou de dia? Também podemos estar acordados à noite e sonhar?

(Nota de Campo n.º 10, 18.01.2016)

De seguida questionamos as crianças se gostariam de contar um sonho que tivessem tido, quer estivessem acordadas ou a dormir e que ainda se lembrassem. Deixamos os seus testemunhos:

Eduardo - Era grande.  
 Bruno - Estava a sonhar com a Sofia.  
 Eduardo - Sonhei acordado que estava andar de barco.  
 João - Sonhei com essa história.  
 Catarina - Sonhei com a estagiária Luísa.  
 Isabel- Sonhei que a minha mãe leu uma história.  
 João Pedro - Sonhei com o meu pai a ir para França.  
 Maria Ermelinda - Sonhei com a estagiária Luísa.  
 Nádia - Sonhei com a estagiária Raquel.  
 Patrícia - Sonhei que a estagiária Raquel era linda.  
 Adriana - Sonhei com as estagiárias a Raquel e a Luísa.  
 Beatriz - Sonhei que estava a brincar com a estagiária Raquel.  
 Diana - Sonhei com a estagiária Raquel e a Diana.  
 Francisco - Sonhei com o Tom & Jerry.  
 Professora estagiária - Que sonho tiveram que se lembrem quando estavam a dormir?  
 João Pedro - De noite a andar de barco.  
 Filipe - Sonhei uma vez com palhaços.  
 Chico- Sonhei com Star Wars  
 Tiago - Sonhei que estava andar de avião.  
 Professora estagiária – Já alguma vez andaste de avião?  
 Tiago - Quando era bebé.  
 Isabel - Sonhei com as Winx.  
 Francisco - Sonhei que tinha um telemóvel e que fui a França ao Parque Jurássico.  
 Diana - Sonhei com as Winx, não tenho em casa mas vi que tinha.  
 Bruno - Sonhei que estava a subir de elevador.  
 Professora estagiária – Tens elevador no teu prédio?  
 Bruno - Sim  
 Professora estagiária - E aconteceu alguma coisa?  
 Bruno - Só avariou!  
 Cíntia - Sonhei com a baby live.  
 Eduardo - Estava a andar em Nova Iorque.  
 Professora estagiária - já lá estiveste alguma vez?  
 Eduardo - Não, não me lembro de mais nada. Mas quando a mãe e o pai comprarem um carro vamos lá.  
 Bianca - Sonhei a brincar com a estagiária Raquel.  
 Tiago - Sonhei que queria ir a Nova York porque estão lá as tartarugas ninja.  
 Maria Ermelinda - Sonhei com as Winx.  
 Patrícia - Sonhei que a Diana era engraçada.  
 Joana - Sonhei que fui ao Porto ver o filme “A cidade do Gelo”.  
 Catarina - Sonhei com a Diana brincalhona.  
 João - Sonhei que estava no circo e era palhaço.

(Nota de Campo n.º 11, 18.01.2016)

Depois de serem ouvidas todas as crianças, fizemos a análise do fato do “João” (*vide* figura 29), as crianças disseram o que o João mais gostava de fazer: - Baloçar, fazer bolas de sabão, investigar, sonhar... (Nota de Campo n.º 12, 18.01.2016).



**Figura 25.** Exploração do pijama e adereços do “João”

Como se observa na figura 25 as crianças foram convidadas a fazerem uma análise ao que o João trazia vestido. Da leitura da história apenas se lembravam que as pantufas eram feitas de lã e tinha um pompom no gorro. Na história ouvida pelas crianças dissemos que a personagem tinha um capacete contra insónias, um fato azul feito de fibra de algodão doce, pantufas todo-o-terreno-contra-constipações, um pompom feito de lã das ovelhas "que-saltam-a-cerca-e-chamam-o-sono"... Constatamos que as crianças não conseguiram absorver a descrição completa, mas sim o que mais as cativou.

No seguimento das atividades e numa tentativa de articular as diferentes áreas do saber atendendo à história, partimos para a análise da cama do João. Pedimos que a analisássemos através da visualização de uma imagem que projetamos num documento em suporte *PowerPoint*. Surgiu o seguinte diálogo:

Eduardo - O João estava a dormir na cama e a sonhar.

João Pedro - O João deitou-se e estava à espera do sono.

Tânia - As letras estão todas tortas.

Professora estagiária – Esta disposição das letras fazem lembrar alguma coisa?

Adriana - Parece que as letras estão a baloiçar.

Cíntia - Deve ser para dormirem.

Eduardo - O João estava a voar na almofada para o mundo dos sonhos.

Bruno - Sonhou vazio.

Professora estagiária – Como será um sonho vazio?

Eduardo - É sem nada, é um buraco.

Tiago - Era onde estava a ovelha.

(Nota de Campo n.º 12, 18.01.2016)

Na sequência do reconto da história ouvida, através do que uma das crianças mencionou (que o João tinha asas e conseguia voar), solicitamos para que fosse ao quadro branco tentar escrever a palavra. As crianças responderam que ainda não conseguiam escrever a

consoante “V”. Então foi proposto que através do caderno caligráfico e ortográfico treinassem o grafismo da consoante “V” na forma maiúscula e minúscula.



**Figura 26.** Criança a desenhar o grafema “V” numa caixa de areia

Depois de observarmos as crianças a escrever o grafema “v” constatamos que algumas estavam a ter mais dificuldade e, neste sentido, com uma caixa de areia vermelha, solicitamos que fizessem o desenho do grafema, para que desta forma pudéssemos visualizar e ajudar a criança no sentido de seguir a ordem correta da sua execução (*vide* figura 26). Posteriormente, depois de todas as crianças conseguirem desenhar o grafema “v”, solicitou-se que mencionassem palavras que conhecessem. As crianças, perante o solicitado foram mencionando:

Margarida - Vazio.

Catarina - Neve.

Biana - Venda.

Maria Ermelinda - Voar.

João - Vaca.

Eduardo - O meu nome que é Valente.

Professora estagiária - Sim o teu nome é Tiago, mas o teu apelido é Valente.

Agostinho - Vanessa.

