



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

Rute Marina Torrão Veiga

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

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2016

*Aos meus pais,
que sempre acreditaram no meu empenho,
pelo esforço, amizade, motivação e carinho.*

Agradecimentos

Chegar ao fim desta caminhada foi sem dúvida um processo marcante que não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas e instituições educativas, pelo que não poderia deixar passar esta oportunidade para lhe prestar o meu profundo agradecimento.

À Escola Superior de Educação de Bragança e aos Professores por me terem acolhido tão bem, tendo contribuído para a minha formação pessoal e profissional.

À Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, orientadora do presente relatório e supervisora ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela cedência de tempo, pois foram longas horas, dias e até noites que disponibilizou para a orientação do relatório. Obrigada pelo apoio, ajuda, amizade e disponibilidade, bem como pela partilha de saberes científicos, decisivos para a realização deste relatório.

À Professora Doutora Angelina Sanches, minha supervisora no âmbito da Educação Pré-escolar, pela pertinência das observações realizadas no decorrer da prática, pelo seu apoio, pelos conselhos e por partilhar comigo o seu saber científico.

Às Educadora e Professora Cooperantes e às crianças com as quais tive o prazer de trabalhar, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo carinho que sempre manifestaram e por partilharem comigo os seus saberes e alegrias, que muito contribuíram para a minha formação.

Aos meus Pais um especial agradecimento por todo o apoio, carinho, amor, paciência, dedicação e sacrifício. São os melhores pais do mundo. Obrigada por acreditarem neste sonho.

Ao melhor irmão do mundo, o Edgar, pelos conselhos que sempre me foi dando e que foram fundamentais para ultrapassar as fases mais complicadas.

Às amigas Ana Isabel Trigo, Susana Ventura Machado, Madalena Encarnação e Sara Martins pela amizade, paciência e palavras de coragem no decurso desta longa caminhada.

Aos amigos Bruno Rodrigues, Tiago Falcão e Sérgio Pires pela amizade, por todos os conselhos e incentivos, fundamentais para que eu levasse esta caminhada a bom termo.

Por último, gostaria de manifestar o meu agradecimento a todos aqueles que direta ou indiretamente me motivaram a ser e a fazer mais e melhor.

A todos o meu 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), da Escola Superior de Educação de Bragança, do Instituto Politécnico de Bragança. Com o presente relatório pretendemos apresentar as experiências de ensino/aprendizagem que consideramos significativas e representativas do trabalho desenvolvido com as crianças ao longo da PES, em ambos os contextos educativos. A prática de ensino supervisionada foi desenvolvida em contexto de EPE, num jardim de infância da rede pública com crianças de três, quatro e cinco anos de idade e em contexto de 1.º CEB, igualmente numa escola da rede pública com um grupo de crianças de sete e oito anos de idade. Esta prática foi desenvolvida tendo sempre em conta a articulação curricular, os interesses e necessidades das crianças e também os ritmos de aprendizagem de cada uma delas. Para tal, apoiamo-nos nos documentos oficiais e orientadores da prática pedagógica. De entre os quais destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer da prática, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de darmos resposta à questão problema: *Qual o contributo da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita?* Procurando dar resposta a esta questão estabelecemos como objetivos: (i) Identificar os níveis de consciência fonológica nos respetivos grupos; (ii) Perceber o contributo da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita; (iii) Organizar atividades que permitam desenvolver a consciência fonológica. Para que fosse possível recolhermos a informação para a nossa investigação foi necessário selecionarmos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Para tal, recorreremos à observação participante, aos registos fotográficos, às tabelas e às produções das crianças. A apresentação das experiências de ensino/aprendizagem traduzem-se num processo descritivo, interpretativo e reflexivo, enquadrando-se numa abordagem qualitativa. É importante salientar que ao longo da prática educativa adotamos uma atitude reflexiva e crítica face ao trabalho desenvolvido. Os dados parecem apontar para uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Consciência fonológica, Leitura; Escrita.

Abstract

This report was carried out under the course of Supervised Teaching Practice, part of the Master Course in Pre-School Education and education of the 1st cycle of basic education, from the Higher Education School of Bragança, Polytechnic Institute of Bragança. With this report we intend to present the teaching/learning experiences we consider significant and representative of the work with the children along the Supervised Teaching Practice, in both educational contexts. The supervised teaching practice was developed in the context of Pre-School Education, in a public kindergarten with children of three, four and five years old and in the context of 1st cycle of basic, also in a public school with a group of children of seven and eight years old. This practice has been developed always keeping in mind the joint curriculum, the interests and needs of children and also the rhythms of learning of each one. For that, we support us in the official documents and guiding pedagogical practice. Among which we highlight the curriculum guidelines for Pre-School Education, the program of the 1st cycle of basic education, the Learning Goals for Preschool Education and Curricular Goals for 1st cycle Basic Education. During the practice, the activities we developed were designed in order to give answer to the question problem: *What is the phonological awareness contribution to the development of reading and writing?* Seeking to answer this question we have established the following objectives: (i) Identify the levels of phonological awareness in the respective groups; (ii) To understand the contribution of phonological awareness for the development of reading and writing; (iii) To organize activities in order to develop phonological awareness. To make it possible to choose the information to our investigation it was necessary select a set of techniques and data-gathering instruments. For that, we used the participant observation, the photographic records, the tables and children's productions. The presentation of the teaching/learning experiences translate into a descriptive, interpretative and reflective process, fitting a qualitative approach. It is important to note that throughout the educational practice we adopt a reflective and critical attitude in relation to the developed work. The data seem to point to a relationship between the development of phonological awareness and the improvement of reading and writing.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Phonological Awareness; Reading; Writing.

Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica

EE – Educadora Estagiária

ESE- Escola Superior de Educação

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Siglas.....	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de figuras e tabelas.....	xiii
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	5
1.1. Habilidades metalinguísticas.....	5
1.2. Consciência fonológica.....	6
1.3. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação.....	13
1.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	13
1.3.2. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	15
1.3.3. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar/Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
2. Enquadramento metodológico.....	19
2.1. Contextualização e objetivos do estudo.....	19
2.2. A investigação qualitativa como paradigma de investigação.....	20
2.3. O trajeto da ação e da pesquisa.....	21
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	22
2.4.1. Observação participante.....	23
2.4.2. Registos fotográficos.....	23
2.4.3. Produções das crianças.....	24
2.4.4. Tabelas.....	25
2.5. Procedimentos de análise de dados.....	25
3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	26
3.1. Contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar.....	26
3.1.1. Caracterização do grupo de crianças.....	27
3.1.2. A organização do ambiente educativo pela ação.....	28
3.1.3. Organização do espaço.....	29
3.1.4. Rotina diária.....	31

3.1.5. As interações.....	33
3.2. Contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	34
3.2.1. Caraterização da turma	36
3.2.2. Organização do espaço	36
3.2.3. Gestão/Organização do tempo	37
3.2.4. As interações.....	39
4. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar.....	40
4.1. A primavera.....	41
4.2. Ser solidário.....	45
4.3. O Nabo Gigante.....	53
5. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	59
5.1. A criança e a poesia	60
5.2. Consciência morfológica e sintática.....	64
5.3. Consciência fonológica e silábica	67
6. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos à Educação Pré-escolar..	70
7. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	77
Considerações finais.....	84
Bibliografia	87
ANEXOS.....	95
Anexo I – Canção do <i>Bom dia</i> , introduzida por nós, educadoras estagiárias	97
Anexo II – Poesia <i>A primavera</i> , de Vaz Nunes-Ovar.....	99
Anexo III – Reconto da história <i>O Nabo Gigante</i> , elaborada pelo grupo de crianças (três, quatro e cinco anos de idade)	101
Anexo IV – Poesia <i>Função respiratória</i> , de Maria Manuel Monteiro	103
Anexo V - Exploração da poesia <i>Função respiratória</i> , de Maria Manuel Monteiro, quanto à gramática	105
Anexo VI - Poesia com a letra (I) que proíbe a leitura da palavra	107
Anexo VII – Letra da canção <i>Balada Astral</i> , de Miguel Araújo	111
Anexo VIII – Texto <i>Será que a Joanhinha tem uma pilinha?</i> de Thierry Lenain	113

Índice de figuras e tabelas

Figuras

Figura 1. Planta da sala de atividades dos três, quatro e cinco anos.....	30
Figura 2. Quadro de presenças.....	33
Figura 3. Quadro do tempo.....	33
Figura 4. Calendário.....	33
Figura 5. Planta da sala de aula do 1.º CEB.....	37
Figura 6. Palavras relacionadas com a primavera.....	42
Figura 7. Rimas produzidas pelas crianças.....	42
Figura 8. Crianças de três anos a pintar.....	43
Figura 9. Poesia ilustrada pelas crianças de três e quatro anos.....	43
Figura 10. Tentativa de escrita e ilustração realizada por uma criança de cinco anos.....	43
Figura 11. Registo de uma frase sobre a primavera.....	44
Figura 12. Horta pedagógica.....	46
Figura 13. Apresentação do jogo.....	48
Figura 14. Realização do jogo.....	48
Figuras 15, 16 e 17. Realização do jogo com as crianças de três e quatro anos.....	49
Figuras 18 e 19. Crianças (três e quatro anos) a pintar as personagens (animais)	49
Figura 20. Palavra escrita em maiúsculas.....	50
Figura 21. Palavra escrita em minúsculas.....	50
Figura 22. Registo de uma palavra.....	50
Figuras 23 e 24. Jogo da divisão silábica de palavras.....	51
Figuras 25, 26, 27 e 28. Registos/ilustrações realizados pelas crianças (cinco anos)	51
Figura 29. Jogo relacionado com a história (dramatização)	52
Figuras 30 e 31. Reconstrução da palavra por agregação de sons.....	53

Figura 32. Registo e ilustração de palavras.....	54
Figura 33. Estendal de palavras.....	54
Figura 34. Correspondência de um lego por animal que entrava na história.....	56
Figura 35. Realização do pictograma.....	56
Figura 36. Pictograma.....	56
Figura 37. Palavras relacionadas com o inverno distribuídas a cada criança.....	60
Figura 38. Realização da poesia.....	61
Figura 39. Poesia final no quadro branco.....	61
Figura 40. Poesia final no caderno diário.....	61
Figura 41. Poesia final exposta na parede da sala de aula.....	61
Figura 42. Jogo <i>O meu corpo</i> de uma criança.....	62
Figura 43. Realização do jogo.....	62
Figura 44. Sacos identificados.....	65
Figura 45. Realização do jogo.....	65
Figura 46. Frases escritas no quadro.....	65
Figura 47. Palavras da história no grau diminutivo.....	66
Figura 48. Puzzle, em papel de cenário – O corpo humano.....	67
Figura 49. A criança realiza a junção de sílabas.....	68
Figura 50. Produção de texto.....	68
Figura 51. Palavras com som “ci”.....	69

Tabelas

Tabela 1. Rotina diária.....	32
Tabela 2. Horário do grupo/turma do 1.º CEB.....	38
Tabela 3. Jogo de identificação de palavras.....	71
Tabela 4. Jogo de identificação de palavras.....	72

Tabela 5. Consciência fonémica ou segmental.....	73
Tabela 6. Jogo de divisão silábica.....	74
Tabela 7. Reconstrução de palavras.....	75
Tabela 8. Reconstrução de palavras por agregação de sons da fala.....	75
Tabela 9. Estendal de palavras.....	76
Tabela 10. Atividade de leitura individual.....	78
Tabela 11. Realização da leitura individual da poesia.....	79
Tabela 12. Registo das palavras no grau diminutivo.....	80
Tabela 13. Palavras formadas a partir da junção de sílabas.....	81
Tabela 14. Palavras com som “ci”.....	82
Tabela 15. Outras palavras ditas pelas crianças com som “ci”.....	83

Introdução

O presente relatório encontra-se legalmente enquadrado no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico¹, respeitando o disposto nos Artigos 17º e 21º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

As práticas descritas neste relatório são referentes aos dois momentos de PES que desenvolvemos na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. O primeiro momento de PES ocorreu no ano letivo de 2014/2015, tendo como grupo de trabalho, na Educação Pré-escolar, dezanove crianças com idades de três, quatro e cinco anos de idade. O segundo momento decorreu no ano letivo de 2015/2016, tendo como grupo de trabalho no 1.º Ciclo do Ensino Básico, um grupo de catorze crianças de sete e oito anos de idade que frequentavam o 3.º ano de escolaridade. A prática educativa foi concretizada em instituições de ensino público e com localização geográfica na cidade de Bragança.

Ainda de referir que foram realizadas duas semanas de estágio em contexto de Creche. Esta estava integrada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Ao iniciar a PES tivemos necessidade de focar a nossa atenção sobre uma temática passível de se tornar objeto de estudo no âmbito da ação educativa. Esta necessidade prendia-se com o facto de o relatório final conter uma dimensão investigativa. Assim, ficou definido o tema como: consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Este tema esteve sempre presente na organização das atividades para os dois grupos onde realizamos a PES.

É importante referir que não se pretende que a Educação Pré-escolar se organize em função de “uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p.17). Daí o educador se apresentar como um modelo de conduta e de civismo para com as suas crianças. O educador é, portanto, “o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos (idem, 1997, p.7). Neste sentido, o educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica,

¹ De acordo com o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico – consultado em 5 de junho de 2016 em <https://apps2.ipb.pt/webdocs/portal/download?docId=2923>

escutando os saberes das crianças e das famílias, os desejos da comunidade, como também, as solicitações de outros níveis educativos.

No decorrer da ação educativa em EPE tivemos sempre em conta a articulação curricular, as necessidades das crianças, os seus interesses como também os ritmos de aprendizagem de cada uma delas. Procuramos desenvolver experiências de ensino/aprendizagem enriquecedoras que fomentassem a curiosidade e partilha de ideias, não esquecendo a devida articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. Concordando com Mata (2008),

O educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos (p.95)².

Para tal, seguimos as orientações referenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e também as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.

No decorrer da ação educativa no 1.º CEB também nos apoiamos, igualmente, nos documentos oficiais, Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas Metas Curriculares do Ensino Básico, procurando, sempre que possível, promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Durante a PES neste contexto também procuramos desenvolver experiências de ensino/aprendizagem tendo em conta a articulação entre as diferentes áreas curriculares. Estas proporcionam às crianças experiências ricas e criam oportunidades educativas, manifestando-se um maior envolvimento.

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada integra-se no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como objetivos principais descrever, refletir e fundamentar experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos de ensino, nomeadamente, em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB. Com as experiências de ensino/aprendizagem pretendíamos dar resposta à questão problema: *Qual o contributo da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita?* Para tal, delineamos os seguintes objetivos: (i) Identificar os níveis de consciência fonológica nos respetivos grupos; (ii) Perceber o contributo da consciência fonológica para o

² Este relatório segue as referências bibliográficas das Normas APA 2015, que constam no link <https://jfborges.wordpress.com/2015/02/18/normas-apa-2015/>

desenvolvimento da leitura e da escrita; (iii) Organizar atividades que permitam desenvolver a consciência fonológica.

No que respeita à organização do presente relatório, este encontra-se estruturado em sete pontos, para além da introdução, das considerações finais, da bibliografia e dos anexos.

No ponto um apresentamos o enquadramento teórico que focou os seguintes subtópicos: as habilidades metalinguísticas; a consciência fonológica e os documentos oficiais/orientadores da planificação. Dentro deste último subtópico referenciamos as orientações curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por fim, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar/Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No ponto dois expomos o enquadramento metodológico onde integramos os seguintes subtópicos: a contextualização e objetivos do estudo; a investigação qualitativa como paradigma de investigação; o trajeto da ação e da pesquisa; as técnicas e instrumentos de recolha de dados (observação participante, registos fotográficos, tabelas, produções das crianças) e os procedimentos de análise de dados.

No ponto três apresentamos os contextos onde realizamos a PES, no âmbito da Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda neste ponto abordamos subtópicos, nomeadamente, a caracterização do grupo de crianças, a organização do ambiente educativo pela ação, a organização do espaço, a rotina diária e as interações no que diz respeito ao contexto da EPE. No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB abordamos subtópicos, particularmente, a caracterização da turma, a organização do espaço, gestão/organização do tempo e as interações.

No ponto quatro e cinco descrevemos e analisamos as experiências de ensino/aprendizagem nos dois contextos (EPE e 1.º CEB).

No ponto seis e sete apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos nos diferentes contextos (EPE e 1.º CEB).

Este relatório termina com as considerações finais onde procuramos referenciar os aspetos mais significativos da ação desenvolvida nos dois contextos educativos bem como proceder a uma reflexão sobre o estudo aplicado no decorrer da ação.

Este percurso foi fundamental enquanto futuras educadoras/professoras, pois permiti-nos adquirir conhecimentos teóricos e práticos que nos serão fundamentais no nosso futuro pessoal e profissional.

1. Enquadramento teórico

Este ponto inclui a abordagem de alguns tópicos que visam revisitar e sintetizar teorias relevantes no que se refere à consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, na Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Começamos por nos debruçar sobre a consciência metalinguística e as suas habilidades (consciência fonológica, consciência morfológica e consciência sintática) que ajudam na aprendizagem da leitura e da escrita. Segue-se a definição de consciência fonológica, como esta se desenvolve, qual a sua importância no processo de ensino-aprendizagem e, por último, a relação que se estabelece entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda neste ponto tornou-se necessário refletirmos sobre os documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação. 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.

1.1. Habilidades metalinguísticas

Cada vez mais se investiga a relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização. A evidenciar esta investigação temos, a nível internacional, os estudos de: Martins (1993); Vernon (1998); Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004); Meneses, Lozi, Souza e Assencio-Ferreira (2004); Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004); Bandini e Rose (2005); Paula, Mota e Keske-Soares (2005); Pestun (2005); Bernardino Júnior, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006); Britto, Castro, Gouvêa e Silveira (2006); Dambrowski, Martins, Theodoro e Gomes (2008). A nível nacional os estudos de: Silva (1997); Paulino (2009) e Reis, Faísca, Castro e Petersson (2010).