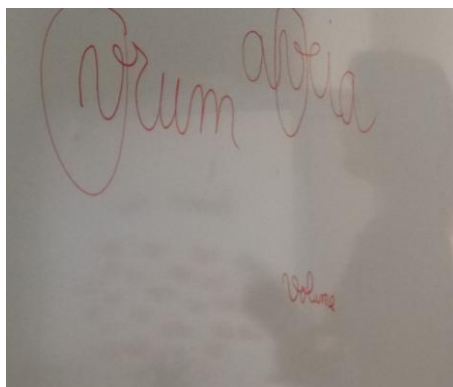
Martim - Vânia.

Joana - Volume.

Miguel - Vento.

(Nota de Campo nº 15, 18.01.2016)

Depois de várias crianças mencionarem oralmente palavras com a consoante “V”, solicitamos que fossem ao quadro branco escrever uma das que foi dita, como se observa na figura 27.



**Figura 27.** Palavras escritas no quadro branco com a consoante “V”

No seguimento das atividades programadas e depois de as crianças mencionarem oralmente as palavras, solicitamos que fossem ao quadro branco escrever uma palavra que conseguissem escrever e, posteriormente, rodeassem a consoante “V” presente nessa mesma palavra. Concordamos com Viana, Coquet e Martins (2005) quando defendem que “aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para descodificar, isso é traduzir as letras escritas em sons. A aquisição da correspondência letra-som de forma sistemática permite [à criança] ler novas palavras” (p.19). Por isso, seguimos para a atividade da divisão das palavras de modo a desenvolver a consciência fonológica das crianças, favorecendo também a leitura e escrita de palavras.

No decurso do diálogo sugerimos às crianças que observassem a figura do “João”, e verificassem se identificavam alguma figura geométrica como as que tínhamos conhecido na semana anterior. Várias crianças começaram por estabelecer comparações e verbalizaram que os olhos e os joelhos eram em forma de círculo e a almofada podia ser comparada com um retângulo. Questionamos então o que seriam sólidos geométricos? Para que todas as crianças pudessem observar os sólidos geométricos colocamos dois *pufes* retirados da biblioteca, e colocamos em cima diversos sólidos geométricos (*vide* figura 28).



**Figura 28.** Visualização de alguns sólidos geométricos

As crianças nunca tinham ouvido falar em sólidos, nem tinham noção do que queria dizer tal vocábulo. De seguida fomos pedindo aleatoriamente às crianças que observassem os sólidos geométricos com atenção, no sentido de perceber se existia algum objeto na sala de aula que fosse parecido com algum dos sólidos presentes na mesa. Uma das crianças verbalizou: - a mesa de trabalho. Foi então solicitado que fosse junto dos sólidos e exibisse qual seria o sólido geométrico, pedimos igualmente que pronunciasse o nome do mesmo. A criança tentou verbalizar, mas sem efeito, solicitamos às restantes crianças para darem a resposta, mas não conseguimos nenhuma resposta correta. Voltamos a pronunciar o nome dos sólidos um por um à medida que íamos colocando objetos do dia a dia em cima da mesa.



**Figura 29.** Objetos do dia a dia, semelhantes aos sólidos geométricos

Na figura 29 podemos observar alguns dos objetos que contextualizaram a forma como concretizamos parte da atividade sobre os sólidos geométricos. Como se constata as crianças observaram objetos do dia a dia e, a partir daqui, conseguiram enunciar outros, tais como a tenda de campismo, a tenda do circo, armário, bola, planetas, globo terrestre, chapéu do pai natal, lata de atum, embalagem de cartas, caixa de uma garrafa de vinho, caixa de palitos, pacote de bolachas etc.

Na sequência da atividade é necessário mencionar que abordamos os sólidos geométricos, mas nunca descuramos o trabalho da área da matemática através do conteúdo que envolvia a história. De acordo com a história ouvida anteriormente, o “João” gostava de fazer bolas de sabão e, neste sentido, questionamos as crianças no sentido de perceber se identificavam uma embalagem que transportávamos connosco. As crianças verbalizaram, e muito bem, que era um cilindro. Para criarmos mais curiosidade perguntamos se sabiam o que estava lá dentro, e depois de poucos segundos começaram a sair bolas de sabão, foi quando questionamos novamente as crianças para percebermos se identificavam o sólido geométrico correspondente.



**Figuras 30.** Exemplificação da esfera, obtida através de bolas de sabão

Através dos objetos do dia a dia que mostramos solicitamos às crianças que pronunciassem o nome do objeto idêntico ao sólido geométrico como se observa na figura 30. Depois de verificarmos que as crianças já tinham interiorizado os nomes corretamente, ajudamos a colar uma tira imprimida no caderno diário onde teriam que fazer corresponder as figuras geométricas aos sólidos geométricos.



**Figura 31.** Tira colada no caderno – correspondência de sólido geométrico a figura geométrica

Como se observa na figura 31 para verificarmos se as crianças tinham interiorizado o nome das figuras geométricas correspondentes aos sólidos, colamos uma tira imprimida para que fizessem a correspondência. Através da observação direta verificamos que todas as crianças conseguiram fazer a correspondência correta e também constatamos que sabiam os nomes dos sólidos geométricos.

Considerando os aspetos positivos que se assinalam, optamos por dar seguimento à história ouvida, integrando assim as outras áreas do saber, não se destinando somente a trabalhar conceitos no âmbito da componente curricular de Português, mas sim de forma articulada com as outras componentes do currículo. Como estratégia, optamos por apresentar um vídeo de Maria Vasconcelos “sete dias, sete notas, sete cores – As canções e Maria”, visto que era nossa intenção trabalhar na área de estudo do meio os dias da semana. Depois da visualização do vídeo e audição da letra da música as crianças continuaram a cantar parte do refrão. Questionamos as crianças acerca das tarefas que faziam diariamente, mas

atendendo à questão do tempo, não puderam ser todas as crianças como era vontade delas descreverem pormenorizadamente as atividades que faziam parte da sua rotina diária. Para finalizarem a atividade foi distribuída uma folha com imagens relativamente a tarefas de rotina diária, para que as recotassem e colassem de forma ordenada no caderno, mediante a sequência lógica de um dia da semana.