De entre os estudos referidos destacamos o estudo realizado por Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004), realizado com 33 crianças da educação pré-escolar, que pretendia avaliar o desempenho das crianças quanto ao nível de escrita e consciência fonológica. Este estudo mostrou que o maior grau de consciência fonológica ocorreu nas crianças alfabetizadas e que esta habilidade evolui com o processo de aprendizagem. Para além deste, destacamos o estudo de Paulino (2009), que realizou com 100 crianças do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, debruçando-se sobre as implicações que a consciência fonológica tem na aprendizagem da leitura. Concluiu que aquelas que no início do ano apresentavam melhores resultados nas tarefas fonológicas tiveram mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Um fator importante definido pela literatura, no processo de aquisição da linguagem, é a consciência metalinguística. Para que esta se desenvolva, é necessário que a criança tenha um conhecimento das regras de funcionamento da sua própria língua. A consciência metalinguística tem várias habilidades que ajudam na aprendizagem da leitura e da escrita. De entre elas destacamos a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática. A consciência fonológica é o entendimento de que as palavras são feitas de sons, a capacidade de reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas. A consciência morfológica é definida como a reflexão e manipulação intencional do processo de formação de palavras. A consciência sintática manifesta-se na capacidade de avaliar a gramaticalidade (Ferraz, 2011).

No período da idade pré-escolar sabemos que é possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento: quando as crianças tomam consciência dos segmentos sonoros das palavras, desenvolvem a consciência fonológica; quando são capazes de identificar as palavras nas frases, desenvolvem a consciência morfológica e, quando são capazes de adequar gramaticalmente as frases, utilizam a consciência sintática. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que

A tomada de consciência das estruturas da fala, seja ao nível fonológico, semântico ou sintático, é um processo laborioso que se inicia nos anos pré-escolares. As capacidades de consciência linguística só se desenvolvem depois de as crianças disporem de um razoável domínio da língua materna (p.66).

No entender de Sim-Sim (1998), as capacidades metalinguísticas surgem na criança após possuir um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo.

1.2. Consciência fonológica

De todas as habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica é a mais estudada devido ao papel que desempenha na predição da capacidade de leitura e de escrita das crianças e, por essa razão, é a habilidade que irá orientar a ação reflexiva deste relatório.

Ao falarmos deste tema, num primeiro momento, começamos por dar a conhecer a evolução das capacidades e reações auditivas do bebé desde que nasce até aos quatro anos de idade e, num momento posterior, abordaremos as fases do desenvolvimento fonológico até aos seis/sete anos de idade, momento da consolidação da consciência fonológica na criança.

Desde o nascimento, o bebê está exposto a uma grande variedade de estímulos sonoros, necessitando de um sistema auditivo e neurológico íntegro para ser capaz de receber, perceber, discriminar e processar os sons (Sim-Sim, 1998). Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a voz é um meio muito poderoso para comunicar e a criança produz sons desde o nascimento, nomeadamente o choro, que é a primeira manifestação sonora do bebê. Referindo, ainda, Rebelo (1990) “a criança nasce e desenvolve-se num mundo em que o acto de fala está sempre presente” (p.60).

Inicialmente, o recém-nascido começa por assustar-se perante um som muito forte; aos três meses, responde à voz ou a um som suave e, dos três aos seis meses, orienta a cabeça para a voz da mãe ou em direção a uma fonte sonora.

Progressivamente, a criança desenvolve discriminação auditiva, definida como a capacidade para detetar a presença do som e distingui-lo de outro diferente (Sim-Sim, 1998).

O bebê começa a reagir preferencialmente a sons da voz humana, a reconhecer e distinguir vozes, nomeadamente a da mãe e, mais tarde, é capaz de distinguir sons (ex: “ba”; “pa”). Rebelo (1990) afirma que “Desde os primeiros dias de vida o recém-nascido encontra-se em situação “comunicativa”, contactando directamente com a mãe: vocalizações (chamar, pedir), movimentos da boca, dos olhos, gestos da mãe para captar a atenção do seu filho” (p.60).

Dos nove aos treze meses, a criança compreende o significado de sequências de sons em contexto, começando a responder a questões do tipo *Onde está o cão?* ou *dá a bola*.

Por volta dos trinta e seis meses de idade, a criança é capaz de discriminar todos os fonemas da sua língua, iniciando o desenvolvimento da consciência fonológica.

Aos três/quatro anos a criança discrimina os sons da respetiva língua materna e apresenta sensibilidade às regras fonológicas da mesma.

Quando a criança começa a dominar a linguagem oral, ela também dá atenção ao significado e não apenas ao som das palavras. Contudo, à medida que vai crescendo, o seu domínio linguístico também vai aumentando e começa a reconhecer que as palavras são constituídas por sons suscetíveis de serem isolados e manipulados. A esta habilidade de perceber os sons, independentemente dos seus significados, dá-se o nome de consciência fonológica (Sim-Sim, 1998).

Deste modo, é importante mencionar que a consciência fonológica é imprescindível nesta faixa etária. É dever dos educadores de infância e dos pais aperfeiçoar esta habilidade metalinguística. A consciência fonológica refere-se a uma capacidade metalinguística que tem como função identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem a língua materna. Ela representa uma capacidade complexa através da qual a criança começa a identificar e a perceber

que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas (Freitas, Alves & Costa, 2007). De acordo com Sim-Sim (1998) entende-se por consciência fonológica

o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as actividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado (p.225).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) definem a consciência fonológica como a “capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (p.48). As unidades intrassilábicas correspondem aos sons ou grupo de sons dentro da sílaba. Por conseguinte, o fonema é a unidade sonora mais pequena que não pode ser analisada em unidades mais pequenas e sucessivas e que permite diferenciar uma palavra de outra. No entender de Freitas, Alves e Costa (2007) a consciência fonológica é

a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade *palavra*, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica (p.9).

A consciência fonológica subdivide-se em três tipos: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica ou segmental pois, como referem Freitas, Alves e Costa (2007), “ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra.tos); ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a-t.os); ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s)” (p.9). Sintetizando o período anterior, a estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intrassilábicas. Segundo Silva (2003), as unidades intrassilábicas

constituem unidades do tipo ataque e rima nas quais se pode decompor as sílabas. O ataque diz respeito à consoante inicial, ou grupo de consoantes iniciais da sílaba (por exemplo, /m/ em *mar* ou /fl/ em *flor*), a rima é constituída pela subsequente série de fonemas (ou seja, /ar/ de *mar* ou /or/ de *flor*) (p.105).

Portanto, a designação de consciência fonológica reenvia genericamente para a consciência da estrutura de sons das palavras, incluindo a apreensão de unidades de diferentes dimensões: sílabas, unidades ataque/rima e fonemas.

É necessário acrescentar que, no âmbito do desenvolvimento da competência fonológica, o trabalho com rimas e aliterações é muito importante e, simultaneamente, estimulante para as crianças. Na perspectiva de Ferraz (2011), com a qual nos identificamos, a consciência fonológica contém três sub-habilidades, que são: as rimas e aliterações (repetição da mesma sílaba ou fonema no início da palavra); a sílaba (consciência silábica) e o fonema (consciência fonémica). A rima é a correspondência fonémica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tónica, sendo que as semelhanças são sonoras e não obrigatoriamente gráficas. A autora refere ainda que a aliteração compreende a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. No que se refere à consciência silábica, esta define-se como sendo a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e, por último, a consciência fonémica é a capacidade de analisar os fonemas que compõem as palavras.

A consciência silábica surge primeiro que as outras unidades fonológicas (Freitas, Alves & Costa, 2007). Um falante do português consegue dividir as palavras em sílabas antes de conhecer este conceito. Por outro lado, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica (habilidades/unidades da consciência fonológica) passam por um processo mais lento e mais tardio. Deste modo, a consciência intrassilábica refere-se à capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba. Já a consciência fonémica associa-se à capacidade de manipular explicitamente os sons da fala (Freitas, Alves & Costa, 2007).

É importante realçar que, dos três tipos de unidades fonológicas, a consciência silábica é a forma mais precoce de consciência fonológica. Esta emerge de forma natural, sem necessidade de uma explicação formal por parte do adulto/educador, facto que justifica que as sílabas correspondam a atos articulatórios unitários e a unidades percetivas salientes (Freitas, Alves & Costa, 2007). A sílaba, como refere Adams, Foorman, Lundberg & Beeler (2006), é constituída pelas “pulsões de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas” (p.77). Sim-Sim (1998) define sílaba como “a unidade mais pequena do discurso que pode ser produzida isoladamente, contendo, habitualmente um núcleo vocálico” (p.229). A manipulação das sílabas nas palavras é uma tarefa que emerge logo cedo no desenvolvimento linguístico das crianças. Por norma, as sílabas são introduzidas pedindo-se às crianças que batam palmas e contem as pulsões de seus próprios nomes.

A consciência fonémica, ao contrário da consciência silábica, requer um alto nível de abstração e muita prática (explicitação formal). Um bom desenvolvimento desta competência,

em idade pré-escolar, tem efeitos benéficos na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa capacidade permite a análise segmental das unidades mais pequenas que compõem as palavras, os fonemas da língua. Comparando a consciência fonémica com a consciência fonológica, a primeira corresponde ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala, enquanto a segunda é mais abrangente, porque, para além da consciência fonémica, esta integra, também, unidades maiores que os fonemas (palavras, sílabas). Silva (2003) refere que “A definição de consciência fonológica é, deste modo, mais abrangente do que o conceito de consciência fonémica, na medida em que inclui a consciência não só dos segmentos fonéticos da fala, mas igualmente de unidades maiores que os fonemas” (p.106).

A consciência fonémica corresponde mais especificamente ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala. É, portanto, uma habilidade fonológica complexa e requer um grau de abstração maior, por isso deve ser desenvolvida num estágio posterior ao da consciência silábica. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a consciência fonológica apresenta dois níveis: o que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas (palavras e sílabas), e um outro, mais complexo, que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas e manifesta-se, apenas, quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura. Neste sentido, Freitas, Alves e Costa (2007) acrescentam que é por isso que as crianças conseguem dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecerem este conceito e as primeiras tentativas de escrita remetem para a natureza intuitiva da sílaba. Por último, as mesmas autoras referem que “Os três tipos devem ser estimulados em contexto lectivo, antes e durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético” (p.12).

O desenvolvimento da consciência fonológica inicia-se desde cedo e vai-se expandindo progressivamente ao longo da infância. Este desenvolvimento depende das experiências linguísticas das crianças, do seu desenvolvimento cognitivo, das suas características específicas e da exposição formal ao sistema alfabético, isto é, com a aquisição da leitura e da escrita.

Os autores Bernardino Júnior, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006) referem que a evolução desta habilidade é gradual, o que quer dizer que se inicia pela discriminação de expressões, palavras ou sílabas dentro de unidades mais amplas de fala, progride para a discriminação de rimas, aliterações e sílabas, e, por último, chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala.

Em termos de fases de desenvolvimento fonológico, no entender de Sim-Sim (1998) podemos então referir que no primeiro e segundo mês de vida, a criança começa a distinguir os sons com base no fonema; aos trinta meses (que corresponde aos dois anos e meio) a criança

já faz a detecção de eventuais erros na produção do seu enunciado ou no dos outros interlocutores (autocorreções). Aos trinta e seis meses (corresponde aos três anos de idade) já distingue os sons da sua língua materna, conseguindo distinguir as cadeias sonoras aceitáveis na sua língua, corrigindo as incorreções. Ainda entre os três e os quatro anos de idade, esta autora refere que a criança começa a apresentar sensibilidade às regras fonológicas da sua língua e reconhece as primeiras rimas e aliterações. Sim-Sim (1998) considera que aos quatro anos a criança apresenta maiores dificuldades em tarefas de consciência fonémica quando comparadas com as de consciência silábica. A criança realiza a divisão silábica de palavras com duas/três sílabas. Por volta dos cinco anos de idade, começa a operar ao nível do fonema, identificando sons em palavras. Aos seis anos, a criança é capaz de realizar a maioria das atividades, embora persistam algumas lacunas relativas à consciência fonémica que só serão colmatadas aquando da aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dos seis anos, existe um maior desenvolvimento das capacidades metafonológicas, devido à aquisição da escrita. Logo, por volta dos seis/sete anos de idade, verifica-se um domínio de todos os níveis de consciência fonológica.

Concordamos com Ferraz (2011) quando defende que “o desenvolvimento da consciência fonológica parece não ser muito consensual, uma vez que não se desenvolve em todas as crianças na mesma idade, havendo assim discrepâncias entre os investigadores quanto à idade em que surge esta habilidade” (pp.25-26). Na literatura surgem diferentes etapas do desenvolvimento da consciência fonológica, como também diferentes habilidades metafonológicas, sendo que umas são adquiridas mais precocemente do que outras, deixando transparecer uma lógica de complexidade crescente. Por isso, podemos referir que a consciência fonológica desenvolve-se a níveis diferentes e em momentos cronológicos mais ou menos distintos.

O desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que se salienta a importância de promover estas competências até à entrada no 1.º CEB, como forma de prevenir dificuldades futuras no processo de aprendizagem, na associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita) (Sim-Sim,1998). Como referem Freitas, Alves e Costa (2007), “o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 31) pelo que as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita se associam a dificuldades no desempenho de tarefas de consciência fonológica. Neste sentido, é importante que o trabalho desenvolvido na escola, no domínio da consciência fonológica, promova o sucesso escolar e previne o insucesso nas tarefas de leitura e de escrita.

Para a aquisição da leitura em ortografias alfabéticas, como é o caso do português, é necessário ter em conta o princípio alfabético e para se poder compreender é necessário ter noção de que a fala pode ser segmentada e de que tais segmentos reaparecem em diversas palavras e que existem regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Neste sentido, salienta-se que a consciência fonológica facilita a aquisição da correspondência entre letra-som, que é utilizada na descodificação. A descodificação é necessária para a aquisição do princípio alfabético e facilita o reconhecimento de palavras o que, por sua vez, facilita a compreensão do texto. A consciência fonológica e a escrita desenvolvem-se paralelamente, pois a primeira contribui nos estágios iniciais do processo de alfabetização e, esta última, leva ao processamento da análise fonémica, pelo reconhecimento de aspetos fonológicos progressivamente mais complexos.

Nos dias de hoje, é possível prevenir os distúrbios da leitura e da escrita através do desenvolvimento precoce das habilidades linguísticas essenciais para a alfabetização. Adams et al. (2006) referem que uma consciência fonológica mal desenvolvida é o principal fator para um grande número de crianças apresentarem dificuldades para aprender a ler. Neste sentido, defendem que a consciência fonológica deve ser treinada antes do processo de alfabetização.

As atividades de consciência linguística devem ser promovidas desde o jardim de infância, uma vez que são atividades cruciais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A intervenção precoce com crianças é essencial, pois motiva-as e ajuda-as a desenvolver novas competências linguísticas, colmatando possíveis dificuldades.

No entanto, nem todas as crianças têm oportunidade de adquirir e desenvolver estas competências, ocorrendo lacunas significativas ao longo da EPE, que poderão passar despercebidas, sendo identificadas mais tarde, aquando do ingresso no 1.º CEB. É neste momento que podem emergir as perturbações ao nível da leitura e da escrita que têm repercussões a vários níveis, como, por exemplo, no sucesso académico, na motivação para a realização das tarefas escolares e das aprendizagens académicas, na socialização e na aceitação dos pares.

A EPE é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. É primordial estimular as crianças para a leitura, aumentar o vocabulário e incentivar o discurso oral. Assim sendo, é necessário que pais, cuidadores, educadores de infância e demais profissionais que acompanham as crianças estejam conscientes e alerta, caso surjam sinais de que este processo (desenvolvimento da linguagem) não está a decorrer como era expectável. De entre os sinais de alerta destacamos, na EPE: fala tardia; linguagem “à bebé” persistente; palavras mal pronunciadas para além do esperado para a idade; dificuldade em acompanhar e

decorar canções, rimas e lengalengas e, por último, história familiar de fala tardia ou alterações ao nível da linguagem ou da fala. Como sinais de alerta no 1.º CEB destacamos: dificuldade em discriminar os sons da língua (ex: quando a criança ouve “faca” e “vaca”, não identifica diferenças); dificuldade na divisão silábica e fonémica; dificuldade em associar as letras aos seus sons e vice-versa (ex: a letra F lê-se “éfe”); dificuldade na leitura de sílabas e palavras, sobretudo palavras novas ou mais complexas; dificuldade na escrita (erros de escrita). Neste sentido, é importante que o educador e o professor apresentem um manuseamento de estruturas e conceitos do domínio da linguística, as concretizem em sala de atividades/sala de aula, seguindo metodologias específicas para o efeito, integradas nas diversas fases, e que permitam um conhecimento eficaz destes domínios. Assim, é fundamental que o treino da consciência fonológica seja gradual, aumentando o grau de complexidade à medida que o processo de aprendizagem decorre (Correia, 2010).

A escola tem a função de promover a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, direcionando a sua ação educativa para estratégias de ensino/aprendizagem focadas nas aprendizagens construtivas e reflexivas (ensinar os alunos a construir conhecimento e a refletir-treino cognitivo), ao longo de todo o processo formativo/académico das crianças.

De seguida iremos apresentar os documentos oficiais orientadores/sustentadores na qual nos apoiamos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), refletindo, sempre que justifique sobre a sua importância neste processo.

1.3. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), para planificar a nossa ação, apoiamo-nos em mediadores de planificação, ou seja, em documentos orientadores que nos auxiliam, sustentam e facilitam o processo. No caso da EPE, referimo-nos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), às *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar* e às Brochuras de Operacionalização das OCEPE. No que diz respeito ao 1.º CEB, referimo-nos ao *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e às *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

1.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) surgiram para proporcionar uma nova dinâmica à EPE, bem como para apoiar e orientar o educador na sua prática pedagógica, uma vez que estas orientações curriculares são vistas como fundamentais

para a prática pedagógica dos educadores, gestores do currículo (ME/DEB, 1997). As Orientações Curriculares “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p.13).

Na EPE não existe um programa definido nem qualquer suporte com conteúdos pré-estabelecidos. As atividades devem partir sempre dos interesses e vivências das crianças, facilitando uma maior articulação e flexibilidade no processo educativo. Neste sentido, concordamos com o texto apresentado nas OCEPE, ao referirem que

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (ME/DEB, 1997, p.17).

Espera-se, deste modo, que a EPE crie condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem e permita que estas desenvolvam competências e façam progressos.