Posteriormente na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, em específico no domínio da Educação e Expressão Plástica, foi entregue uma folha do tamanho A6 para que as crianças desenhassem um sonho que tivessem gostado, visto não ser possível a escrita do sonho, pois as crianças de 1.º ano ainda não tinham adquirido todos os grafemas, necessários para que desenvolvessem corretamente a expressão escrita. À medida que as crianças iam terminando a representação do seu sonho, dirigiam-se para junto do quadro branco, onde estava colocado um cartão cinzento para que realizassem uma técnica de impressão com carimbos (utilizando, para o efeito, um pedaço de esponja). Começamos por questionar as crianças se sabiam porque estavam a “esponjar” com tinta o cartão? A maioria das crianças respondeu que era para obter uma figura geométrica. Neste processo as crianças foram dialogando, fazendo sobressair outros comentários, sustentados no seu imaginário:

Professora estagiária - Qual foi a cor que utilizámos?

Gabriel - Foi preto. Mas preferia que fosse outra cor.

Isabel - Preferia que fosse outra cor escurinha. O preto faz lembrar o céu escuro.

Martim - De outra cor era melhor. Assim não se vê nada.

Bruno - Parece uma bola ou um buraco escuro.

(Nota de Campo n.º 14, 19.01.2016)

De seguida, vimos que o quadro ou cartão era retangular. Duas crianças afirmavam que era um quadrado. No sentido de desconstruir esta conceção prévia pedimos às crianças que se deslocassem para junto do cartão e através de um porta-lápis fizessem elas a medição. As crianças puderam então verificar que um dos lados media três porta-lápis e, o outro, media quatro porta-lápis, aferindo-se que não tinham os lados iguais. Então, em grande grupo, as crianças concluíram que se tratava de um retângulo e não de um quadrado.

Mostramos uma cama (elaborada previamente por nós), colada no cartão já pintado e seco. Questionamos as crianças se sabiam qual era a forma da base do colchão das nossas camas?

Crianças - Retangular.

Professora estagiária - E qual é o sólido que representa?

Crianças - Paralelepípedo.

Professora estagiária - E agora na cama do João, falta alguma coisa?  
Crianças - Dar cor.

(Nota de Campo n.º 15, 19.01.2016)

Orientámos assim as regras do jogo, no qual as crianças deveriam acertar no sólido geométrico que se lhes apresentava para irem colar um quadrado de tecido na cama, seguindo uma sequência lógica de cores - *amarelo - vermelho - amarelo - vermelho* – e, assim, sucessivamente. Na figura seguinte damos conta do momento inicial e do processo de resolução da sequência de cores para a manta da cama do João (personagem principal da história Chiu!).



**Figura 32.** Jogo dos sólidos geométricos e resultado final

Verificamos através da observação direta que as crianças estavam atentas, empenhadas e com bastante interesse no jogo que realizamos, pois todas conseguiram fazer a sequência de cores e acertar no sólido que era exibido e pronunciar o nome correto. Uma das crianças colocou dois sólidos geométricos juntos e lançaram-nos um desafio: se sabíamos que objeto podia ser? Uma questão pertinente e que nos fez lançar outras questões nesse sentido. Constatamos assim que quando escutamos uma criança permite-nos colaborar no seu processo de construção de conhecimentos, sendo através do diálogo que descobrimos algumas ideias. Corroboramos a tese de Niza quando defende que a comunicação entre o adulto-criança, criança-adulto e criança-criança é uma forma de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, pois “todos ensinam e todos aprendem” (cit. por Folque, 1999, p. 6).



**Figura 33.** Criança a questionar sobre qual seria o objeto formado pelos dois sólidos geométricos

De seguida entregamos a planificação de um sólido geométrico – o cubo –, para que as crianças o construíssem. Depois de estarem todos juntos em cima de uma das mesas solicitamos que referissem em que sólido geométrico se tinha transformado, as crianças verbalizaram perfeitamente – paralelepípedo. De repente ouvimos uma senhora bater à porta, mandámo-la entrar e perguntamos quem era? A senhora respondeu ser avó da Alexandra uma menina que tinha sido colega daquelas crianças no ano anterior, no Jardim de Infância e que ia visitar o “João”. Disse-nos ter uma surpresa... e foi quando nos mostrou almofadas, sendo que foi muita a admiração das crianças depois de terem verificado que o desenho do sonho delas estava impresso em tecido e se tinha transformado numa almofada. Nós explicamos que a Dona Prazeres tinha uma profissão, era costureira e que nos ajudou a conseguir ter as almofadas prontas de um dia para o outro, visto serem em tecido e costuradas. Dialogámos com as crianças sobre o que era uma profissão, e igualmente sobre a profissão que tinha o “pai do João” (arquiteto).

Testemunhamos as palavras de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) quando assinalam que “para que a criança possa ter um papel activo no acto comunicativo e interagir com os outros nas conversas, há que considerar também os meios que usa par receber e transmitir as mensagens” (p.32). Os meios constituem-se, assim, um enriquecimento recíproco nas interações das crianças com pessoas fora da comunidade educativa.

Para dar continuidade ao grafema “V” realizamos um jogo de consciência fonológica (*vide* figura 34) e, para tal, começámos por explicar os diferentes objetos e instrumentos musicais e de seguida o som que cada um deles produzia. Exemplificou-se como iria decorrer a atividade e, de seguida, pedimos às crianças que fechassem os olhos, mas que ouvissem com muita atenção a sequência de sons produzida.



**Figura 34.** Jogo de consciência fonológica

Sustentadas em Viana, Cruz e Cadime (2014) salientamos que “os jogos de linguagem, tão do agrado das crianças pela sua vertente lúdica, fomentam o desenvolvimento da linguagem oral” (p.19). O jogo que desenvolvemos com a participação das crianças tornou-se relevante pois fomos ampliando, em cada sequência de sons, o grau de dificuldade. O jogo também foi realizado com a intencionalidade de introduzir a consoante grafema “V” e, neste sentido, um dos objetos que levamos ajudou-nos a produzir o som do vento. Na preparação da atividade pensamos que seria mais eficaz no momento da abordagem ao fonema da consoante “V”. Sustentando-nos na ideia de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) acreditamos que “a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura parece ter uma relação recíproca e interactiva” (p. 53).

No final do jogo, sustentadas na observação direta realizada, pensamos poder concluir que a consciência fonológica tinha sido bem trabalhada anteriormente, pois sempre que solicitada a sequência dos sons, reproduziam-na corretamente.