O documento em análise encontra-se organizado do seguinte modo: princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar; fundamentos e organização das Orientações Curriculares e orientações gerais para o educador (ME/DEB, 1997). As Orientações Curriculares assentam, ainda, em fundamentos articulados (aprendizagens/desenvolvimento), nomeadamente, o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo (todo o processo educativo está centrado na criança, é ela que desenvolve); a construção articulada do saber (a criança aprende a estar, a fazer, de forma articulada); e a exigência de resposta a todas as crianças (não pode haver discriminação da criança no processo educativo) (ME/DEB, 1997). Apoiados nestes fundamentos, os educadores deverão ter em conta: os objetivos gerais; a organização do ambiente educativo; a continuidade educativa; a intencionalidade educativa (diz respeito à intenção do educador quando desenvolve determinado projeto); e as áreas de conteúdo. Estas estão organizadas em três grandes blocos, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão/Comunicação, que abrange três domínios: o domínio das expressões com diferentes vertentes (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical), o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo, incluindo ainda a Área de Tecnologia de Informação e Comunicação. Além disto, no mesmo documento também são explanados os objetivos pedagógicos definidos para a EPE,

fundamentos e organização das Orientações Curriculares e as Orientações globais para o educador (como já referimos). Na parte II encontra-se a intervenção educativa: a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa. Na nossa opinião, as orientações curriculares encontram-se muito bem organizadas, claras e explícitas.

Como já foi referido, este documento não pode ser considerado um programa mas sim um documento orientador para os educadores de infância.

A Educação Pré-escolar é a base de todo o processo de desenvolvimento da criança ao longo da vida pois

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME/DEB, 1997, p.15).

A Educação Pré-escolar é a base de todo o processo de desenvolvimento da criança ao longo da vida, sendo este realizado em coadjuvação com a família. Assim, a criança poderá tornar-se um ser livre, mais autónomo e solidário.

As Brochuras de Operacionalização das OCEPE constituem-se como um recurso para a ação do educador de infância e têm como objetivo proporcionar uma melhor compreensão e operacionalização das mesmas. A Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publicou, em 2008, quatro brochuras nos domínios da Matemática e da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, são elas: *A Descoberta da Escrita; Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância; Geometria; e Sentido de número e organização de dados*.

De seguida iremos abordar um outro documento oficial orientador/sustentador da planificação, o *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

1.3.2. Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, este implica que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem (ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras) que garantam o sucesso escolar de cada aluno (ME/DEB, 2004). É importante que o trabalho realizado no 1.º CEB seja uma continuidade do

que foi realizado na EPE e que se proporcione à criança as experiências de aprendizagem anteriormente referidas. Por *aprendizagens ativas* entende-se que as crianças tenham a “oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (ME, 2004, p.23), ou seja, tem-se como essencial que as crianças tenham oportunidade de participar ativamente em todas as atividades propostas pelo professor. É importante que a criança manipule diversificados objetos/materiais e com isto possa fazer novas descobertas. As *aprendizagens significativas* “relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou a que a ela se ligam” (ME, 2004, p.23). São proporcionadas aprendizagens significativas, uma vez que as aprendizagens incidem sobre situações reais e são naturais para a criança. Relativamente às *aprendizagens diversificadas*, o professor deve utilizar recursos/materiais “variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados” (ME, 2004, p.24). A utilização destes, quando se leciona um determinado conteúdo, facilita muitas vezes a compreensão do conteúdo apresentado. Além disso, o professor deve diversificar/criar diferentes estratégias de ação educativa para que o dia a dia na sala de aula não seja sempre igual. É importante possibilitar à criança vivências diversificadas. No que diz respeito às *aprendizagens integradas*, estas proporcionam à criança o contacto com novas descobertas, permitem que as crianças completem as diferentes áreas de saber e trabalhem de forma integrada, e não fragmentada, os conteúdos a lecionar. Por fim, as *aprendizagens socializadoras* permitem a existência de hábitos de entreatajuda, ou seja, possibilitam uma partilha de saberes criança-criança, criança-adulto e adultos-crianças. Assim, “As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (ME, 2004, p.24).

Estes princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º CEB requerem, da parte do professor, a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes.

1.3.3. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar/Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

As *Metas de Aprendizagem* e as *Metas Curriculares* são documentos importantes para os educadores de infância e professores do 1.º CEB. Têm como objetivo promover a qualidade

do ensino e da aprendizagem e, para tal, pretende-se que os docentes analisem as metas dos ciclos posteriores e precedentes para poderem trabalhar numa linha de continuidade de aprendizagens realizadas pelos alunos.

Na EPE, por não ser de carácter obrigatório, nem abranger todas as crianças até aos três anos de idade, lançaram-se metas finais e não metas intermédias como nos três ciclos do ensino básico. Como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 1997), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.15), e o objetivo principal destas metas foi facilitar a continuidade entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O que se pretende é que a transição entre o jardim de infância e a escola seja benéfica e aposte na continuidade entre níveis de ensino para que se promova o desenvolvimento harmonioso da criança. Para que tal aconteça, valoriza-se a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo (pais, professores, auxiliares da ação educativa, terapeutas, psicólogo e professor do ensino especial, entre outros), planeando estratégias informais, facilitadoras de transição e que privilegiem o desenvolvimento da criança de forma flexível e harmoniosa (Sim-Sim, 2010).

As *Metas de Aprendizagem* encontram-se estruturadas pelas áreas de conteúdo e cada área, nomeadamente cada domínio pertencente à mesma área é composto por um conjunto de metas de aprendizagem. De entre as metas estipuladas para EPE destacamos aquelas que se referem ao tema deste relatório - ao domínio da consciência fonológica (inserida na linguagem oral e abordagem à escrita). Elas definem que a criança, no final da educação pré-escolar, deve ser capaz de: produzir rimas e aliteraões; segmentar silabicamente palavras; reconstruir palavras por agregação de sílabas; reconstruir sílabas por agregação de sons da fala (fonemas); identificar palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba; suprimir ou acrescentar sílabas a palavras; isolar ou contar palavras em frases.

É importante que o educador faça uma leitura e uma reflexão do documento orientador, pois este facilita a sua prática e valoriza a sua formação. Para além disso, também coloca o enfoque na progressão das crianças, visto que cada uma é o centro da ação.

Em síntese, as *Metas de Aprendizagem* é um documento essencial para o educador neste processo de transição da EPE para o 1.º CEB, de modo a que haja uma continuidade entre estes dois níveis de ensino, facilitando o processo de ensino/aprendizagem, evitando ruturas, quer na EPE quer na entrada para o 1.º CEB.

No que concerne às *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, estas auxiliam o trabalho do professor e favorecem as aprendizagens realizadas pelos alunos. Elas constituem-se, a par do programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como documentos orientadores do ensino

e da avaliação. Encontram-se divididas em áreas e são definidas para o final de cada ciclo. Em relação ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, homologadas a 3 de agosto de 2012 (Despacho n.º 5306/2012), estas foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico. Houve necessidade de introduzir algumas correções formais com o objetivo de harmonizar o programa, homologado em 2015, com as *Metas Curriculares de Português*, homologadas em 2012. O Programa define os conteúdos de uma forma sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico. As *Metas Curriculares* definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos. O descritor de desempenho “consiste num enunciado preciso e objetivo, por meio do qual se refere o que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final do ano letivo” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 3). Nas *Metas Curriculares* estão ainda “elencados objetivos e descritores de desempenho avaliáveis, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (*idem*, p.3). Contudo, os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as *Metas Curriculares*, reforçando substancialmente a coerência da aprendizagem.

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* estruturam-se em quatro domínios de referência, Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática, para o 1.º e 2.º Ciclos. Para o 3.º Ciclo estrutura-se em cinco domínios, iguais aos anteriores, porém separando os domínios da Leitura e da Escrita.

Quanto ao *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*, o documento apresenta um conjunto de metas a alcançar ao longo do Ensino Básico. Estas foram elaboradas com base nos conteúdos explanados do Programa de Matemática do Ensino Básico. Importa referir que estes são indicados para cada ano de escolaridade através de domínios e subdomínios. As *Metas Curriculares para a Matemática* estão organizadas de acordo com os temas apresentados no Programa relativo à mesma área: Números e Operações; Geometria e Medida; Álgebra; Organização e Tratamento de Dados e ainda em função das capacidades ou temas transversais que se pretendem desenvolver: resolução de problemas; raciocínio matemático e comunicação matemática. Estes tornam-se indispensáveis ao cumprimento dos objetivos definidos.

No ponto seguinte apresentaremos a contextualização e objetivos do estudo, daremos também conta de uma abordagem de investigação-ação como opção metodológica. Neste ponto ainda será apresentado o trajeto da nossa investigação em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Contextualização e objetivos do estudo

Enquanto futuras educadoras/professoras foi nossa intenção proporcionar novas experiências de ensino/aprendizagem referentes aos dois contextos de PES, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. As atividades realizadas tinham como intencionalidade educativa o desenvolvimento da consciência fonológica e a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

É importante salientar, quer no contexto de EPE quer no contexto de 1.º CEB, todas as atividades foram pensadas e ajustadas aos grupos de forma a favorecer a sua progressão. Contudo, tivemos especial atenção ao grupo de crianças da EPE, uma vez que, o grupo era heterogéneo, pois era composto por crianças de três, quatro e cinco anos de idade. No decorrer das experiências de ensino/aprendizagem recorreremos a diversas estratégias que poderemos observar ao longo da descrição das mesmas.

À partida previmos que o percurso desta nossa investigação constituiria um grande desafio, pois concordamos com Lima (2006) que refere à investigação como “uma forma de aprender, de conhecer e até, de intervir na realidade” (cit. por Sousa, 2011, p.50). Na pesquisa realizada, a elaboração de uma questão problema pretendeu contextualizar de forma clara e operacional o tema que pretendíamos investigar. No início foi então, desenvolvido um plano de ação que nos orientasse para a resposta à questão problema: *Qual o contributo da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita?* Concordando com Sousa (2009), “O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação” (p.44). O problema é, portanto, o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a resposta que procuramos. Considerando esta interrogação estabelecemos como objetivos, definidos na perspetiva da nossa intencionalidade educativa: (i) Identificar os níveis de consciência fonológica nos respetivos grupos; (ii) Perceber o contributo

da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita; (iii) Organizar atividades que permitam desenvolver a consciência fonológica.

2.2. A investigação qualitativa como paradigma de investigação

Este estudo sustenta-se numa metodologia com características de investigação-ação em salas de jardim de infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como o próprio nome indica, trata-se de uma metodologia que tem um duplo objetivo, o da ação e o da investigação. Estes devem ser devidamente articulados, uma vez que esta metodologia tem como intuito a obtenção de resultados em ambas as vertentes. Como refere Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação recorre à necessidade da articulação simultânea destes dois componentes. E como refere Sousa (2009),

Juntando a palavra *investigação* (que significa pesquisar, procurar) à palavra *acção* (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (p.95).

A investigação assume um papel fundamental no conhecimento do mundo, pois é através desta que se conseguem alcançar informações importantes para alargar o nosso conhecimento. São várias as definições para este conceito. É certo que a definição de um conceito é sempre redutora, nunca esgota as características que o compõem. Contudo permite revelar as características essenciais. Uma das definições mais referidas e concisas é da autoria de Elliott (1991, cit. por Máximo-Esteves, 2008), refere que “podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p.18). O que este autor quer dizer é que existe o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade de investigar essa ação. Altrichter, Posch e Somekh (1996, cit. por Máximo-Esteves, 2008) afirma que “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p.18). Os professores ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam.

Outros autores referem-se à sistematicidade e o rigor dos procedimentos metodológicos utilizados para a compreensão e conhecimento da situação. Bogdan e Biklen (1994, cit. por Máximo-Esteves, 2008) referem que “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” e que esta “deve ser conduzida

de acordo com os mesmos procedimentos que conferem validade a qualquer investigação de natureza científica. Daí a incidência no rigor e na sistematicidade como características essenciais” (p.19). De acordo com o pensamento de Sousa (2009) as características da investigação-ação apontam para um estudo situacional (ligando-se com o diagnosticar de um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução nesse contexto); eminentemente participativa (colaborando na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas); e auto avaliativa (pois há uma constante avaliação das situações, com o objetivo de procurar os caminhos mais eficazes).

Posto isto através de factos observados nos contextos podemos desenvolver uma investigação que nos vai possibilitar adquirir novos conhecimentos, aumentando a nossa compreensão da ação educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio e de consciencialização. O educador desempenha, à luz desta metodologia, um papel de participante, com dupla função: o de observador e o de participante ativo procurando melhorias nos processos de resolução de problemas e uma maior flexibilidade e abertura a mudanças através do uso de reflexão diária e do questionamento sobre as práticas.

2.3. O trajeto da ação e da pesquisa

Para realizarmos a recolha de dados que nos permitisse um olhar investigativo sobre a nossa prática, passamos por várias etapas, de entre elas destacamos o período de observação e os momentos de registo de dados em tabelas. Durante a observação em contexto tivemos a oportunidade de observar cada uma das crianças e o ambiente educativo institucional para conhecermos as suas características e identificar situações que merecessem maior atenção e reflexão. Estrela (2003) referencia que “O professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes” (p.26). Nunca é demais salientar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o mesmo autor,

Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que

eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (Estrela, 2003, p.128).

Depois de refletirmos sobre a questão problema e objetivos da investigação-ação realizámos uma pesquisa teórica mais aprofundada, fazendo o enquadramento necessário a esta investigação.

O primeiro passo da ação, tanto num como noutro contexto, foi o aprofundar de uma relação pedagógica entre a educadora e a professora cooperantes e o grupo de crianças de três, quatro e cinco anos de idade do jardim de infância e sete e oito anos de idade no 1.º Ciclo do Ensino Básico onde decorreu a PES.

Foram realizadas diversas atividades sobre a temática definida, sempre previamente planeadas. Ao longo da prática, utilizamos a observação participante, a qual decorreu durante os meses de trabalho ativo na sala de atividades do jardim de infância e na sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma observação que se realizou a partir de uma intervenção com as crianças dos grupos, recorrendo aos registos em tabelas, notas de campo, entre outros.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para que fosse possível recolher informação para a nossa investigação houve a necessidade de elaborarmos um conjunto de estratégias que permitissem nessa recolha. Por sua vez, também tivemos de atender aos métodos/instrumentos de recolha de dados para assim recolhermos informações essenciais para o desenvolvimento deste trabalho investigativo.

Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controlo e a análise dos dados” (p.64). Técnicas e instrumentos aparecem ligados, existindo uma relação mútua entre estes dois conceitos. As técnicas são tidas como um conjunto de procedimentos à qual se recorre para recolher dados, por outro lado os instrumentos são encarados como objetos palpáveis utilizados nas diversas técnicas empregadas aquando a recolha de dados. Entende-se, assim, como recolha de dados todo o tipo de registo do processo que se realiza em torno da investigação. É a partir destes registos que qualquer pessoa que investigue vai construir e sustentar as suas conclusões. Coutinho (2011), diz-nos que as técnicas para a recolha de dados passam por:

Observações, entrevistas, documentos pessoais e oficiais, fotografias, desenhos, e-mails e conversas informais podem constituir-se como fontes de informação em estudos

qualitativos. Os dados obtidos a partir destas fontes têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador (p.290).

No desenvolver destas técnicas e recolhas de dados salienta-se que se deve procurar utilizar mais que um método ou técnica, para que se um falhar a investigação não fique abandonada. Sousa (2009) afirma isso mesmo, “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p.84).

Assim, realizámos observações (observação participante) utilizando notas de campo, registos fotográficos, recolha e análise das produções das crianças e tabelas que seguidamente vão ser descritos e analisados.

2.4.1. Observação participante

De entre as várias técnicas existentes para a recolha de dados recorreremos à observação participante e a algumas notas de campo. A observação é a base da ação educativa. Como refere Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Segundo esta autora os instrumentos metodológicos que os professores mais utilizam para registar os dados de observação são as notas de campo. Ainda podemos referir, na observação participante, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1994). No entender de Machado, Alves e Gonçalves (2011), “Uma observação participante é, desde logo, uma observação em que o observador e o observado partilham o mesmo meio ambiente, o mesmo contexto educacional e pedagógico e os mesmos referenciais avaliativos/observacionais” (p.35).

Ao longo da nossa intervenção, fomos registando as reações por elas manifestadas e as interações comunicativas que se geraram entre elas e entre os adultos. A sua análise foi fundamental para a otimização da nossa prática.

2.4.2. Registos fotográficos

Os registos fotográficos também foram utilizados ao longo das experiências de ensino/aprendizagem. São, portanto, vistos como documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, serem analisados e reanalisados, sempre que tal seja necessário e

sem grande perda de tempo. Estes devem ser datados e referenciados espacialmente como acontece com os outros registos.

Máximo-Esteves (2008) refere que “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (p.91). A utilização da fotografia na sala de aula tem como objetivo dar testemunho em estudos e observações de determinados momentos importantes, nomeadamente em certos instantes fulcrais das experiências de aprendizagem.

As fotografias que foram produzidas nos dois contextos de estágio serviram-nos de estímulo para a produção de dados na investigação, sendo uma ferramenta para chegar às respostas a que o estudo procura responder. O registo fotográfico das produções do trabalho realizado pelas crianças foi um instrumento importante para a recolha de dados. No âmbito das atividades que desenvolvemos, a fotografia foi significativa porque, posteriormente, serviu-nos para analisar e refletir sobre as mesmas. Este tipo de registo esteve sempre presente ao longo da prática, pois possibilitou-nos o acesso a informações “sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.141).

Importa ainda referir que todos os registos fotográficos foram devidamente autorizados pelas educadoras/professoras cooperantes, encarregados de educação e crianças, certificando, a sua privacidade e anonimato.

2.4.3. Produções das crianças

As produções das crianças, tanto orais como escritas permitiram-nos ir recolhendo dados importantes para procedermos à análise do desempenho das crianças. A análise das produções das crianças é fundamental na avaliação dos processos educativos. Como refere Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92). Por isso, apoiamo-nos no trabalho produzido pelas crianças, tendo em conta que o foco de investigação era a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, as produções realizadas pelas crianças são de extrema importância, ricos em informação, pois permitem-nos conhecer como a criança se expressa a diferentes níveis como também conhecer as competências adquiridas.

2.4.4. Tabelas

Este tipo de registo foi, igualmente, mais um dos instrumentos de recolha de dados, pois facilitou-nos a recolha e organização criteriosa da informação no decorrer da maior parte das atividades, ou seja, permitiu-nos obter uma ideia através do registo dos principais acontecimentos observados.

Neste tipo de trabalhos é importante referir que o nome das crianças é fictício, pelo que ao longo deste relatório e, nomeadamente, nas tabelas, referem-se nomes das crianças, como já dissemos fictícios, para proteção das mesmas.

Em síntese, todos os instrumentos de recolha de dados utilizados foram fundamentais na realização do presente relatório. Através destes conseguimos apurar informações diversificadas, acerca do grupo de crianças nos dois contextos de PES.

2.5. Procedimentos de análise de dados

Ao longo da prática, como já foi dito, procuramos promover atividades de ensino/aprendizagem que melhor se adequassem aos grupos em questão. Dado que o foco da investigação se centrava no desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita a ação educativa foi, essencialmente, direcionada nesse sentido, indo ao encontro das referências nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar/Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A utilização dos diversos instrumentos de recolha de dados foi imprescindível para respondermos às exigências da investigação. Como refere Sousa (2009) os “instrumentos: ferramentas de investigar” (p.181) e a análise dos dados “tratar os dados para inferir as conclusões” (p.291).

Todo o trabalho realizado foi orientado para o desenvolvimento de competências no âmbito do desenvolvimento da consciência fonológica. Este trabalho teve como fio condutor o desenvolvimento de experiências de ensino/aprendizagem realizadas numa perspetiva holística, facto que se consubstanciou em atividades integradoras das diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. Caraterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

Nos pontos seguintes apresentamos a caraterização dos contextos em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dentro do primeiro tópico (Contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar) serão abordados os seguintes subtópicos: a caraterização do grupo de crianças; a organização do ambiente educativo pela ação; a organização do espaço; a rotina diária e as interações. No que diz respeito ao segundo tópico (Contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico) serão abordados os subtópicos: a caraterização da turma; a organização do espaço; a gestão/organização do tempo e as interações. Estes dados foram recolhidos através da observação direta, informações fornecidas pela educadora/professora cooperante e consulta documental nas instituições.

3.1. Contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar

A Prática de Ensino Supervisionada de Educação Pré-escolar decorreu numa instituição de contexto urbano e da rede pública que integrava a EPE e 1.º CEB, pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Bragança. O agrupamento localiza-se na zona histórica da cidade e, em poucos anos, afirmou a sua centralidade no meio educativo, em comunhão com a monumentalidade próxima, que parece ter sido inspiradora no que respeita à construção da sua própria história. Por estas razões tornou-se uma escola de referência para a comunidade local.

A instituição entrou em funcionamento a 5 de outubro de 2010, no âmbito das comemorações do Centenário da República Portuguesa. Este estabelecimento acolhe crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os seus equipamentos integram recursos e materiais tecnológicos facilitadores de estratégias diversificadas e significativas. Dado que nos encontramos numa zona do país de temperaturas extremas e em que o ano letivo decorre maioritariamente em período de inverno, o agrupamento encontra-se equipado com aquecimento central, vidros duplos e recreios cobertos, o que permite às crianças sentirem-se confortáveis no espaço educativo que frequentam.

Em relação à permanência das crianças na instituição, estas podem fazê-lo das 8:00h às 19:00h. Neste período integra-se o período de apoio à família (8:00h-9:00h e 16:00h-19:00h) e as atividades letivas (9:00h-12:00h e 14:00h-16:00h).

No que se refere à organização do espaço, este encontra-se organizado da seguinte forma: quatro salas de atividades para a EPE e dez salas de aulas para o 1.º CEB. Todas as salas estão equipadas com material informático. Para as atividades extracurriculares, o agrupamento disponibiliza uma sala de educação visual, uma sala para educação musical, uma biblioteca, um salão polivalente, um refeitório, um posto de primeiros socorros, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação, uma sala de convívio para professores e duas salas para crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A escola dispõe ainda de espaços verdes e de uma praca no interior do edifício ao nível do salão polivalente, espaço reservado para recreio quando as condições climáticas não permitem que as crianças se desloquem para o espaço do recreio no exterior. A escola dispõe ainda de um parque de estacionamento, ao dispor de toda a comunidade escolar.

Estes recursos apresentam condições adequadas às diversas atividades pedagógicas, sociais e culturais que integram o dia a dia na instituição.

3.1.1. Caraterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual se desenvolveu a ação pedagógica era constituído por dezanove crianças com três, quatro e cinco anos de idade, sendo doze do sexo masculino e sete do sexo feminino. A distribuição por idades é a seguinte: oito crianças de cinco anos; três de quatro anos e oito de três anos. Uma das crianças teve de se ausentar, acompanhando a mãe por questões profissionais, e uma outra criança esteve presente num curto período de tempo, durante a nossa presença, tendo sido transferida, por razões desconhecidas. No grupo estavam integradas duas crianças de nacionalidade não portuguesa, uma do sexo feminino de nacionalidade holandesa e outra do sexo masculino de nacionalidade brasileira. Todas as crianças revelavam um bom nível de integração na instituição, comportamentos autónomos e muita curiosidade. Contudo, dada a presença dos diferentes escalões etários (três, quatro e cinco anos), os interesses e necessidades dos grupos, eram completamente distintos, o que exigia um redobrado esforço ao nível da planificação e da organização do ambiente educativo.

A maioria das crianças eram residentes na cidade, à exceção de três, que viviam em meio rural e se deslocavam com os pais porque estes exercem a sua atividade profissional no meio urbano, em Bragança.

São crianças provenientes de famílias estruturadas, cujo agregado familiar é normalmente constituído por pais e irmãos. A média do agregado familiar não ultrapassa os quatro elementos: pais e dois filhos. São famílias cuja idade dos pais varia entre os vinte e cinco e cinquenta anos. As habilitações académicas dos pais situavam-se maioritariamente ao nível do ensino secundário e ensino superior. As mães apresentavam um nível de habilitações académicas superior aos pais. Os pais exerciam a sua atividade profissional em atividades por conta de outrem e atividades por conta própria. Registavam-se apenas duas situações de desemprego. No que respeita à situação económica dos pais, esta situava-se a nível médio. As crianças chegavam ao jardim de infância com um aspeto bem cuidado ao nível de higiene, saúde e alimentação.

No grupo de cinco anos, quatro crianças frequentam este jardim de infância pelo terceiro ano consecutivo, três delas pelo segundo ano consecutivo e uma criança pela primeira vez. O grupo de três e quatro anos frequenta o jardim de infância pela primeira vez e os seus elementos são provenientes de creches e amas. Estes dados foram fornecidos pela educadora cooperante, que nos possibilitou a consulta dos processos individuais das crianças.

O grupo de crianças era acompanhado por duas educadoras de infância, sendo uma delas a educadora titular.

3.1.2. A organização do ambiente educativo pela ação

A Educação Pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar refere que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME/DEB, 1997, p.15), estando assim consagrado o direito à igualdade de oportunidades numa exigência de pedagogia estruturada, que implica uma organização intencional e sistemática do processo educativo.

Assim, é importante que o educador, em colaboração com os diferentes parceiros educativos, construa um projeto de trabalho educativo, contextualizado, globalizante e transversal, baseado no desenvolvimento da autonomia, na participação ativa de todas as

crianças e no desenvolvimento de uma cidadania consciente e responsável. Neste sentido, a metodologia praticada na instituição assenta, essencialmente, numa pedagogia de projeto, centrada no desenvolvimento global da criança através de atividades/estratégias múltiplas que permitam desenvolver um projeto de forma gradual e contínua de acordo com os princípios orientadores do Projeto Educativo da Instituição (PEI), sem descurar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem.

No entanto, no desenvolvimento de atividades do dia a dia a educadora utilizava instrumentos de trabalho de alguns modelos, tais como: Movimento da Escola Moderna, através das conversas diárias no grande grupo e de algumas atividades que através do diálogo/questionamento eram postas em prática. Os instrumentos de pilotagem (quadros/tabelas,...) facilitam a organização da sala, a planificação e avaliação das crianças/atividades. No entanto, o modelo predominante era o Modelo High/Scope, com a organização de um espaço acolhedor, estruturado por áreas bem definidas e com interesse, materiais acessíveis, seguros, motivadores e potenciadores de aprendizagem. Tudo era pensado para que a utilização dos materiais fosse fácil e prática. Este modelo define também uma rotina diária constante, estável e previsível, que seja, simultaneamente, de segurança e desenvolvimento. Assim, as crianças desenvolvem a capacidade de planear, tomar decisões e executar projetos, de trabalhar em diferentes ambientes, interagir em momentos diferentes com grupos de trabalho diferentes, criar hábitos de colaboração, cooperação, partilha e autonomia.

Numa perspetiva sócio construtivista, a criança interage em situação de jogo, inferindo o seu próprio conhecimento, que o educador atento deve apoiar no sentido de ajudar a crescer, pois só assim poderá ascender a um patamar de conhecimento e desenvolvimento superior.

Todavia, também verificamos que, pontualmente, estava presente o modelo Reggio Emilia, numa abordagem da educação para e através da arte, estimulando a criatividade da criança, levando-a a ser ela própria a construtora do seu próprio saber, disponibilizando-lhe materiais variados para que ela pudesse gerir/agir de acordo com a sua vontade e criatividade, mas sempre sob a supervisão/orientação da educadora.

3.1.3. Organização do espaço

Sabemos que a interação entre crianças com experiências e saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, é importante criar espaços que favoreçam o trabalho em grande grupo e em pares, em que as crianças tenham oportunidade de expor as

suas ideias, confrontar os diferentes pontos de vista, gerir conflitos e “negociar” amigavelmente as soluções para ultrapassar os seus problemas.

A organização da sala de atividades é uma das principais condições para que as experiências de aprendizagem se desenvolvam num clima de confiança e de permanente desafio, que estimule nas crianças a vontade de querer ir mais além.

A organização do espaço e materiais da sala de atividades era flexível e fazia-se de acordo com os interesses, necessidades e evolução do grupo, pelo que podia sofrer modificações ao longo do ano letivo. Por exemplo, podemos referir uma situação em que a educadora substituiu a área do consultório médico pela área do supermercado, que foi organizada com produtos que as crianças traziam de casa, o que causou bastante entusiasmo e motivação. Estes produtos foram utilizados, à posteriori, para desenvolver atividades relacionadas com a área alimentar.

A sala onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada encontrava-se dividida em áreas de atividades diferenciadas, devidamente demarcadas e identificadas (através de um registo escrito e gráfico), facilitadoras de diferentes tipos de experiências “para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 163). Possuía a área de expressão simbólica (casinha das bonecas e cabeleireiro), a área da expressão plástica (desenho, recorte e colagem), a área de estímulo à leitura e escrita (biblioteca, quadro branco e computador), a área da experimentação e da matemática (jogos de mesa), a área das construções e garagem (vide figura 1).



Figura 1. Planta da sala de atividades dos três, quatro e cinco anos – Fonte: Própria³

³ Todas as figuras que constam neste relatório são de fonte própria.

O facto de as crianças terem “acesso fácil a uma variedade grande de objectos interessantes e poderem deslocar-se livremente de uma área de interesse para outra, de acordo com a evolução das suas actividades lúdicas” (Hohmann e Weikart, 2007, p.163), permite à criança demonstrar a sua criatividade e liberdade de ação, incentivando a interação com os colegas e com os educadores.

Todas as áreas eram visíveis entre si e permitiam a mobilidade das crianças. É de salientar que a maior parte das áreas eram construídas com materiais recicláveis, ou seja, eram reutilizados todos os materiais possíveis. Esta reutilização tem como objetivo passar a mensagem à criança sobre a importância da reciclagem e como os materiais podem ganhar uma nova finalidade.

Por norma, o grande grupo reunia em volta da mesa (mesa 16 e 17), que funcionava como área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão.

As regras gerais da sala foram negociadas e elaboradas em conjunto, no início do ano. Estas regras resultaram de sucessivas conversas em grande grupo, que permitiam ir ajustando às realidades emergentes. Estas regras não se circunscreviam apenas à sala de atividades mas também a todo o espaço escolar.

A sala de atividades transforma-se no local onde se organiza e regista o saber, pelo que deverá ser um sistema flexível, vivo e em mudança.

3.1.4. Rotina diária

A organização temporal dentro da sala resultava numa rotina diária intencional, que permitia à criança a compreensão da sequência temporal, identificando os vários momentos do dia e a sua sucessão. Esta “rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2007, p.8).

As atividades eram alternadas quanto à motivação que exigiam e ao número de crianças envolvidas. Após uma atividade movimentada, habitualmente seguia-se uma atividade mais calma. As crianças normalmente eram avisadas da mudança de atividades, o que as ajudava a compreenderem o ritmo do tempo e a poderem planificar a atividade seguinte.

Como meio facilitador da perceção da rotina diária implementada apresenta-se na tabela 1, a rotina diária.

Tabela 1

Rotina diária

Momento da rotina	Duração aproximada
Entrada e acolhimento conversa partilhada	9:00h – 9:30h
Atividade orientada para o grande grupo	40m
Higiene	10m
Lanche/Recreio	30m
Atividades de escolha individual	40m
Tempo de arrumar	10m
Higiene/Hora de almoço	12:00h – 14:00h
Entrada/acolhimento/Momento de leitura/conto	30m
Trabalho em grande grupo/Atividades de Projeto	40m
Atividades de escolha individual	40m
Tempo de arrumar	10m
Higiene/ Lanche	16.00h

As atividades letivas da manhã decorriam após um momento prévio de conversa em grande grupo, no qual se dava oportunidade a todas as crianças de se expressarem, se procedia ao registo de presenças, registo da data e manipulação do calendário, tempo meteorológico. Também se contavam novidades, partilhavam-se surpresas e combinavam-se as atividades do dia. O período da manhã era ainda reservado a atividades mais orientadas pela educadora, seguindo-se atividades de escolha individual. Havia ainda tempo, durante o dia, para avaliar e reformular o trabalho desenvolvido. Como refere Hohmann e Weikart (2007), “Avaliar (...), significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (p.9). Também faziam parte da rotina semanal algumas atividades de enriquecimento: à terça-feira desenvolviam Expressão Motora e à sexta-feira visitavam a Biblioteca.

Esta organização temporal procurava ainda integrar as atividades preconizadas no Plano Curricular de Turma (PCT) e no Plano Anual de Atividades (PAA) e as inerentes à comemoração de efemérides e datas significativas ao longo do ano, assim como as atividades provenientes dos interesses espontâneos ou manifestados pelas crianças. Havia ainda propostas que surgiam das parcerias que havia com algumas instituições ou organismos, aprovadas no departamento ou pela direção Executiva do Agrupamento.

O tempo na componente de Apoio à Família - período de almoço e prolongamento de horário - é preenchido com a refeição e atividades de natureza lúdica, incluindo recreio, que é dinamizado pelos assistentes operacionais.

3.1.5. As interações

Num ambiente de aprendizagem pela ação, as crianças e os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia. Como sugerem Hohmann e Weikart (2007) “a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p.6), pois “as crianças são activas na escolha dos materiais, das actividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são activos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças, bem como no planejar das experiências de grupo e na sua concretização” (*idem*, p.51).

Para regular as interações, no início do ano letivo, foram negociadas e elaboradas, em conjunto, as regras gerais da sala. Estas resultaram de sucessivas conversas em grande grupo, que permitiam ir ajustando às realidades emergentes.

Como complemento da organização de sala de atividades, organizaram-se, com as crianças, o quadro de presenças (*vide* figura 2), o quadro do tempo (*vide* figura 3) e o calendário (*vide* figura 4). Os quadros referidos eram preenchidos diariamente, sendo o quadro de presenças preenchido por cada criança e os restantes pelo responsável da semana⁴. Importa referir que a criança responsável da semana distinguia-se das outras com um colar que tinha escrito: “Responsável da semana”.



Figura 2. Quadro de presenças



Figura 3. Quadro do tempo



Figura 4. Calendário

⁴ Responsável da semana: Todas as semanas o grupo elegia uma criança como responsável pela organização do grupo nas diferentes tarefas, coadjuvado por nós, educadoras estagiárias, educadoras da sala e auxiliares.

Estes quadros (quadro de presenças, do tempo e calendário) permitiam que a criança tomasse consciência da sua identidade pessoal e se sentisse como pertença de um grupo, respeitando os outros e respeitando as regras construídas em comunidade.

É de salientar que a relação entre adulto e criança não deve enfrentar, de modo algum, algum tipo de barreira no que toca à interação. Embora a criança se encontre num nível de desenvolvimento diferente do do adulto (educadora), eles podem e devem tirar partido desse contacto, fomentando uma relação recíproca em que o “dar e receber é um motor do ensino e da aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 51). As crianças e os adultos tomam a iniciativa e respondem às iniciativas uns dos outros, fortalecendo as suas interações através da exposição das suas ideias, sugestões e ações de todos e de cada um.

3.2. Contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição da rede pública, integrada no agrupamento Abade de Baçal, na cidade de Bragança. Apesar de a PES ter decorrido em contexto do 1.º CEB, nesta escola também funcionavam os 2.º e 3.º Ciclos.

Deste agrupamento faziam parte 2 escolas secundárias, 6 escolas básicas do 1.º CEB e 5 jardins de infância.

Este agrupamento passou por vários edifícios até se fixar no atual, construído de raiz para o efeito em 1964, segundo o desenho do arquiteto A. Couto Mateus. Encontra-se hoje numa localização privilegiada, tendo alcançado a reputação de centro de formação de qualidade e exigência, motivo de orgulho para todos quantos por ali passam. É certamente um edifício com condições consentâneas com as necessidades de trabalho e aprendizagem atuais.

Ao nível do corpo docente, o agrupamento é constituído por cerca de 159 docentes (docentes do quadro, aos quais se acrescentam mais 100 sem vínculo direto com o mesmo), sendo que, na generalidade, o mesmo se pode caracterizar como um grupo muito experiente, já que a maioria dos professores tem acima dos 10 anos de experiência nas escolas do agrupamento.

O corpo não docente é constituído por cerca de 81 assistentes operacionais, 29 assistentes técnicos e 3 técnicos superiores, em todas as escolas do agrupamento. De um modo geral, o corpo não docente é também muito experiente e estável, uma vez que, na generalidade, todos os elementos têm vários anos de serviço nas diferentes escolas do mesmo.

A instituição de ensino onde lecionamos tinha como pontos de referência a Segurança Social, o quartel da Guarda Nacional Republicana e o quartel dos bombeiros, na medida que eram as três instituições mais próximas desta escola. A escola onde se realizou a PES situava-se no centro de um amplo recinto com árvores e plantas ornamentais e estava cercada por grades de proteção. Possuía quatro portões de entrada, estando aberto e vigiado apenas um deles. As instalações desta escola eram constituídas por um edifício central, balneários exteriores, uma pequena casa anexa e também por um parque de estacionamento para professores e funcionários. No edifício central tínhamos o ginásio, salas de aula específicas e gerais, sala de professores, posto médico, serviços sociais, papelaria, reprografia, secretaria, gabinete de psicologia, sala de informática, serviços sanitários, auditório (onde decorriam diversificadas atividades educativas e que possuía um quadro interativo), bar, cantina e uma biblioteca (com livros de várias temáticas). Os livros da biblioteca encontravam-se disponíveis para as crianças requisitarem. Na biblioteca os alunos também tinham oportunidade de aceder aos computadores com ligação à internet. Os espaços mencionados anteriormente eram comuns a todos os ciclos de ensino.