De forma integrada demos continuidade à atividade exibindo um sólido geométrico (cubo). Questionamos as crianças sobre o sólido geométrico e as crianças responderam de imediato ser um cubo. Tentamos perceber o que poderíamos fazer com ele e as respostas foram muito variadas. Revelamos algumas: *um jogo, ler o que está aí escrito, podemos atirar ao ar,...* Prosseguimos para a leitura de um poema que continha a consoante “V” (*vide* anexo VII). Sustentamo-nos nas palavras de Silva, Simões e Macedo (2009) pelo facto de aceitarmos que “o que nos permite cativar os leitores enquanto indivíduos de uma mesma comunidade escolar e social na exploração de símbolos, imagens e ideias que podem ajudar a uma melhor compreensão/motivação” (pp.20 – 21). Foi, de facto, interessante ver a concentração e atenção que as crianças tiveram na leitura que foi feita através de um sólido geométrico (*vide* figura 35).



**Figura 35.** Leitura do poema “Viva o vê” de José Fanha

De seguida as crianças verificaram a consoante que era repetida e prosseguimos para divisão silábica de palavras iniciadas com a consoante “V”. Neste processo continuamos a valorizar o trabalho atendendo ao desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Sobre este assunto, Manrique e Gramigna afirmam que trabalhar a consciência fonológica

vem clarificar que é a aprendizagem da leitura numa língua de escrita alfabética o que aparece ligada ao desenvolvimento da capacidade metafonológica. A Consciência passa a ser concebida como facilitadora da aprendizagem da leitura e paralelamente, como resultante influências determinantes provocadas por essa mesma aprendizagem (cits. por Viana & Teixeira, 2002, p.77).

Convidamos as crianças a assistirem a uma apresentação realizada em suporte digital no programa *PowerPoint*, de uma canção sobre os dias da semana, da autoria de Alda Casqueira Fernandes. No final da canção as crianças pediram para repetir. Permitimos que visualisassem de novo e, no final, promovemos um diálogo no sentido de perceber o que tinham aprendido:

Professora estagiária - O que viram no vídeo?

Gabriel - Quanto mais os dias passavam mais ficava consolado para chegar o sábado e o domingo depois dos cinco dias.

Professora estagiária - Quantos dias tem uma semana?

Crianças - Tem sete, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo.

Professora estagiária - Quantos dias estamos na escola?

Isabel - Cinco dias. Eu vejo nas caixas dos comprimidos dos meus avós os dias da semana.

Professora estagiária - E o que fazemos durante o dia?

Miguel - Acordo, tomo o pequeno almoço, lavo os dentes e vou para a escola.

Gabriel - Na escola é para estudar e não dormir... dormir é em casa. Acordo, tomo o pequeno almoço, lavo os dentes, vou para a escola, volto para casa, janto, lavo os dentes. O sábado e o domingo são uma seca, gosto mais de trabalhar. À noite tenho sempre um bocadinho para trabalhar.

(Nota de Campo n.º 16, 19.01.2016)

Como podemos perceber através da nota de campo n.º 16 verificamos que as crianças verbalizaram bem os dias da semana, como também foi interessante ouvir as ideias relativamente à rotina diária e percebermos, dessa forma, que as crianças têm a rotina diária bem interiorizada. Uma das crianças mencionou que o final de semana era “uma seca”. A propósito salientamos algumas palavras de Hohmann e Weikart (2007) quando mencionam que “tal como os adultos, as antecipações e lembranças das crianças pequenas estão ligadas a emoções que tornam certos acontecimentos ou partes de experiências particularmente memoráveis” (p.779). Através das palavras inseridas na nota de campo n.º

16, proferidas pelo Gabriel que não encontrou aspetos muito positivos sobre a existência do fim-de-semana, ao contrário das outras crianças que participaram no diálogo.

Foi entregue uma ficha de trabalho que continha elementos sobre a rotina diária para cada criança pintar e recortar. No final colaram as imagens no caderno diário pela ordem de sequência da rotina diária de cada criança. Demos continuidade à atividade que designamos por “cama do João” e questionamos as crianças:

Professora estagiária - O que é o sono?

Eduardo - É quando estou na cama a dormir.

Adriana - Quando estou a dormir e não sinto nada.

(Nota de Campo n.º 17, 19.01.2016)

Foi-lhes solicitado que pensassem um título para o quadro. As crianças, por unanimidade, escolheram um título para o quadro da “cama do João” que foi “A noite do João” e escreveram no espaço pintado de preto com lápis de várias cores, palavras que significassem o sono (*vide* figura 36). As crianças mais perfeccionistas não quiseram escrever, solicitando ajuda no sentido de escrevermos no quadro branco as consoantes ainda não aprendidas, para as poderem copiar para o quadro da “cama do João” (*vide* figura 36) sem errarem.



**Figura 36.** Escrita de palavras, o que é o sono?

Com esta atividade pretendemos acentuar a importância de tirar partido daquilo que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, facilitando assim a emergência da linguagem escrita. Apoiando-nos nas palavras de Rosa e Soares (1998) evidenciamos que defendemos “um trabalho através do qual se estabelecem relações entre o sentido global do texto e as estruturas básicas da língua, para provocar o conhecimento das regras da escrita” (p. 254). Depois de termos terminado o quadro com a “cama do João”, e para dar continuidade à exploração da obra de literatura para a infância de Mafalda Milhões intitulada *Chiu!* Apresentamos, em suporte digital (Programa *PowerPoint*) com frases de acordo com a consoante “V” escritas em letra impressa, para

ler e copiar para o caderno diário. Depois de todas as crianças lerem as frases do quadro e estarem devidamente copiadas para o caderno diário, prosseguimos a atividade relembando a história *Chiu*, os sólidos geométricos, a rotina diária e os dias da semana, questionando:

Professora estagiária - O que é uma rotina?

Crianças - Repetir as coisas.

Professora estagiária - E quais são os dias da semana em que temos de vir para a escola?

Crianças - Segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira. Vimos para aprender.

Professora estagiária - E ao fim de semana, ou seja, sábado e domingo, o que é que mais gostam de fazer?

Adriana - No fim de semana gosto mais de dormir.

Tiago - Gosto de brincar com os legos.

Eduardo - Ir para a aldeia e ficar em Bragança.

Cíntia - Brincar.

João - Descansar e ir à azeitona.

Bruno - Jogar no computador e brincar.

Tânia - Brincar e ir à azeitona.

Bianca - Ver a minha prima.

Margarida - Descansar.

Isabel - Ver o Peter Pan e Sabrina Segredos de Bruxa.

Francisco - Jogar no telemóvel do meu pai.

Filipe - Descansar e chatear o meu pai e a minha mãe.

Agostinho - Descansar e brincar com legos.

Martim - Andar de bicicleta.

João Pedro - Brincar, andar de bicicleta e jogar à bola.

Miguel - Jogar à bola e ver televisão.

Joana - Brincar.

Patrícia - Brincar, ler histórias, jogar no telemóvel da mãe e andar de bicicleta.

Gabriel - Jogar à bola, jogar no telemóvel da minha mãe, chatear o meu pai e a minha mãe, saltar na cama.

Beatriz - Brincar e jogar no tablet.

Nádia - Passear, brincar e jogar no tablet.

Catarina - Brincar com a mamã.

Maria Ermelinda - Brincar e descansar.

(Nota de Campo n.º 18, 20.01.2016)

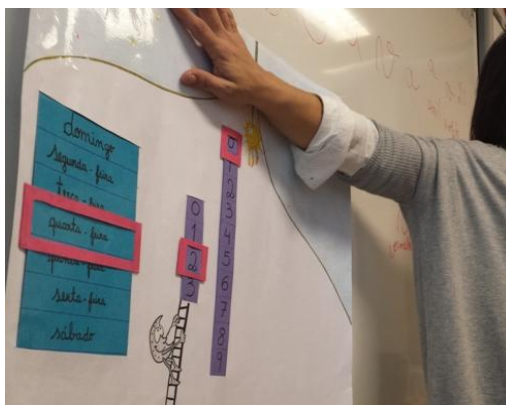
Depois de percebermos o que as crianças entendiam por uma rotina diária, entregamos as almofadas, que serviram como motivação para articular a área de Estudo do meio, tendo como domínio *à descoberta de si mesmo, o seu passado próximo*. Foi essencial tirarmos partido do que as crianças já sabiam e através da ilustração do sonho de cada uma que identificassem a sua almofada (*vide* figura 37). A intencionalidade foi a de estimular a memória através da oralidade, pois as crianças tiveram de lembrar o seu desenho e descrevê-lo para conseguir identificar a almofada. Tiveram, assim, a possibilidade de contactar com diferentes funções do código escrito. Salientamos as palavras de Rios (2014)

quando refere que “a escrita deverá ser articulada com o desenvolvimento da linguagem oral/expressão, contribuir para o aumento do gosto e da motivação para a leitura e estar associada a atividades como falar, desenhar e brincar” (p.27).



**Figura 37.** Estampagem dos desenhos das crianças em tecido e almofadas concluídas

Para que as crianças compreendessem os dias da semana, utilizámos a almofada como motivação para apresentar um cartaz (*vide* figura 48).



**Figura 48.** Cartaz dias da semana, dias do mês e ano

Foi interessante questionar as crianças acerca do que estavam a visualizar, pois elaborámos o cartaz de acordo com as personagens da obra em estudo. Durante a exploração do cartaz surgiu o seguinte diálogo:

Professora estagiária - O que veem aqui?

Tiago - Vejo números.

Eduardo e Adriana - Sol a descer e a lua a subir.

João Pedro - O sol e a Lua que estavam na história.

Filipe - Números.

Isabel - Palavras e parece que são os sete dias.

Beatriz - Os sete dias da semana.

Patrícia - Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo - os sete dias da semana.

Gabriel - Os sete dias da semana, o sol e a lua, os números, o céu ou água.

João - Vejo palavras, números, sol a descer e a lua a subir.

Bruno - Uma escada e umas estrelas.  
Joana - Vejo a neve e o céu.  
Catarina - Vejo o sol a descer e a lua a subir.

(Nota de Campo n.º 19, 20.01.2016)

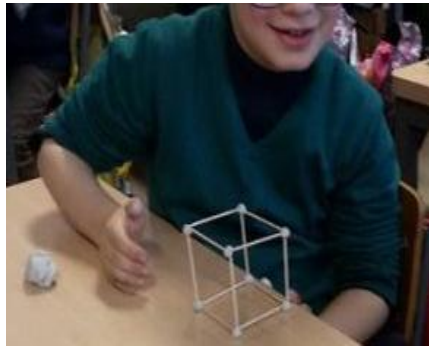
Sendo importante apresentar outro tipo de material de escrita e leitura, e incentivar a sua exploração corroboramos as palavras de Mata (2008) quando ressalta que “estas interações com o escrito, apesar de surgirem de modo contextualizado e natural, resultam de uma prática intencional de interação com a linguagem escrita” (p. 13).

Para perceber se as crianças tinham realizado as aprendizagens pretendidas, nomeadamente terem a noção dos diferentes dias da semana, bem como a noção e conceito da linha de tempo (ontem, hoje e amanhã), convidamo-las a resolverem individualmente a uma ficha de trabalho do manual de estudo do meio. Depois de realizarmos a correção da ficha em conjunto questionamos as crianças para percebermos se utilizavam a almofada durante todos os dias? E se tivessem de a colocar dentro de um sólido geométrico, por qual optariam. As crianças pronunciaram paralelepípedo e, posteriormente pegamos num cubo e num paralelepípedo e pedimos que enumerassem as diferenças:

Bruno - Um tem quadrados e o outro tem retângulos.  
Tiago - O cubo tem os lados todos iguais.  
Francisco - No paralelepípedo só tem retângulos.

(Nota de Campo n.º 20, 20.01.2016)

Para abordarmos os conceitos de superfície plana e curva (não plana), exemplificamos com os sólidos geométricos. Para tal, solicitamos a participação das crianças. Uma criança, escolhida aleatoriamente, foi solicitada a deslocar-se à frente e, perante a variedade de sólidos escolheu um para verificar a existência, ou não, de superfícies planas e curvas, dizendo o nome do respetivo sólido geométrico. Para finalizar a atividade as crianças tiveram oportunidade de construir um cubo, (vide figura 39) através de pasta de modelar e palitos. Disponibilizamos o material necessário para cada criança e explicamos a atividade. Exemplificamos como o poderíamos construir, conferindo que existiam crianças com maior dificuldade em conseguir construir o sólido geométrico (cubo). Tal como refere Arends (2008) algumas crianças “são mais persistentes” do que outras, e “algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras”, para determinadas crianças (p.151). Tendo em atenção o que nos diz Arends (2008) solicitamos ajuda e disponibilidade das crianças que tinham terminado, para apoiarem os colegas e criou-se um clima de trabalho colaborativo.