Tendo em conta o espaço do edifício, importa mencionar que as instalações onde decorriam as aulas do 1.º CEB eram divididas em rés do chão e 1.º piso. No rés do chão encontravam-se duas salas de aula do 1.º ano, uma sala de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma sala de arrumos, uma sala de professores, uma papelaria/reprografia comum a toda a instituição e instalações sanitárias para cada género. No 1.º piso encontravam-se cinco salas de aula, sendo uma de 2.º ano, duas de 3.º ano, uma de 4.º ano, uma sala de apoio e uma arrecadação.

As crianças do 1.º CEB, no tempo de recreio, quando a meteorologia permitia, usufruíam de um espaço ao ar livre dotado de um vasto arvoredo e ainda tinham oportunidade de desfrutar de um campo para a realização de jogos coletivos. Nos dias em que as condições climatéricas não permitiam, as crianças usufruíam do interior das instalações, sendo que o interior percorria o corredor das salas do 1.º CEB, passando pelo bar e percorrendo o recinto até ao posto médico. É de mencionar que os intervalos do 1.º CEB não ocorriam no mesmo horário das turmas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício encontrava-se em bom estado de conservação e estava dotado de várias infraestruturas, que garantiam as condições mínimas adequadas às várias atividades pedagógicas, culturais e sociais que compõem o dia a dia na escola.

O horário de funcionamento desta escola era das 7:30h às 20:00h, tendo sempre em conta as necessidades das famílias.

3.2.1. Caracterização da turma

A PES teve a duração de 180 horas, neste contexto, e concretizou-se numa turma do 3.º ano de escolaridade, formada por catorze crianças, com sete e oito anos de idade, sendo seis do género feminino e oito do género masculino.

Eram crianças, na sua maior parte, oriundas de famílias estruturadas e com um nível socioeconómico baixo.

No que diz respeito ao grupo, era bastante heterogéneo, existindo um caso de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, sendo acompanhada pela professora de Ensino Especial uma vez por semana, durante todo o dia.

Quanto às situações (comportamento,...), a turma era, no geral, muito irrequieta. Eram crianças com períodos de atenção/concentração muito curtos. Eram muito imaturas, tinham dificuldade em respeitar regras e obedecer a ordens dadas pelos adultos.

No entanto, o seu comportamento foi-se alterando, para melhor, revelando-se, à medida que o tempo ia passando, como crianças ativas e motivadas para a aprendizagem escolar. No geral, as crianças eram assíduas e pontuais, interessadas e participativas. Relativamente ao comportamento, concluímos que são crianças meigas, educadas, alegres e sociáveis. No entanto, existiam alguns bastante faladores, perturbando, por vezes, o normal funcionamento das aulas. Existia uma ótima relação entre as crianças e as professoras (titular, apoio e professoras estagiárias).

Os principais pontos fracos da turma eram a falta de atenção/concentração, o incumprimento das regras da sala de aula e a dificuldade em aceitar ordens. Os principais pontos fortes eram sobretudo as capacidades para a aprendizagem e o bom relacionamento entre pares.

De referir que alguns encarregados de educação, sempre que lhes era oportuno, questionavam a professora titular acerca do comportamento e desempenho do seu educando. Normalmente isso era frequente nas reuniões e na hora de atendimento, às quartas-feiras, ou então quando os encarregados de educação iam buscar os seus filhos, depois do horário letivo.

3.2.2. Organização do espaço

A sala de aula do 1.º CEB onde decorreu a PES apresentava uma estrutura retangular, era uma sala grande, com bastante iluminação solar, sendo que uma das suas fachadas estava

repleta de janelas, o que permitia a entrada de muita luz (claridade). As janelas possuíam estores manuseáveis, sendo possível controlar facilmente os momentos do dia em que permaneciam abertos e fechados, de acordo com as situações climatéricas e as atividades a realizar. Possuía ainda um adequado aquecimento através de aquecedores elétricos.

A sala apresentava-se bastante equipada no que toca a materiais e recursos. Possuía um computador com acesso à Internet, impressora, um quadro branco e um quadro interativo (vídeo-projetor), um armário onde se guardava o material (cadernos, dossiês de arquivo, etc.) e onde se colocavam os materiais referentes a todas as crianças da sala e das professoras.

A sala era espaçosa para as catorze crianças. As mesas encontravam-se bem organizadas, pois permitiam uma boa visibilidade para o quadro branco da sala e para o quadro interativo (vídeo projetor).

No fundo da sala existiam mesas onde se colocavam os manuais escolares e os cadernos diários das crianças de modo a facilitar o acesso. Nestas mesas estava, também, uma cesta com livros de histórias para as crianças poderem levar para casa. Na parede estavam afixados placares onde eram colocados os trabalhos manuais das crianças, bem como cartazes e outros materiais por elas elaborados aquando da abordagem de determinados conteúdos em sala de aula, espaço identificado na figura 5.



Figura 5. Planta da sala de aula do 1.º CEB

De referir que o mobiliário escolar encontrava-se em bom estado de conservação, permitindo reajustes fáceis para as diferentes atividades a realizar, caso fosse necessário.

3.2.3. Gestão/Organização do tempo

A organização do tempo é muito importante não só para as crianças como também

para o adulto, pois a rotina ajuda a organizar e a rentabilizar o tempo. No 1.º CEB a gestão do tempo era bem perceptível, pois era uma dimensão pedagógica muito presente, tal como se evidencia na tabela 2.

Tabela 2

Horário do grupo/turma do 1.º CEB

Horário	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 — 09:30					
09:30 — 10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:00 — 10:30					Apoio Estudo
10:30 — 11:00	<i>Intervalo</i>				
11:00 — 11:30					
11:30 — 12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:00 — 12:30					
12:30 — 14:00	<i>Almoço</i>				
14:00 — 14:30					
14:30 — 15:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões	Expressões	Estudo do Meio
15:00 — 15:30	Coadjuvante Ensino Música	Expressões	Coadj. Informát. e Programação	<i>Intervalo</i>	
15:30 — 16:00	<i>Intervalo</i>		<i>Intervalo</i>		
16:00 — 16:30					
16:30 — 17:00	Coadj. Informát. e Programação			Reforço das Aprendizagens	
17:00 — 17:30			Trab. Colaborat. e de Articulação		
17:30 — 18:00					

A existência deste horário orientava as atividades letivas que, embora apresentando uma estrutura flexível, de forma a não fragmentar os conteúdos que estavam a ser abordados, tinham que ser sumariadas e minimamente cumpridas. Apesar desta flexibilidade, ao longo da prática de ensino supervisionada fomos orientadas para dar primazia às áreas curriculares de português e matemática. O horário nem sempre foi seguido tal como se encontra no quadro, pois em diálogo com a professora cooperante foi-nos dito que desde que fossem lecionadas todas as áreas que estavam presentes no horário escolar, podíamos gerir o tempo com alguma flexibilidade.

Quanto à gestão do tempo da sala de aula, normalmente era a professora cooperante que definia as atividades e as áreas a explorar, tal como as regras a cumprir. Apesar de ser a professora cooperante a definir as atividades, era sempre disponibilizado um tempo no início de cada aula em que eram discutidos assuntos/curiosidades trazido/as pelas crianças, relacionado/as com as suas vivências vindas do exterior ou outros assuntos do interesse da turma. Eram de extrema importância estes momentos de partilha, pois assim as crianças tinham oportunidade de se expressarem e desenvolver a linguagem. O desenvolvimento da oralidade e a capacidade de refletir são competências que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita,

ou seja, quanto mais os alunos desenvolverem a linguagem melhores resultados terão na leitura e na escrita. Como nos diz Freitas, Alves e Costa (2007):

A par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua. (p. 8)

A partilha destas vivências também nos permitiu conhecer melhor a rotina de cada criança pois, deste modo, ficamos a conhecer ainda melhor “o jovem aluno para além da sala de aula” (Ribeiro, 2003, p.78), procurando aproximar a realidade do dia a dia da criança com a realidade escolar, os

seus conteúdos, programas e objectivos – da realidade de vida dos seus alunos, indo de encontro às suas expectativas, perspectivas e sonhos, sempre com a ideia de prepará-los para serem os ‘construtores’ críticos do seu próprio conhecimento, adquirindo uma certa autonomia (*idem*, 2003, pp.78-79).

Em síntese ao acolhimento e a partilha de vivências são de extrema importância para o crescimento da criança, no todo, permitindo estabelecer interações estáveis e saudáveis.

3.2.4. As interações

As interações adulto/adulto, criança/adulto e criança/criança são importantes pois este envolvimento permite desenvolver e pôr em prática uma ação pedagógica, numa atividade partilhada e diversificada. A sala de aula é considerada um espaço privilegiado para o desenvolvimento desta ação pedagógica. No entanto, esta também pode e deve ser alargada a toda a comunidade educativa, estabelecendo-se, assim, interações positivas entre todos. Estas permitem criar condições para que a criança se sinta à vontade em comunicar e interagir com esta comunidade educativa.

A interação adulto/adulto, observada em contexto, resultou numa interação muito positiva, através da partilha de ideias, responsabilidades, estratégias, dando voz às crianças e criando no espaço sala de aula um clima de interajuda e cooperação entre as mesmas.

No que se refere a interação criança/adulto, verificou-se, igualmente, uma aprendizagem conjunta, pelo professor e pelo aluno, o que permitiu que as crianças construíssem uma

formação sólida do seu conhecimento e da sua personalidade e, posteriormente, se apresentassem como cidadãos responsáveis (Ribeiro, 2003). O desenvolvimento destas competências permitiu à criança estabelecer interações salutareas com os adultos, nomeadamente com a professora titular, a professora de apoio, as professoras estagiárias, as professoras de outras turmas, com a coordenadora da instituição, com os assistentes operacionais e demais adultos com os quais se relacionam.

No que refere à interação criança/criança, constatamos que existia um bom ambiente educativo, revelando um bom nível de integração. Podemos desta forma afirmar que o grupo mantinha uma boa relação com os colegas com quem interagia, diariamente, nomeadamente com as crianças de outras turmas.

Relativamente aos seus interesses, a maior parte das crianças demonstrou um gosto evidente pela leitura de histórias: as crianças recorriam à biblioteca e a livros presentes na sala de aula. Gostavam também de manipular materiais, sobretudo na área de estudo do meio. No que concerne à área de matemática, algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível do raciocínio matemático, cálculo mental e comunicação matemática.

Foi possível verificar que este era um grupo exigente no que diz respeito à realização das tarefas propostas e sugeridas pelo próprio grupo, como se poderá verificar nas experiências de ensino/aprendizagem que se apresentam no ponto seguinte.

4. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar

De seguida serão descritas experiências de ensino/aprendizagem selecionadas, que pretendem evidenciar a valorização do papel ativo das crianças. Para essa descrição recorreremos a fundamentos teóricos, à reflexão sobre eles, à reflexão sobre a prática pedagógica e à análise dos registos de observação do educador aquando do desenvolvimento das atividades.

Importa referir que, no início da nossa prática, dialogamos com as crianças, com as educadoras e professoras cooperantes, pedindo a autorização para a recolha de registos escritos e fotográficos, explicando que estes iriam ser, para nós, muito importantes e iriam ser utilizados exclusivamente para dar sustentabilidade à PES e à realização do relatório final de PES.

A consciência fonológica, que é o objeto de análise deste relatório, é importante ser trabalhada desde cedo com as crianças em idade pré-escolar. No passado, apenas a linguagem oral era valorizada quando se trabalhava a oralidade e a escrita. Nos dias de hoje tal não acontece pois desde cedo as crianças contactam com o código escrito. É neste âmbito que, em

resposta às suas necessidades, mas sem fazer uma introdução formal à leitura e à escrita, surge esta abordagem, de forma a facilitar a sua emergência, acentuando a sua importância. É desejável que cada criança aperfeiçoe estes conhecimentos e contacte com as diferentes formas e funções do código escrito. Assim sendo, apresentamos três experiências de ensino/aprendizagem que, na nossa opinião, melhor evidenciam o trabalho desenvolvido neste âmbito, o desenvolvimento da consciência fonológica.

4.1. A primavera

A experiência de ensino/aprendizagem que aqui vamos apresentar tinha como objetivos: desenvolver a consciência fonológica; relembrar a canção do *Bom dia*; relatar experiências pessoais; escutar a leitura da poesia; compreender a poesia; partilhar ideias com os colegas e adultos; confrontar saberes; exercitar a criatividade de cada criança; exercitar a motricidade fina e desenvolver o sentido de número.

As semanas anteriores às férias da Páscoa corresponderam à observação da prática educativa. Quando regressamos, através de um diálogo com a educadora cooperante, decidimos continuar com a temática da primavera, embora anteriormente a educadora já a tivesse abordado. Este período temporal coincidia com a transição entre duas estações do ano (inverno-primavera), direcionando a ação educativa para a área de conhecimento do mundo: transformações no meio ambiente - a primavera. Antes de iniciarmos as atividades, em grande grupo, relembramos e entoamos a canção do *Bom dia*, introduzida por nós (*vide* anexo I), e todas as crianças, sem exceção, partilharam experiências vividas durante as férias, favorecendo-se assim o desenvolvimento da oralidade. Como mencionam as OCEPE (ME/DEB, 1997), a “linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (p.66). Escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da linguagem oral e, em geral, a competência comunicativa. É função do educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME/DEB, 1997, p.68). Ou seja, cabe ao educador criar condições para tal, isto é: criar um bom clima de comunicação; ser um modelo discursivo para as crianças e saber escutar cada uma delas, valorizando a sua contribuição.

Como já foi dito, através de um diálogo com a educadora cooperante, acordamos realizar a leitura de uma poesia, com o título *A primavera*, de Vaz Nunes-Ovar (*vide* anexo II). Após esta leitura fez-se a interpretação da mesma em discurso oral e, sempre que possível pedíamos às crianças que referissem palavras relacionadas com a primavera (*vide* figura 6). Uma criança, do sexo feminino, com cinco anos de idade, questionou-nos sobre o significado da palavra “relacionadas”. Para que a criança percebesse o que queríamos com esta palavra, neste contexto, respondemos que todo o grupo de crianças tinha que referir palavras que lhe fizessem lembrar a primavera.

Eis algumas palavras relacionadas com a primavera, ditas pelas crianças:

Colorido	Moscas	Plantas	Passarinhos
	Brincar	Árvores	
Sol	Bicicleta		Patim
	PRIMAVERA		
Flores			Céu
Erva	Trotinete	Folhas	Azul
Lagartas	Lindo	Abelhas	
Nuvens	Quentinha	Borboletas	Chuva

Figura 6. Palavras relacionadas com a primavera

A seguir sugerimos às crianças que seleccionassem algumas dessas palavras e tentassem fazer rimas com outras palavras (*vide* figura 7). Antes desta atividade foi fundamental explicar o conceito de rima, embora as crianças já estivessem habituadas a este tipo de atividades. De acordo com Adams et al (2006), “a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças”, pelo que as atividades deste género “são uma excelente iniciação à consciência fonológica” (p.51).

Flores: dores, cores, professores, senhores, sabores.
Colorido: vestido, comprido, despedido, querido, atrevido.
Brincar: sonhar beijar, falar, alimentar, dançar.
Borboleta: caneta, preta, chupeta, maleta, marreta, carreta.
Primavera: Vera, hera.

Figura 7. Rimadas produzidas pelas crianças

Para aumentar o nível de complexidade acrescentamos as palavras “árvore” e “folhas” mas as crianças não conseguiram dizer qualquer palavra que rimasse com essas palavras.

Para dar continuidade à atividade, organizamos as crianças em dois grupos de trabalho. As crianças de três e quatro anos ilustraram, numa folha A4, algo sobre a primavera (*vide* figura 8), incluindo a poesia, para colocar na parede da sala (*vide* figura 9).



Figura 8. Criança de três anos a pintar

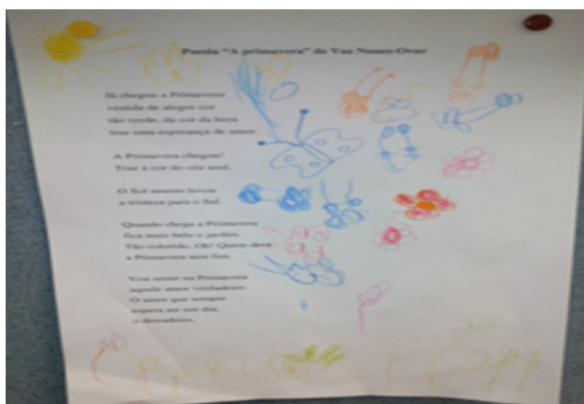


Figura 9. Poesia ilustrada pelas crianças de três e quatro anos

As crianças de cinco anos de idade tentaram, individualmente, numa folha branca (A4), registar a palavra PRIMAVERA, escrita por nós, no quadro branco. Quando todos fizeram esse registo, distribuímos um conjunto de revistas onde as crianças tinham que procurar e recortar as letras (fonemas) que constituíam a palavra. Depois tinham de as colar na folha branca e, por fim, ilustrar o seu trabalho (*vide* figura 10).

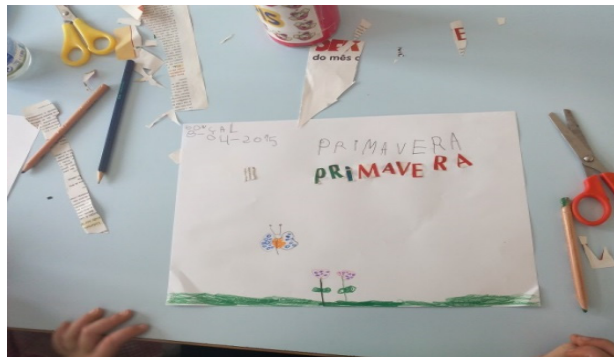


Figura 10. Tentativa de escrita e ilustração realizada por uma criança de cinco anos

Houve ainda crianças que nos surpreenderam, pois conseguiram registar uma frase em vez de uma só palavra, tal como mostra a figura (*vide* figura 11).