**Figura 39.** Construção do sólido geométrico (cubo)

Pensamos ter descrito e analisado experiências de ensino e aprendizagem que nos permitiram perceber como desenvolvemos os domínios da oralidade, da escrita e leitura proporcionando oportunidades desafiantes e com um caráter integrador dos conteúdos das várias áreas disciplinares. O nosso ensino foi, maioritariamente, centrado no trabalho com uma obra de literatura para a infância, com especial destaque para as obras propostas nas Metas Curriculares, mas sem descartar a hipótese de trabalharmos com outras, como demonstra a experiência que apresentamos no âmbito deste relatório. A partir da exploração de obras deste género literário é possível desenvolver competências linguísticas e metalinguísticas, para além de conseguirmos transportar a criança para um mundo de sonho e fantasia, o qual permite a entrada no imaginário educacional.



## Considerações finais

Neste relatório final posicionamo-nos face aos objetivos da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente: caracterizar os contextos educativos apoiando-se na observação e em dados documentais; organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem-estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças; conceber projetos curriculares sustentados na observação, planificação e avaliação da ação educativa; intervir de forma fundamentada e eticamente responsável, mobilizando conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica; agir na complexidade das situações educativas, equacionando respostas alternativas aos problemas e desafios que apresentam os contextos de intervenção; estabelecer interações positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação ativa e democrática; e adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. Esta UC está integrada no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, e dando resposta aos seus objetivos realizamos, ao longo do nosso percurso nos contextos de estágio, investigação sobre as nossas práticas. Nessa investigação foi nossa intenção responder à seguinte questão de partida: *Que estratégias de aprendizagem se podem desenvolver em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo de ensino Básico no sentido de desenvolver competências (meta)linguísticas?* Em função da questão apresentada, emergiu o seguinte objetivo: *Promover o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação, oralidade, escrita e leitura.* Para conseguirmos atender à questão e ao objetivo que estipulamos foi imprescindível selecionarmos um conjunto de técnicas de recolha de dados para que fosse possível fazer sentido o processo de investigação apresentado. Assim, recorreremos à observação naturalista, aos registos fotográficos e de áudio, à produção das crianças e a grelhas de observação, cuja análise reflete, neste último caso, apenas dois momentos (inicial e final), embora tivéssemos feito mais registos. Todo este material foi indispensável no decorrer da descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem que também se apresentam neste relatório final.

Através do registo em grelhas de observação nos dois contextos da PES e posterior análise dos dados percebemos que, na Educação Pré-escolar, é necessário estimular a criança, criando condições e estratégias necessárias através da promoção da leitura. Corroboramos

as palavras de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) quando nos alertam para o facto de que “à medida que a criança se desenvolve, as trocas conversacionais tornam-se cada vez mais elaboradas e a criança fica mais eficiente na transmissão dos seus próprios propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor” (p. 23).

A recolha de dados durante a prática, para desenvolvermos a investigação sobre o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças num contexto geral de comunicação, oralidade, escrita e leitura, tivemos em conta os interesses e as necessidades das crianças, sendo que as atividades foram planificadas articulando as diferentes áreas do saber. Centramo-nos então, no âmbito da Educação Pré-escolar, na área de conteúdo designada por formação pessoal e social, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e, relativamente ao 1.º CEB, na área curricular de português. As atividades foram desenvolvidas atribuindo uma grande importância à comunicação oral, à escrita e à leitura, sustentando-nos em obras de literatura para a infância e em literatura específica sobre a temática em análise, como também se pode constatar na apresentação e análise que fizemos das experiências de ensino e de aprendizagem reveladas neste relatório, ao longo do capítulo III. No que se refere à planificação, quanto à ação desenvolvida na PES, esta foi realizada tendo em conta, para além dos documentos oficiais de referência do Ministério da Educação, o plano semanal da instituição que articulámos com o plano anual de atividades. Relativamente à ação desenvolvida no 1.º CEB, a planificação era realizada tendo em conta os conteúdos programáticos de cada unidade curricular e a planificação quinzenal proposta pelo agrupamento de escolas onde a nossa instituição se integrava. As atividades nos dois contextos foram planificadas e pensadas para proporcionar aprendizagens às crianças nos vários domínios de conteúdo e curriculares.

Com a prática percebemos as interações existentes entre as crianças no decorrer das diferentes estratégias e propostas de leituras que fomos implementando e, neste processo, também fomos constatando a influência na aprendizagem das crianças. Salientamos a importância que representou para nós perceber a emergência da escrita e da leitura e foi igualmente interessante observar que através das leituras as crianças entravam no mundo do imaginário simbólico e sentíamos que estávamos a ajudá-las a desenvolver competências linguísticas. Experimentámos situações em que pensamos ter promovido diferentes linguagens, numa articulação necessária dos saberes.

Queremos também realçar aqui a importância que demos aos materiais estruturados e não estruturados que nos auxiliaram no desenvolvimento das estratégias que implementamos.

Todos os materiais foram escolhidos criteriosamente em função das capacidades de manipulação das crianças e tivemos sempre o cuidado de atender, também, ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Atendemos também à ludicidade do material por forma a captar a atenção, o interesse e a curiosidade das crianças, pelo que foram sempre apoiadas através participação ativa e pela vivência de experiências educativas integradas, que nos facultou diversos momentos de aprendizagem, onde também favorecemos as interações das crianças. Não encontramos muitas diferenças entre os dois contextos aquando da análise dos dados recolhidos nas grelhas de observação. Em termos de evolução das aprendizagens realizadas pelas crianças e, concomitantemente a construção de competências linguísticas e metalinguísticas, foi positiva nos dois contextos, tal como se comprova nas análises realizadas, sendo também notório que as crianças conseguiram desenvolver a sua criatividade, a consciência fonológica, assim como o conhecimento das convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal. Notamos que da fase dos primeiros registos até à fase final houve alterações significativas nas aprendizagens, quer num contexto, quer no outro. Não conseguimos, em alguns tópicos obter da totalidade das crianças um *feedback* mais positivo, mas com toda a certeza que essas crianças até ao final do ano letivo iriam conseguir ultrapassar as dificuldades que até ao momento da nossa saída do contexto ainda possuíam. Pensamos também poder afirmar as mesmas ocorrências para o 1.º CEB pelo que consideramos que as competências a desenvolver na área do Português, se atendermos aos dois domínios de referência *oralidade, leitura e escrita*, foram bem trabalhados através de estratégias diversificadas de leitura, escrita e promoção de diálogos.

Através da leitura de obras de literatura para a infância conseguimos entrar no mundo do imaginário, do sonho e da fantasia das crianças. Realizamos muitas atividades sustentadas em jogos simbólicos e colocámo-los em prática através de diferentes formas de fazer, sobretudo articulando os conteúdos das diferentes áreas curriculares, no sentido de atingirmos as metas propostas que inserimos nas grelhas de observação. Salientamos também que um dos pontos importantes de toda esta caminhada foi o facto de podermos refletir sobre a prática, pois permitiu-nos perceber quais as estratégias que poderiam resultar com as crianças e qual seria a melhor forma de as motivar, criando, para o efeito, ambientes de aprendizagem em que se promovesse a participação e colaboração, tendo sempre presente um saber-fazer pedagógico para melhor responder às suas necessidades. Nesse sentido, foi imprescindível o acompanhamento constante dos professores

supervisores e cooperantes, quer ao nível do processo de integração nos contextos, quer na tomada coerente de decisões, não descurando as crianças, auxiliares e todos os elementos das comunidades educativas onde realizamos a PES.

Com a investigação que efetivamos ao longo da nossa PES compreendemos que é indispensável que a criança tenha, desde cedo, contacto com a leitura e com diferentes suportes de escrita para que nos anos seguintes, os professores continuem a valorizar essas práticas. Contudo, somos conscientes de que a nossa ação nos dois contextos de estágio foi apenas um passo para uma longa e possível caminhada de aprendizagens e partilhas que nos espera no futuro.

## Referências bibliográficas

- Adams, J. M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beller, T. (2007). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Afonso, N., Roldão, M. d., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I. L., & Leite, T. (2010). *Projeto "Metas de Aprendizagem"*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F., Araújo, F., & Araújo, J. M. (2014). *Formação, memória e alteridade. Cruzando a literatura e a educação*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bouton, C. (1975). *O desenvolvimento da linguagem*. Braga: Moraes Editores.
- Brickman, N., A., & Taylor, L., S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dado. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). A Educação Pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. In PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 597-622, jul./dez. 2006 <http://www.perspectiva.ufsc.br> consultado dia 08 de maio de 2016 <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13681/1/A%20educac%C3%A7%C3%A3o%20pre%20escolar%20em%20Portugal.pdf>.

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999-Reimpressão 2008). *As cem linguagens da criança. A abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de investigação Científica.
- Fanha, J. (2004). *Cantigas e cânticos*. Lisboa: Terramar.
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente, Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp. 19-34). Lisboa-Porto: Lidel - Edições técnicas, Lda.
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista do Movimento da Escola Moderna, 6.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (4ª Edição).
- Jolibert, J. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras. Oficinas de formação docente*. Porto Alegre: Artmed.
- Jolibert, J. (1984). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.
- Lomba, C., Simões, R., & Souza, R. J. (2007). Do livro à leitura: o uso da literatura infantil na formação do leitor crítico. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas*. (pp. 89-104). Lisboa-Porto: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: o mundo de verdura a não perder. In O. Sousa, & A. Cardoso (eds). *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp.55-73). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola de Educação de Lisboa.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler, um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M.I., & Silva, A.C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63.

- Martins, A. M. (1996). *Pré história da aprendizagem da leitura. Conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da língua escrita, desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Lisboa: ISPA.
- Mata, L., (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: Direção- Geral de inovação e de desenvolvimento Curricular.
- Mejuto, E., & Mora, S. (2015). *A casa da Mosca Fosca* (6.ª ed.). Matosinhos: Kalandraka.
- Milhões, M., & Galindro, P. (2006). *Chiu!*. Óbidos: O Bichinho de conto.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar – Ministério da Educação.
- Niza, S. (coord.), Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M., I., & Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita, formação de professores*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, I., & Martins, M. A. (1998). *Entrar no mundo da escrita*. In S. Niza, C. Rosa, I. Niza, I. Santana, J. Soares, M.A. Martins, M.C. Neves, *Criar o gosto pela leitura. Formação de professores*. (pp.23-24). Ministério da Educação departamento da educação básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância, construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2005). *A área da expressão plástica no 1.º ciclo do ensino básico: um olhar através de histórias de vida de duas professoras do nordeste português*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pocinho, M. D., & Canavarro, J. M., (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: como compreender melhor as matérias e as aulas?* Funchal: Edições Pedagogo.

- Portugal, G. (2010). *No âmago da educação em creche: o primado das relações e a importância dos espaços*. Conselho Nacional de Educação (CNE) (pp. 47-59). Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade: Casa de Trabalho
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Rios, I. (2014). Falar para escrever, tens alguma coisa para dizer? In F. L. Viana, & I. Ribeiro (coords.), *Falar ler e escrever propostas integradoras para jardim de infância* (pp.6-23). Carnaxide: Santillana.
- Rodrigues, M., & Amodeo, M. (2003). *O espaço pedagógico na pré escola*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Rosa, C., & Soares, J., (1998). Reflectir sobre a linguagem escrita. In S. Niza (coord.), C. Rosa, I. Niza, I. Santana, J. Soares, A. Martins, M., & C., Neves, *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores* (pp. 253-356). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Rosa, J. C. (n.d.). *Investigação em educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Silva, G., Simões, R., & Macedo, T. (2009). A competência literária no desenvolvimento de uma literacia do imaginário. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. Lindeza Diogo, & F. Azevedo, *Ler para entender. Língua portuguesa e formação de leitores* (pp. 20-21) Porto: Trampolim Edições.
- Silva, E. L. O. (2013). Formação de leitores através do fantástico mundo da literatura infantil. *Revista Unifreire, ano 1 / edição 1/ dez.*
- Simões, R. (2009). Sugestões para o 1.º ano de escolaridade. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. Lindeza Diogo, & F. Azevedo, *Ler para entender. Língua portuguesa e formação de leitores* (pp. 31-34). Porto: Trampolim.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação Curricular.