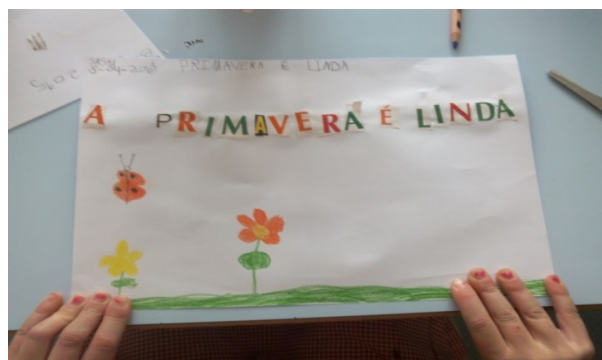


Figura 11. Registo de uma frase sobre a primavera

Esta frase surgiu de um conjunto de frases ditas pelas crianças a partir de uma questão: *O que é a primavera?*, durante a interpretação da poesia. Estas foram registadas no quadro branco da sala de atividades. A maior parte das crianças responderam que *A primavera é linda!*; *A primavera é linda como uma flor!*; *Na primavera a relva cresce*; *A primavera tem o sol quentinho*; *Na primavera as abelhas vão apanhar mel*; *A primavera é o tempo a crescer*.

A criança, antes de frequentar a escola, confronta-se naturalmente com a linguagem escrita no mundo em que vive. Antes só se considerava possível pedir às crianças que escrevessem ou que lessem depois de já terem sido alfabetizadas. A alfabetização (aprendizagem da escrita e da leitura) entende-se como um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Esta atividade, e outras que abordaremos mais à frente, permitem que as crianças tentem imitar a escrita dos adultos (abordagem à escrita). Hoje, e na sequência destas atividades, dá-se cada vez mais importância às tentativas de escrita e de leitura que as crianças fazem antes do início do ensino formal. As crianças em idade pré-escolar devem começar a tentar imitar a escrita e segundo Mata (2008), “pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras” (p.32). É a partir desses primeiros esboços de escrita e de leitura (desenhos) que elas podem ser ajudadas a construir novos conhecimentos sobre a linguagem escrita. Segundo Maigre (1994),

Esta representação gráfica apresenta um interesse considerável no desenvolvimento da criança, visto que a linguagem gráfica cujo modelo essencial é o desenho está operacional antes da linguagem verbal para exprimir o conhecimento da realidade material mas também, em certas circunstâncias, as ideias e os sentimentos (p.42).

As atividades de consciência linguística devem ser promovidas desde o jardim de infância, uma vez que são atividades cruciais para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, facto que procuramos pôr em prática no decorrer da PES.

A partir da expressão *Na primavera a relva cresce* questionamos as crianças, se elas conheciam algum campo relvado ali perto. As crianças responderam em unísono que sim, que conheciam. Neste momento convidamos as crianças a dirigirem-se para este campo (que ficava atrás do edifício) para apreciarem a relva e toda a zona circundante do campo. Observamos as flores e as plantas em geral que estavam à volta do campo. Após esta observação conjunta, convidamos as crianças a realizar um jogo ao ar livre. O jogo consistia no seguinte: colocámos uma música em cd e as crianças ao som da música movimentavam-se livremente no espaço. Quando a música parasse elas tinham que se encostar a uma planta. A criança que não tivesse planta saía de jogo. Terminamos com as crianças a falarem das características das plantas que tinham ao seu lado, por exemplo, a cor, a textura das folhas, do “pé”, altura, se tinham flor ou não, etc. Terminado o jogo as crianças recolheram algumas flores no exterior e dirigimo-nos para a sala de atividades e, em diálogo com as crianças orientamos o discurso para a formação de conjuntos tendo em conta as diferentes plantas que as crianças tinham recolhido. Fizemos contagens, grupos, onde trabalhamos a noção de número e de conjunto e, solicitamos ainda às crianças que fizessem o registo gráfico do que tinham realizado anteriormente. No entender de Castro e Rodrigues (2008), “Agrupar objectos pelo reconhecimento das suas propriedades mais comuns é algo que as crianças aprendem a fazer desde cedo” (p.63). Terminamos ilustrando os ditos registos. As crianças quiseram levar as flores para casa para oferecer à mãe e, no dia seguinte algumas crianças fizeram questão de trazer os pais à sala de atividades para mostrar os registos gráficos das mesmas que elas próprias tinham elaborado.

4.2. Ser solidário

Nesta experiência de ensino/aprendizagem procuramos evidenciar os momentos de acolhimento, pois, na nossa opinião estes foram sempre muito importantes para o desenvolvimento da linguagem e para o envolvimento da criança nas atividades que se pretendiam levar a efeito. O diálogo desenvolvido partia sempre de experiências novas, de diálogos sobre o fim de semana, de experiências que alguma criança partilhava com o grupo, de uma frase dita por alguma criança, de um objeto referido. Não esquecíamos, no entanto, as canções do *Bom dia* e recordávamos sempre os conteúdos que tinham sido aprendidos nos dias anteriores.

No relato desta experiência de ensino/aprendizagem evidenciamos também este momento, o acolhimento. As crianças apresentaram relatos diversos sobre as atividades realizadas durante o fim de semana, evidenciando a visita que fizeram à feira das cantarinhas, com a família e algumas crianças fizeram questão de trazer uma cantarinha à sua educadora. Este momento de partilha e de datas importantes para a cidade de Bragança orientou-nos para um breve diálogo sobre os costumes e tradições que se comemoravam por esta data, mês de maio, na cidade de Bragança. Dado que nos encontramos numa zona próxima do meio rural e todas as crianças conhecem essa realidade falamos ainda sobre as sementeiras que se realizavam nesta época. Recordamos a atividade inserida no projeto de intervenção da colega de PES (criação de uma horta pedagógica). Falamos da importância das sementeiras, das diferentes sementes, mostrando às crianças algumas sementes que tínhamos connosco na sala de atividades, evidenciando uma saqueta de sementes de rabanete que iríamos semear na horta pedagógica (*vide* figura 12).



Figura 12. Horta pedagógica

Nesta altura já tínhamos plantado alguns legumes. Este começo com a saqueta de sementes de rabanete, tinha como objetivo semeá-los, mais tarde, na horta, visto que era a época propícia para a sementeira deste legume. Questionamos as crianças sobre o seu conhecimento sobre este legume e perguntamos-lhes se conheciam outros legumes.

Começamos por mostrar às crianças a saqueta, de forma a despertar a sua curiosidade. Da observação feita pelas crianças, destaco:

- *Alguém sabe que legume é este?(EE).*
- *Tu não sabes, tu já viste uma raiz! Não é um tomate, tem uma pontinha, tem uma raiz (Rúben/Davi).*
- *Parece uma cebola. É um pimento. É um legume (Davi).*
- *Acho que o meu pai come isto (Gonçalo).*
- *Eu já o vi uma vez na minha aldeia, do meu avô, era grande (Rúben).*
- *Este legume é um rabanete (EE).*

(Nota de campo, 4 de maio de 2015)

Após este diálogo dirigimo-nos para a horta, com o grupo e, cada criança colocou uma semente no recipiente de plástico, elaborado para o efeito.

Regressamos à sala de atividades e retomamos a ação educativa com a leitura da história *O Nabo Gigante*, de Tolstoi e Sharkey (2002).

Antes da leitura da história, falamos-lhes do livro, nomeadamente da capa, da contracapa e da lombada. Começamos por mostrar a capa do livro, de forma a despertar a sua curiosidade e imaginação em relação ao conteúdo. Colocamos-lhes algumas questões, tais como: *O que veem na capa? O que vos sugere? Como acham que se chama a história?*, deixando estas questões em aberto. Tal como refere Fernandes (2007), “antes da leitura, o educador pode explorar elementos do livro” (p.26).

Procedemos a uma leitura expressiva da história e, em simultâneo, mostramos, às crianças as imagens da história. Quando terminámos a leitura, voltamos a colocar a questão *Como acham que se chama a história?*. Algumas crianças responderam: *O nabo é grande; o nabo cor de laranja*. Depois de falarmos sobre o título e de terem sugerido vários, apresentamos-lhes o título original. Foi importante dar voz às crianças, pois isto permitiu-nos perceber que, nas “leituras” que realizam mesmo antes de saber ler é evidente a influência das experiências de vida de cada criança. De seguida, colocamos algumas questões para explorar o conteúdo da história e também exercitar a área da Matemática, ao responderem às questões: *Quais os animais que o velhinho e a velhinha tinham?; Quais foram os legumes que o velhinho e a velhinha semearam?; Nessa noite, o velhinho e a velhinha adormeceram satisfeitos, porquê?; Qual dos legumes parecia gigante?; Quem primeiro puxou pelo nabo? Quem puxou a seguir, em segundo lugar, em terceiro,...; O velhinho teve uma ideia, qual foi? O que aconteceu?; O que fizeram nessa noite? Quem é que comeu mais? Acham que estes animais eram amigos?*

A interpretação da história, orientada por estas questões, permitiu-nos promover a escuta, dialogar em grande grupo, confrontar saberes, promover a interajuda, promover atividades de consciência fonológica, desenvolver o sentido do número, entre outros objetivos.

Esta história também nos permitiu trabalhar a área/domínio de formação pessoal e social, que é muito importante e que importa ser lembrada todos os dias na escola. Assim, trabalhamos a consciência de si e dos outros, a cooperação na concretização de iniciativas comuns - a interajuda. Neste âmbito, em diálogo com as crianças, chegamos à conclusão de que nos devemos ajudar uns aos outros, tendo por base o exemplo da história, pois os animais ajudaram-se uns aos outros para arrancar o nabo da terra.

Recorrendo a estas questões, referidas anteriormente, procuramos desenvolver o sentido do número. Como refere Moreira e Oliveira (2003), a definição de número está relacionada com três conceitos: cardinal, ordinal e nominal. Cardinal indica o total de objetos; ordinal determina a posição relativa de um objeto num conjunto ordenado; nominal é utilizado para identificação em contextos não numéricos. Na linha de Brocardo, Serrazina e Rocha (2008),

o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e operações com o intuito de compreender os números e as suas relações, e desenvolver estratégias úteis e eficazes para utilizarmos no nosso dia-a-dia, na nossa vida profissional, ou como cidadãos activos (p.118).

Foi nesta linha que procuramos tirar partido do conteúdo da história *O Nabo Gigante*, favorecendo o desenvolvimento do sentido de numerais ordinais e cardinais. No que diz respeito aos numerais ordinais, trabalhamos este conceito ao explorarmos a questão, por exemplo, *Quem puxou primeiro pelo nabo? Quem puxou em segundo lugar, em terceiro,...* (em primeiro-velhinho, segundo-velhinha, terceiro- grande vaca castanha, quarto- dois porcos barrigudos, quinto- três gatos pretos, sexto- quatro galinhas sarapintadas, sétimo- cinco gansos brancos, oitavo- seis canários amarelos, nono- um rato). No que se refere aos numerais cardinais, ao respondermos à questão *Quais os animais que o velhinho e a velhinha tinham?* (seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas sarapintadas, três gatos pretos, dois porcos barrigudos e uma grande vaca castanha).

De seguida, organizamos as crianças em dois grupos: as crianças de três e quatro anos foram brincar para as áreas e as crianças de cinco anos foram fazer atividades de consciência fonológica, através do jogo de identificação, utilizando palavras escritas.

Apresentamos no quadro branco da sala algumas imagens e a palavra correspondente a cada uma (*vide* figura 13) e distribuímos pela sala cartões com as mesmas palavras.



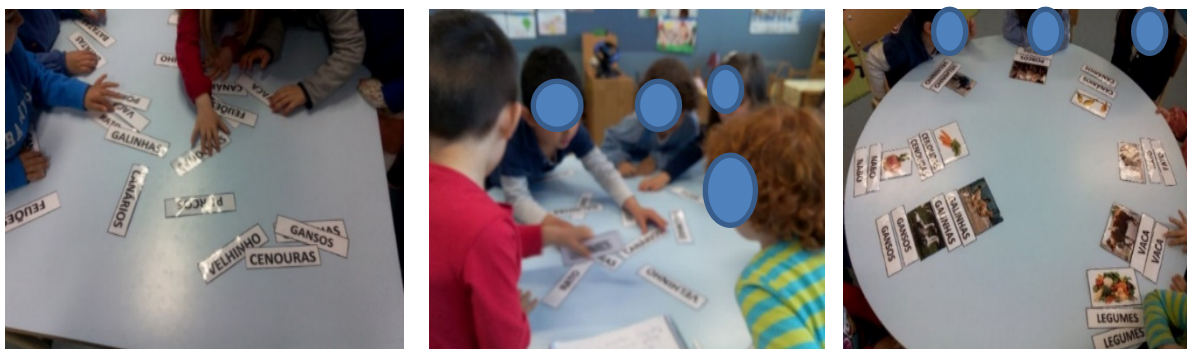
Figura 13. Apresentação do jogo



Figura 14. Realização do jogo

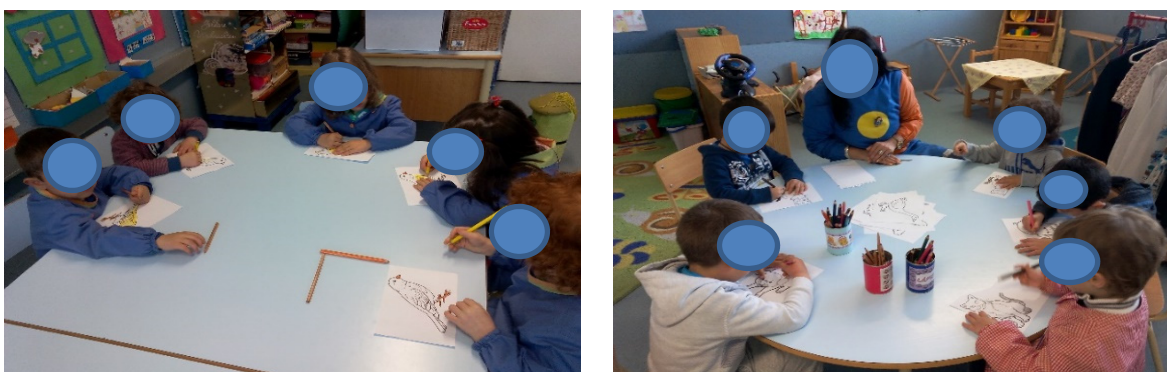
Propusemos às crianças que procurassem pela sala uma palavra e que a colocassem por baixo da palavra igual que estava no quadro branco (*vide* figura 14). Quando uma criança realizava a tarefa, seguia-se outra e assim sucessivamente. Durante este jogo utilizamos palavras como “quente”, quando a criança estava perto de encontrar a palavra, e “frio”, quando estava longe. Todas as crianças aderiram com satisfação, chegando ao ponto de quererem repetir o jogo.

Terminado este jogo, estas crianças (grupo de cinco anos) terminaram o registo da história que tinha sido apresentada na semana anterior. As crianças (três e quatro anos) que estavam nas áreas da sala sentaram-se connosco numa mesa e adaptamos o jogo anterior para este grupo, ou seja, eles tinham que descobrir, no “montinho” de palavras, aquelas que eram semelhantes e só depois mostrávamos a imagem, de modo a que a criança soubesse qual a palavra que tinha descoberto (*vide* figuras 15, 16 e 17).



Figuras 15, 16 e 17. Realização do jogo com as crianças de três e quatro anos.

Esta atividade teve continuidade com a pintura das personagens (animais) que integravam a história e que posteriormente foram utilizadas para a dramatização da mesma.



Figuras 18 e 19. Crianças (três e quatro anos) a pintar as personagens (animais).

Entretanto o grupo de crianças de cinco anos construiu palavras (consciência fonémica ou segmental). Antes das crianças começarem a ler, elas precisam de se tornar conscientes de que letras representam os sons da fala. Hernandez-Valle e Jiménez (2001) referem que a

consciência fonêmica consiste na capacidade do indivíduo em descobrir na palavra uma sequência de fonemas, necessitando esta sequência de uma instrução formal em leitura num sistema alfabético. Propusemos às crianças que construíssem palavras, utilizando letras soltas tendo por base a palavra escrita num cartão, distribuído por nós.

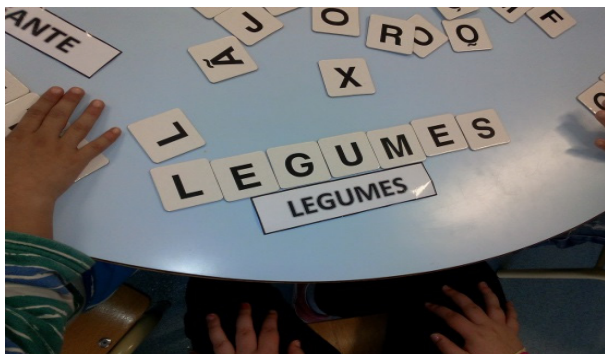


Figura 20. Palavra escrita em maiúsculas



Figura 21. Palavra escrita em minúsculas

As letras soltas apresentavam-se em maiúsculas (*vide* figura 20) e quando construíssem a palavra pedíamos à criança para virar a peça, pois por trás, tinha as letras minúsculas (*vide* figura 21). Com isto, as crianças familiarizavam-se com as letras utilizadas para representar as palavras. Este jogo foi repetido várias vezes, nas quais as crianças entre elas trocavam as palavras. Para concluir pedimos às crianças, individualmente, que fizessem o registo de algumas palavras que tinham produzido e coloriram (*vide* figura 22).