- Sim-Sim, I. (2002) Prefácio. In F.L. Viana, & M.M. Teixeira, *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal* (pp.5-7). Porto: Asa Editores II, S.A.
- Sim-Sim (2001). Prefácio. In F.L. Viana, *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. (pp.7-19). Braga: Coleção centro de estudos da criança Universidade do Minho.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Teixeira, C. M. C. (2008). “*Escrever-se*” e/ou “*Outrar-se*” – *Escrita e revelação em páginas do diário íntimo de José Régio*. (Dissertação de mestrado não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vaz, A. (1996) Introdução. In J. Leitão, A. *Leitura e animação da leitura* (pp. 9-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F.,L., Ribeiro, I., Batista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos S. (2014) Falar, ler e escrever no jardim de infância, como a investigação suporta a ação. In F. L., Viana, & I. Ribeiro (coords), *Falar, ler e escrever, propostas integradoras para jardim de infância*. (pp.44-77). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F., L. & Ribeiro, I. (coords). (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradas para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Viana, L., F., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In F. L. Viana, & I. Ribeiro (coords.), *Falar ler e escrever propostas integradoras para jardim de infância* (pp.6-23). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., Ribeiro, S. I., Ferreira, I. F. A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Viana, F. L., & Teixeira, M., M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro De Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Viana, F. L., Coquet, E., & Martins, M. (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

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

### **Legislação Consultada**

Lei n.º 5/1997, Diário da República, 1.ª série-A, n.º 34, de 10 de fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Diário da República Série I-A: 5572-5575, Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, Diário da República, 1.ª Série, princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Despacho N.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.

Despacho N.º 5520/97, de 4 de agosto de 1997, Diário da República, Série II, aprova a divulgação das orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.

## **ANEXOS**



**Anexo I – Grelha de observação da Educação Pré-escolar**

<b>Área de Português da Linguagem Oral e abordagem à escrita</b>		<b>Avaliação da meta</b>	
		<b>Atingida</b>	<b>Não atingida</b>
<b>Consciência Fonológica</b>	Produce rimas.		
	Identifica palavras com a mesma sílaba.		
	Suprime sílabas.		
	Acrescenta sílabas a palavras.		
<b>Reconhecimento e escrita de palavras</b>	Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.		
	Sabe onde começa uma palavra.		
	Sabe onde acaba uma palavra.		
	Sabe isolar uma letra.		
	Conhece algumas letras do seu nome.		
<b>Conhecimento das convenções gráficas</b>	Escreve o seu nome.		
	Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.		
	Identifica a capa de álbuns narrativos.		
	Conhece o sentido direcional de escrita (esq./dir.).		
	Conhece o sentido direcional de escrita (cima/baixo).		
	Distingue letras de números.		
	Sabe orientar o texto com imagens.		
	Prediz acontecimentos numa narrativa através de lustrações.		
	Identifica algumas letras impressas.		
	Produce algumas letras impressas.		
	Sabe como pegar num livro corretamente.		
Usa o desenho ou garatuja para fins específicos.			
<b>Compreensão de discursos orais e interação verbal</b>	Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.		
	Descreve ações.		
	Inicia um diálogo.		
	Reconta narrativas ouvidas ler.		
	Recita canções		
	Recita rimas.		



**Anexo II – Grelha de observação do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Domínio de Referência: Oralidade, Leitura e Escrita</b>		<b>Avaliação da meta</b>	
		<b>Atingida</b>	<b>Não atingida</b>
<b>Consciência Fonológica</b>	Produz aliteraões.		
	Produz rimas.		
	Identifica palavras que começam com a mesma sílaba.		
	Conta palavras em frases.		
	Segmenta silabicamente palavras.		
<b>Reconhecimento e escrita de palavras</b>	Produz escrita silábica		
	Usa diversos instrumentos de escrita		
	Escreve o seu nome com letra manuscrita		
	Reconhece algumas palavras escritas no seu quotidiano		
	Sabe isolar uma letra.		
<b>Conhecimento das convenções gráficas</b>	Identifica a capa de álbuns narrativos.		
	Identifica a contracapa de álbuns narrativos.		
	Identifica as folhas de álbuns narrativos.		
	Identifica algumas letras maiúsculas.		
	Produz algumas letras maiúsculas impressas.		
	Identifica algumas letras maiúsculas manuscritas.		
	Produz algumas letras maiúsculas manuscritas.		
	Identifica algumas letras minúsculas impressas.		
	Produz algumas letras minúsculas impressas.		
	Identifica algumas letras minúscula manuscritas.		
Produz algumas letras minúsculas.			
<b>Compreensão de discursos orais interação verbal</b>	Relata experiências e papéis.		
	Usa no diálogo palavras que aprendeu recentemente.		
	Alarga o campo lexical, explorando o som de novas palavras.		
	Alarga o campo lexical, explorando o significado de novas palavras.		
	Narra histórias com sequência apropriada.		
	Faz perguntas demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.		



### Anexo III – Identificação das crianças associada a símbolos



Figura 40. Exemplo de um registo de associação nome da criança/símbolo



Anexo IV – Jogo de memória



Figuras 41 e 42. Material para o jogo de memória



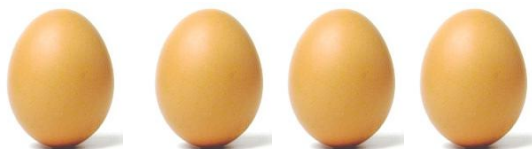
Anexo V – Materiais manipuláveis



Figura 43. Fantoques



## Receita Bolo



4 Ovos



1 iogurte



3 (copos de iogurte) de açúcar



1 (copo de iogurte) de óleo



3 (copos de iogurte) de farinha



Manteiga para untar



## Anexo VII – Poema “Viva o vê” de José Fanha

Viva o vê de viatura  
viva o vê de vegetal  
vê de verde e de verdura  
vê de vento e de vendaval.

E viva o vê!

Viva o vê de vagaroso  
viva o vê de velocidade  
vê de volta e de vistoso  
vê de vida e de verdade.

E viva o vê!

Viva o vê de ventarola  
viva o vê de vacinar  
vê de vidro e de viola  
vê de vaga e viajar.

E viva o vê!

Viva o vê de ventoinha  
viva o vê de vasculhar  
vê de vaso e de varinha  
vê de verso e versejar.

E viva o vê! E viva o vê! E viva o vê!



Fanha, J. (2004). *Cantigas e cânticos*. Lisboa: Terramar.