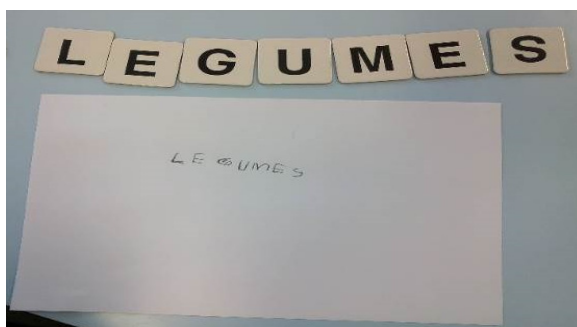
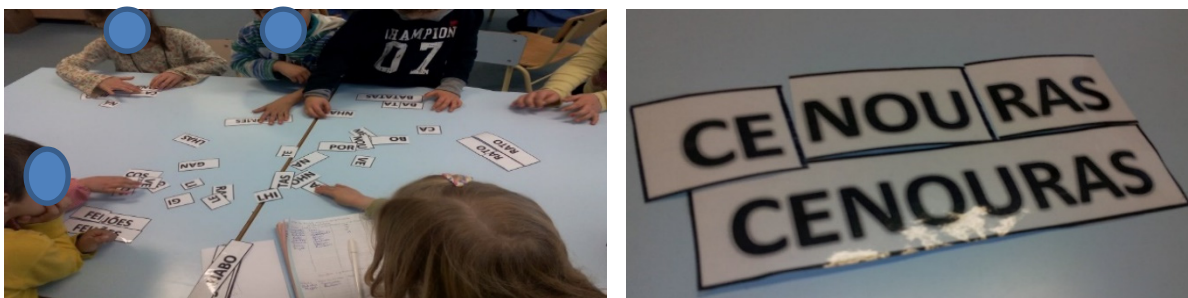


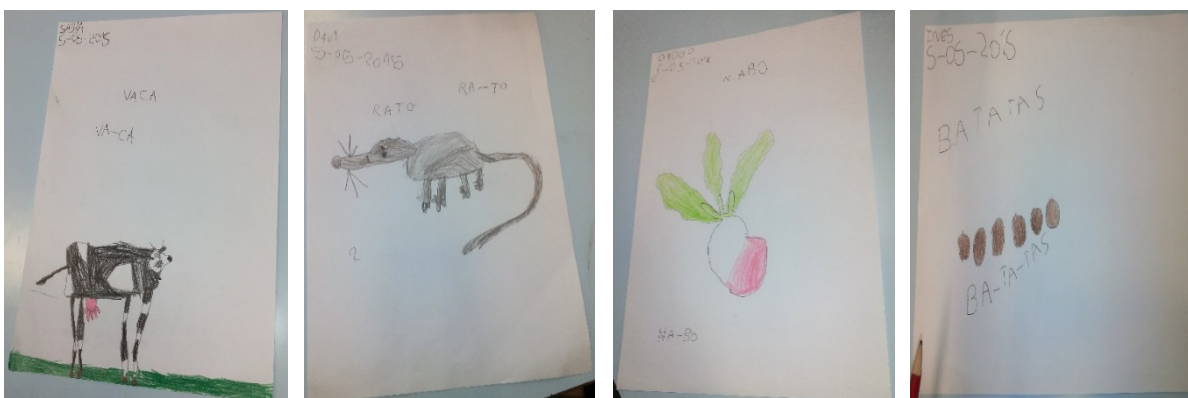
Figura 22. Registo de uma palavra

Propusemos, ainda, ao grupo de cinco anos a realização de um jogo de divisão silábica de palavras. Começamos por dialogar com as crianças, dizendo-lhes *Vamos realizar o jogo das palavras partidas* e que este consiste em dizer a palavra e descobrir quantos bocadinhos tem. Esta tarefa é acompanhada do bater das palmas. Terminada esta atividade, distribuímos cartões com as sílabas de uma palavra por criança e propusemos-lhes que observando a palavra inteira a reconstruíssem, colocando os cartões das sílabas na ordem correta (*vide* figura 23 e 24).



Figuras 23 e 24. Jogo da divisão silábica de palavras

Ainda fizeram o registo numa folha branca (A4) e ilustraram. Eis alguns registos/ilustrações:



Figuras 25, 26, 27 e 28. Registos/ilustrações realizado/as pelas crianças (cinco anos)

Todas as crianças aderiram com grande facilidade, conseguiram acertar no número de sílabas da palavra, uma vez que as crianças já tinham trabalhado a divisão silábica anteriormente com a educadora. Também não tiveram dificuldades em reconstruir a palavra na ordem correta. Esta atividade de consciência fonológica (consciência silábica) é bastante importante tendo como objetivo segmentar silabicamente palavras e reconstruir palavras por agregação de sílabas. Concordando com Rios (2009), “A consciência silábica diz respeito às primeiras formas de reflexão sobre a língua que as crianças desenvolvem logo desde a idade pré-escolar” (p.12).

Depois da atividade, para complementar, perguntamos às crianças que dissessem palavras com número de sílabas diferentes:

- Quero que me digam palavras com duas sílabas (EE).
- Li-vro e na-bo (Lara).
- E com 3? (EE).
- Ce-bo-la (Gonçalo).
- Agora mais difícil, palavras com 4 sílabas? (EE).
- Sa-bo-ne-te; bi-ci-cle-ta; sa-pa-tei-ra (Gonçalo).
- Tro-ti-ne-te (Sasha).
- Ca-mi-so-la (Davi).

- *E, palavras com 5 sílabas, alguém sabe? (EE).*
- *Ca-mi-o-ne-ta (Rúben).*
- *Ma-te-má-ti-ca (Diogo).*
- *Muito bem! (EE).*

(Nota de campo, 5 de maio de 2015)

As atividades prosseguiram com a expressão motora, realizamos um jogo relacionado com a história (articulando a expressão motora com expressão dramática).

A expressão dramática desempenha um papel muito importante no que concerne ao desenvolvimento integral da criança. Tal como refere Almeida (2012) a área de expressão dramática é importante ser explorada pois,

A expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros: no plano intelectual, provoca e explora as percepções, desenvolve e estimula a imaginação; no plano efectivo, permite utilizar a energia libertada pelas emoções, liberta e controla as reações emotivas; no plano físico, utiliza e coordena actividade motora, exterioriza e harmoniza as relações sensório-motoras; na prática teatral, através dos jogos de expressão dramática, as aquisições cognitivas, sensoriais, afectivas e motoras são indissociáveis (p.22).

Neste tipo de atividades as crianças tem a oportunidade de interagir entre elas e realizar as suas leituras em cada uma das interpretações que executam.

Inicialmente, fizemos o aquecimento que passaria por andar a paço lento, andar a paço largo, rodar a cabeça, levantar os braços e esticar as pernas. De seguida realizamos o jogo relacionado com a história (dramatização). Utilizamos as imagens coloridas anteriormente pelas crianças distribuindo por cada criança uma personagem (coroa com a personagem), ou seja, uma criança fazia de conta que era o nabo e as outras crianças, por ordem da história, tentavam puxar o nabo (*vide* figura 29).



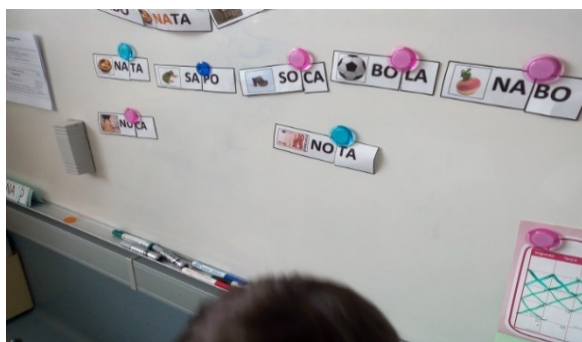
Figura 29. Jogo relacionado com a história (dramatização)

Em todas as aulas de expressão motora fazíamos sempre o aquecimento e no final o relaxamento, ao som de uma música calma onde todas as crianças se sentavam com as pernas esticadas, de olhos fechados e rodavam a cabeça, até se sentirem completamente descontraídas.

4.3. O Nabo Gigante

Ao iniciar esta experiência de ensino/aprendizagem relembramos a história d'*O Nabo Gigante*. Depois colocamos todas as crianças à volta de uma mesa de modo a que nós ficássemos no centro. Com esta estratégia pretendíamos envolver todo o grupo de crianças no reconto da história. Uma criança iniciou o reconto, outra deu-lhe continuidade e assim sucessivamente. Os registos destes relatos foram escritos por nós (*vide* anexo III). Tivemos a preocupação de dar a palavra a todas as crianças. Esta atividade despertou curiosidade e interesse nas crianças em querer aprender a ler, pois uma criança perguntou-me *Rute o que escreveste aqui?* Conforme Neves e Martins (2000), “registar as histórias que nos contam, as coisas que lhes acontecem, as opiniões que têm sobre os factos ocorridos, é valorizar esses conteúdos, dizer que são aceites na escola, úteis até para as aprendizagens” (p.71). Ao criar textos a criança revela os significados que construiu sobre o mundo, as sequencializações, descreve personagens e atribui-lhes características, expandindo assim, a criatividade das crianças. O educador deve ser um modelo, ao ver o educador a escrever, a criança compreende melhor como se escreve e para que serve escrever (ME/DEB, 1997).

De seguida organizamos as crianças em dois grupos de trabalho. O grupo de crianças de cinco anos realizou atividades relacionadas com a consciência fonológica. Inicialmente, colocamos um conjunto de sílabas de palavras em cima da mesa. Na primeira sílaba estava a imagem que correspondia à palavra no seu todo. A criança, individualmente, teve que reconstruir a palavra por agregação de sons da fala (fonemas) (*vide* figura 30 e 31). Ainda houve tempo para as crianças fazerem o registo das palavras (*vide* figura 32).



Figuras 30 e 31. Reconstrução da palavra por agregação de sons

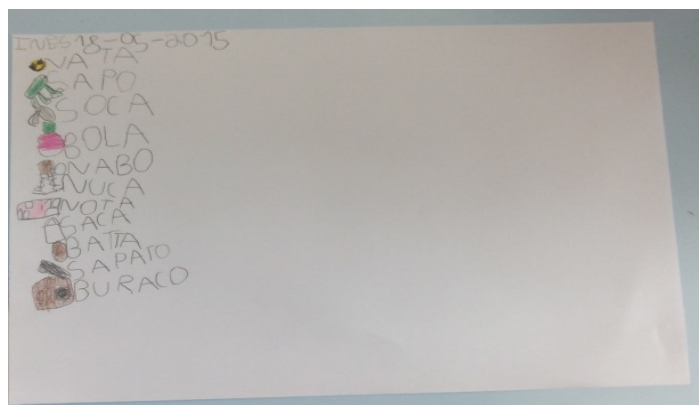


Figura 32. Registo e ilustração de palavras

Propusemos, ainda, ao grupo de crianças de cinco anos, a realização de uma atividade em que as crianças tinham de identificar palavras que começavam ou acabavam com a mesma sílaba. Ou seja, colocamos em cima da mesa, um conjunto de palavras, em que a primeira ou a última sílaba estava escrita de cor diferente. As crianças observavam as palavras e colocavam no estendal todas as palavras que começavam com a mesma sílaba e a seguir todas as palavras que terminavam com a mesma sílaba (*vide* figura 33).



Figura 33. Estendal de palavras

O outro grupo de crianças (três e quatro anos) ilustrou o nabo gigante com vários tipos de materiais, exercitando a sua criatividade: pedaços de papel, revistas/jornais, palhinhas, apara-lápis, papel crepe, cola. Esta atividade possibilitou às crianças um contacto com os materiais cujo uso é frequente, permitindo confirmar a importância pedagógica de diversificar materiais/atividades.

Depois desta atividade ainda foram brincar nas áreas, aproveitamos para observar algumas crianças enquanto brincavam. Como referem Hohmann e Weikart (2007), “Enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir

como as crianças pensam e raciocinam” (p.27). Posto isto, registamos diálogos em algumas áreas que achamos bastante interessantes, por exemplo, na área das construções:

- *O que estás a fazer? (EE).*
- *É uma quinta (Crianças).*
- *É uma quinta grande. Está ali a oficina dos carros, mas está fechada (Gonçalo).*
- *Para quê que construíram uma quinta com animais e carros? (EE).*
- *Para os animais se sentirem quentinhos (João Gil).*
- *Podes-me explicar melhor isso? (EE).*
- *Para eles comerem erva (João Gil).*
- *Não é isso. Porque, não há telhado (Gonçalo).*

(Nota de campo, 12 de maio de 2015)

Na área da cozinha observamos e registamos o seguinte diálogo:

- *O que estás a fazer? (EE).*
- *Está um dinossauro na cozinha e já pus uma fogueira e ele já morreu (Miguel).*
- *Porque fizeste isso? (EE).*
- *Porque comeu os nossos cookies (Miguel).*
- *O que são cookies? (EE).*
- *São umas bolinhas de chocolate (Miguel).*

(Nota de campo, 12 de maio de 2015)

Prosseguimos com a área da expressão plástica. As crianças de cinco anos desenharam na cartolina os animais pertencentes à história e as crianças de três e quatro anos pintaram esses mesmos animais para a atividade na área da matemática: construção de um pictograma⁵. Informamos as crianças de que, para a construção de um gráfico, era necessário escolher uma unidade, que tem de ser igual e que, no nosso caso, a unidade era o lego (legos a que recorremos, da área das construções).

Assim sendo, começamos por realizar um jogo como ponto de partida para a construção do gráfico. Todas as crianças se sentaram no tapete da sala de atividades, com as pernas à chinês e colocamos no chão figuras de animais relativos à história. As crianças tinham que colocar um lego por animal que entrava na história. Primeiramente, sugerimos às crianças que ordenassem as figuras dos animais segundo a sequência com que surgiam na história, começando pela personagem que apareceu em primeiro lugar, depois aquela que apareceu em segundo lugar, e em terceiro e assim sucessivamente até ao sétimo ou último lugar. Depois da sequência feita, as crianças colocavam os legos conforme o número de animais que existiam na história (*vide* figura 34).

⁵ Um pictograma é um gráfico semelhante a um gráfico de barras onde se utilizam símbolos apelativos em substituição das barras.



Figura 34. Correspondência de um lego por animal que entrava na história

É de realçar que a maior parte das crianças utilizavam as designações dos numerais ordinais/cardinais com uma certa fluência e de forma ajustada/correta.

A seguir propusemos a representação desses valores no gráfico, utilizando a imagem/desenho dos animais e quadrados de papel para identificar o número dos mesmos, construindo um pictograma, em cartolina, para colocar na parede da sala de atividades (vide figura 35).



Figura 35. Realização do pictograma

Sugerimos um título para o gráfico e tentamos alertar as crianças que os gráficos precisam de ser identificados para que as pessoas saibam o que representam. Apresentamos a proposta, interrogando todas as crianças se achavam que o título a atribuir ao gráfico, deveria, ou não, ser “Quantos animais há na história *O Nabo Gigante?*” (vide figura 36). Todos concordaram com a proposta, merecendo, portanto, uma aprovação consensual.

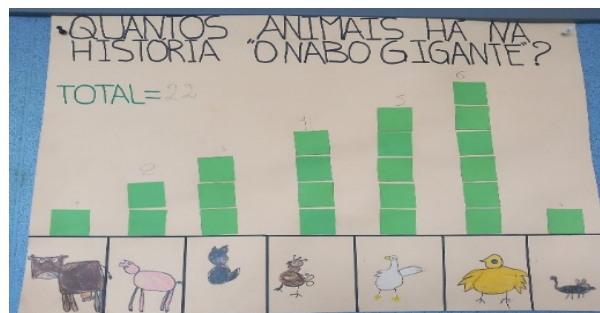


Figura 36. Pictograma

Para a exploração do pictograma colocamos às crianças algumas questões: *Qual o maior número de animais? Qual o menor número de animais? Quantos animais eram no total?* Dialogando, em grande grupo, utilizamos a linguagem “mais” ou “menos” para comparar números.

Durante a exploração do pictograma registamos um diálogo que se estabeleceu entre algumas crianças e que achamos bastante interessante:

- *Não podemos colocar mais um quadrado, porque só eram cinco gansos (Rúben).*
- *Já está um. Faltam cinco quadrados para completar o número total de canários, que são seis (Sasha).*
- *Faltam 2 quadrados, já estavam quatro quadrados (Davi).*

(Nota de campo, 13 de maio de 2015)

Na nossa opinião é importante que as crianças sejam envolvidas em atividades onde observam e manipulam figuras geométricas, de modo a irem ampliando a capacidade de as reconhecer.

Depois de as crianças de cinco anos terem este discurso pedimos às crianças de três e quatro anos que contassem o número de animais. Observamos que estas crianças conseguiram contar até ao número seis, sem dificuldade. Esta exploração de pictograma foi bastante produtiva, pois conseguimos trabalhar alguns domínios na área da matemática, nomeadamente, o número ordinal, o número cardinal, organização e análise de dados através de um pictograma, adição, ordem crescente e decrescente, contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento matemático. Como refere as OCEPE (ME/DEB, 1997), “O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar” (p.73).

Abordamos a ordem crescente e a ordem decrescente porque surgiu uma frase dita por uma criança, do sexo masculino, de cinco anos de idade, que disse: *Rute, a ordem crescente parece uma escada.* A partir desta frase surgiu um diálogo bastante interessante onde abordamos a ordem crescente e decrescente. Para que estes conceitos fossem percebidos recorremos à altura de algumas crianças, colocando as crianças de menor altura para as de maior altura. Deste modo, a ordenação foi surgindo, através da comparação direta entre as alturas das crianças. Segundo as autoras Mendes e Delgado (2008), ordenar entre si cada uma das crianças de uma sala do jardim de infância no que se refere à altura “constitui uma tarefa motivadora e desafiante, para além de ser uma boa oportunidade para o desenvolvimento do sentido de medida” (p.49).

No final, sentimos que as crianças entenderam o que estava representado no gráfico e sabiam explicar os resultados a qualquer pessoa que fosse visitar a sala de atividades e questionasse.

Em síntese percebemos que as atividades desenvolvidas nestas três experiências de ensino/aprendizagem foram essenciais para desenvolvermos a nossa experiência enquanto futuras educadoras/professoras. Ao longo da prática, neste contexto, apercebemo-nos que ainda temos muito que aprender a nível profissional. No entanto, a experiência de um bom profissional adquire-se ao longo do tempo. Segundo Gonçalves (2006), “formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo” (p. 17).

Quanto às estratégias utilizadas durante as experiências descritas e, após a realização das reflexões com a educadora cooperante e supervisora da Escola Superior de Educação (ESE), fomos percebendo que este é um percurso que se vai construindo quer no decorrer do processo formativo quer de no após, como profissionais.

No que concerne à realização de atividades de consciência fonológica, esta deve ser desenvolvida em idade pré-escolar para que as crianças tenham sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, um envolvimento precoce facilita a apropriação da funcionalidade. As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que veem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita, como também vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e da escrita vai-se estruturando.

Pelos dados que foram sendo recolhidos, percebemos que este grupo de crianças, sobretudo as crianças de cinco anos de idade, ao nível da consciência fonológica, estão bem desenvolvidas, uma vez que, a educadora cooperante também tem trabalhado esta habilidade desde o início do ano letivo.

No ponto seguinte iremos apresentar as experiências de ensino/aprendizagem, mas neste caso, desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção é um processo de grande responsabilidade do professor, sendo feita depois de uma fase de observação/cooperação, uma vez que estas fases são fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade do formando(a) como futuro(a) professor(a).

As atividades que realizamos ao longo da nossa prática foram sempre planeadas atempadamente, com a realização cuidada de um documento essencial, a planificação, visto que este serve como um fio transmissor e orientador à prática pedagógica devendo ser adequada a cada criança e ao mesmo tempo ao grupo das mesmas, respeitando assim as suas necessidades e interesses. O professor deve organizar o conteúdo (planificar) de acordo com os objetivos que pretende atingir e interpretar as produções das crianças para inferir acerca das suas aprendizagens. De acordo com Tavares e Alarcão (1985), entende-se por planificação a atividade de definir e sequenciar os objetivos de ensino/aprendizagem para as crianças, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares. Ainda segundo estes autores, um aspeto importante a ter em conta quando se faz uma planificação é o facto de este ser um instrumento revelador de atitude, pessoal e que deve ser trabalhado à medida de cada educador/professor, pois já que é ele que o elabora e é ele que se vai servir dele.

A planificação educativa do processo de ensino e aprendizagem implica a tomada de decisões em diferentes níveis de concretização para culminar num documento que o professor realiza na aula, num certo período de tempo. A realização da mesma apoia-se nos documentos oficiais: Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Metas Curriculares.

No entanto, um professor deve mostrar capacidade em se adaptar de forma eficaz e eficiente a cada situação e até a situações menos previsíveis. Com isto queremos dizer que, o professor tem de ser um profissional multifacetado que tem de desenvolver competências em diversos domínios (dimensão técnica, dimensão relacional, dimensão clínica e dimensão pessoal)⁶. Um professor tem de ter conhecimentos na sua área de especialidade e ainda conhecimentos e competências de índole educacional. Segundo Oliveira-Formosinho (org.) (2002) “O professor é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados,

⁶ Dimensão Técnica: trata-se do modo como o professor organiza as suas atividades académicas; Dimensão Relacional: assenta essencialmente em fatores relacionais que advêm da capacidade do professor comunicar eficazmente com os seus alunos; Dimensão Clínica: o professor deve ter em conta a diferenciação dos alunos em todos os grupos e Dimensão Pessoal: cada professor, pela unicidade que caracteriza cada ser humano, envolve os seus atos educativos de particularidades que o identificam como único (Amado, 2003).

tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (p. 11).

Assim sendo, neste documento serão apresentadas experiências de ensino/aprendizagem referentes ao 1.º CEB, sendo estas: A criança e a poesia; Consciência morfológica e sintática; e Consciência fonológica e silábica.

Foram selecionadas estas experiências de ensino/aprendizagem, uma vez que ao longo da sua concretização foram as que mais se relacionaram com a temática e com os objetivos delineados e as que, na nossa opinião, conseguem de uma forma geral, representar o trabalho desenvolvido na PES, com este grupo no 1.º CEB.

5.1. A criança e a poesia

Iniciamos a aula com a partilha e exploração de algumas lengalengas relacionadas com o inverno e a leitura de uma poesia *Chove Chuva*, de António Mota, como ponto de partida para a atividade. Esta atividade passaria pela elaboração/construção de uma poesia, em grande grupo, sobre o inverno.

Como forma de as ajudar, distribuímos, a cada criança, uma palavra escrita numa tira de cartolina, relacionada com o tema. Estas palavras serviram de apoio para a elaboração da poesia (*vide* figura 37). À medida que esta se ia elaborando íamos questionando as crianças se estas tinham alguma palavra que rimasse com o último verso. Estes registos eram efetuados por nós, no quadro branco da sala de aula.



Figura 37. Palavras relacionadas com o inverno distribuídas a cada criança

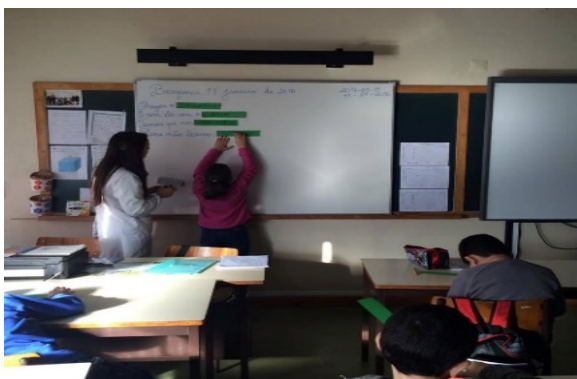


Figura 38. Realização da poesia

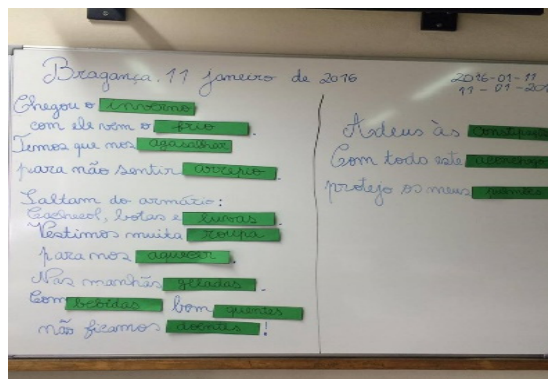


Figura 39. Poesia final no quadro branco

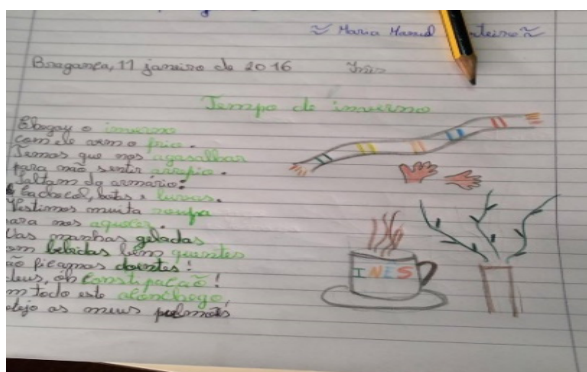


Figura 40. Poesia final do caderno diário



Figura 41. Poesia final exposta na parede da sala de aula

Na primeira figura (*vide* figura 38) podemos observar a realização da poesia em grande grupo, a figura seguinte a poesia final no quadro branco da sala de aula (*vide* figura 39) e o resultado final no caderno diário (*vide* figura 40). Na última figura (*vide* figura 41) podemos observar a poesia final escrita e decorada em papel de cenário que foi exposta na parede da sala de aula.

No final da elaboração da poesia, cada criança leu individualmente, exploramos a mesma, em conjunto, fizeram o registo e ilustração da poesia final no caderno diário, como já foi dito. Sim-Sim (2007) refere que a “leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e onomatopéias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p.57). Duas crianças muito entusiasmadas referiram que quando chegassem a casa iriam mostrar à família. Uma criança disse-nos *Professora, a minha mãe gosta que façamos este tipo de atividades.*

É de referir que no 3.º ano de escolaridade é importante a construção de textos. Como refere Reis (coord.) (2009), “Neste ciclo de ensino, assume particular relevância a constituição de um *corpus* textual que contemple textos escritos” (p.61). A escrita é uma prática fundamental quer no dia-a-dia escolar quer no meio social. A produção textual por escrito constitui, ainda, uma exigência generalizada da nossa vida em sociedade. Assim, a criança

aprende participando, experimentando, assumindo atitudes enquanto indivíduo com uma existência para além do perímetro escolar.

Para complementar com o conteúdo desta semana na área de estudo do meio, distribuímos uma poesia sobre o sistema respiratório, uma vez que esta semana o conteúdo a ser lecionado em estudo do meio era precisamente este. Para abordar este conteúdo recorremos à visualização de um vídeo, ao uso de um programa *PowerPoint* sobre a função respiratória e sistema respiratório. Apresentamos ainda um cartaz sobre o aparelho respiratório e um manequim do corpo humano e por fim as crianças realizaram fichas de trabalho para aplicar os conhecimentos adquiridos. Estes tipos de materiais facilitam a compreensão das crianças e sentem-se entusiasmados ao observarem materiais diferentes. No entender de Borràs (2001), “realizando uma aproximação geral poderia dizer-se que o material didático inclui um conjunto de recursos que se utilizam para o desenvolvimento da prática educativa na aula como complemento da ação do docente” (p.291).

Importa mencionar que nesta área conseguimos-la articular com a área de expressões, ou seja, realizamos um jogo, de nome dado, Jogo *O meu corpo* (vide figura 42), onde se focam todos os conteúdos essenciais para este conteúdo. O objetivo deste jogo era que cada criança, individualmente, teria que fazer corresponder o nome dos órgãos ao sistema estudado (vide figura 43). De referir que este jogo também se direcionou para os restantes sistemas.

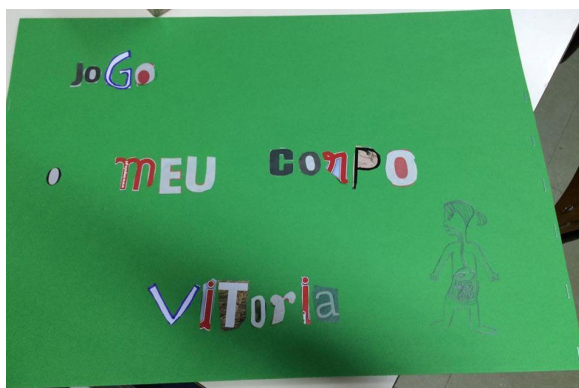


Figura 42. Jogo *O meu corpo* de uma criança

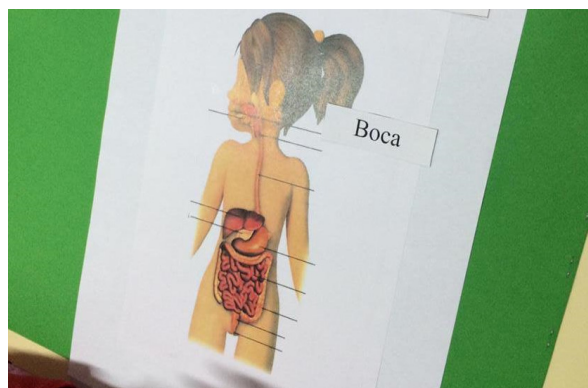


Figura 43. Realização do jogo

Para articular a área de estudo do meio com a área do português decidimos distribuir uma poesia relacionada com o tema, *Função respiratória*, de Maria Manuel Monteiro (vide anexo IV), a cada uma das crianças. Primeiramente, realizamos uma leitura expressiva do poema e de seguida, as crianças leram, individualmente, e interpretamo-la em conjunto. A seguir, exploramo-la quanto à gramática: classificação das palavras quanto ao número de sílabas; sílaba tónica e sílabas átonas; acentos gráficos; classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica; família de palavras. A realização destes exercícios foram executados através de

uma ficha de gramática de elaboração própria (*vide* anexo V). Seguem-se atividades de consciência fonológica. Foi entregue a mesma poesia às crianças, em folhas A4. Em cada folha estava representada uma letra que proíbe a leitura da palavra (*vide* anexo VI). Cada criança, individualmente, fez a leitura da poesia sem ler a palavra que a letra proibiu. Depois desta atividade, propusemos às crianças que fizessem a leitura da poesia pelo mesmo processo, mas desta vez, a leitura em simultâneo. Mas antes de lerem em simultâneo, visto que não estava a resultar, houve necessidade de fazer a leitura em pares.

Inicialmente, todos se mostravam entusiasmados e na primeira atividade (leitura individual) todos conseguiram sem grande dificuldade. No geral, todos conseguiram realizar esta atividade, descuidando-se em ler 1/2 palavras. Na segunda atividade, realizamos a leitura em pares, ou seja, uma criança que continha a folha com a letra “R” lia em simultâneo, com uma criança que continha a letra “I” e assim sucessivamente, repetindo a leitura de algumas crianças para que todas tivessem oportunidade de leitura. Observamos que algumas crianças conseguiram ler mais rápido, terminando o exercício antes (executando o exercício bastante bem) e outras mais lentas. Houve apenas um par que se destacou, nomeadamente, o Fabiano e o Ivan, que conseguiram realizar o exercício bastante bem, acompanhado a leitura um do outro, começaram os dois ao mesmo tempo e terminaram a leitura de igual modo.

Por último, tentamos mais uma vez ler em simultâneo. As crianças com a letra “I” realizaram a leitura em simultâneo com as crianças que tinham a letra “R” e assim sucessivamente.

A atividade em pares não estava planificada, mas durante a aula surgiu a dificuldade de lerem em simultâneo. Assim, começaram por ler em pequenos grupos (pares) e por último em grupos maiores.

Na área da matemática, antes de introduzir o conteúdo “Algoritmo da multiplicação” realizamos atividades (retenção do ar, respirar ofegantemente, inspirar e expirar, fazer a contagem dos batimentos cardíacos,...) com contagens progressivas e regressivas, para assim articular com as duas áreas anteriores (estudo do meio e português). A seguir introduzimos o conteúdo novo e realizamos exercícios do manual escolar, para aplicar os conhecimentos adquiridos.

Como podemos verificar foi possível integrar numa atividade outras áreas do currículo. Assim, corroboramos com Roldão (2004) quando refere que o Estudo do Meio “tem possibilidades para funcionar como eixo estruturador do currículo do 1.º Ciclo, oferecendo um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, numa gestão bem organizada, articular integradamente aprendizagens das restantes áreas” (p.31).

Estas experiências são sempre muito enriquecedoras pois permitem ao professor introduzir inovações e práticas pedagógicas sustentadas inseridas em meio natural, sala de aula, valorizando o envolvimento da criança e a construção da sua própria aprendizagem.

5.2. Consciência morfológica e sintática

Na planificação das nossas experiências de ensino/aprendizagem não realizamos apenas atividades de consciência fonológica mas também de consciência morfológica e sintática. Estas atividades revelaram-se importantes, pois resultaram em grande envolvimento e empenho por parte deste grupo de crianças.

Esta experiência de ensino/aprendizagem iniciou-se com um diálogo com as crianças em que estas tinham oportunidade de relatar acontecimentos vivenciados no fim de semana e que elas considerassem importantes. Ao longo da nossa prática, observamos que as crianças adoravam contar as novidades e sentiam necessidade disso mesmo. É uma excelente forma de se expressarem e também é uma forma de saber um pouco mais da vida de cada criança. Amado e Ferreira (2013) referem que “Estas histórias de vida são fundamentais para o conhecimento da construção de identidades na interação com o mundo social em que crianças e jovens crescem” (p.181).

Depois desta partilha orientamos a ação educativa para a introdução de um novo conteúdo de estudo do meio – sistema reprodutor. Colocamos o cd no computador, a canção *Balada Astral*, de Miguel Araújo, para descobrirem o tema desta canção. Inicialmente ouviram-na e depois entregamos a cada criança, a letra da canção em folhas A4 (*vide* anexo VII), para ouvirem e acompanharem a letra. No final colocamos uma questão *Agora que já ouviram e acompanharam a letra da canção, diz-vos alguma coisa?* Uma aluna (Vitória) conseguiu chegar rapidamente onde pretendíamos *Professora o que esta música quer transmitir é que os pais conhecem-se, namoram, casam e têm filhos*. Explorámos a letra da música tentando orientar o discurso para o conteúdo supra citado. A nosso ver, sempre que possível a música deve fazer parte das atividades implementadas em contexto, uma vez que segundo Hohmann e Weikart (2011) “a música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros” (p.658).

Na aula de português, distribuímos, por cada criança, em folhas A4, o texto *Será que a Joanhinha tem uma pilinha?* de Thierry Lenain (*vide* anexo VIII), servindo este como contextualização ao tema que se iria trabalhar em estudo do meio – sistema reprodutor feminino e masculino. De salientar que este tema é tido tradicionalmente como um *tabu*. Contudo, é

essencial que seja trabalhado nas escolas sem qualquer medo e renitência. Antes de realizar a leitura do texto colocamos algumas questões ao grupo/turma referente ao título: *Observem o título: Já observaram? Qual será o tema do texto?* (todos se apresentavam com cara de riso, e até mesmo, muito envergonhados). A utilização destas questões como estratégia, no momento de pré leitura, na nossa opinião, são importantes pois motivam a criança para ouvir ler, aumentar a curiosidade para o texto a ser lido como também despertar a atenção. Partimos assim, para a leitura do texto. Tivemos que ler uma segunda vez, uma vez que, as crianças na primeira leitura não estiveram atentas devido ao conteúdo do mesmo. Na segunda leitura as crianças comentaram que gostaram muito deste texto e de seguida cada criança leu, individualmente. Exploramos oralmente e através de uma ficha de interpretação (*vide* anexo VIII) e introduzimos na gramática a classe dos nomes e as subclasses dos nomes, recorrendo a cartazes para colocar na parede da sala e para as crianças poderem consultar quando necessário.

Continuamos a atividade de português recorrendo à realização de um jogo sobre consciência morfológica e sintática que consistia no seguinte: cada criança escreveu em cinco tiras de papel distintas um nome comum, um nome próprio, um nome coletivo, um verbo e um adjetivo. Estes conceitos são bem conhecidos pelas crianças. Colocaram-se as tiras em sacos distintos (*vide* figura 44). A seguir, cada criança retirou uma tira de cada saco e, oralmente, construiu uma frase usando as cinco palavras (*vide* figura 45). Essas frases foram escritas, por nós, no quadro branco da sala, para no final, as crianças ficarem com o registo, no caderno diário de português (*vide* figura 46).



Figura 44. Sacos identificados



Figura 45. Realização do jogo

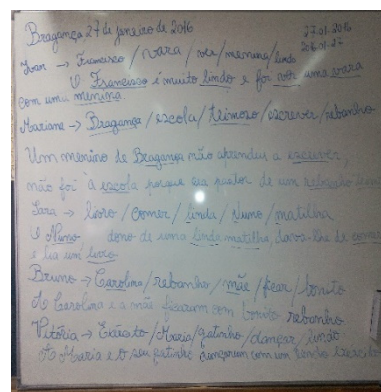


Figura 46. Frases escritas no quadro

De seguida na área de estudo do meio partimos para a visualização de um vídeo sobre o sistema reprodutor. Apresentamos um *PowerPoint*, cartazes sobre o aparelho reprodutor (masculino e feminino) e do OPTICART (este último recorrido no laboratório da Escola Superior de Educação). Na nossa opinião, consideramos que a turma não teve dificuldades na

aprendizagem deste conteúdo, pelo que tivemos oportunidade de verificar na correção, em grande grupo, da resolução de fichas de trabalho.

Articulando ainda com a área de estudo do meio, na área de português aproveitamos a oportunidade para elaborar uma atividade de consciência fonológica.

Colocamos no quadro interativo a história *Para onde foi o Zezinho?* de Nicholas Allan, para complementar o conteúdo estudado esta semana. Lemo-la e interpretamo-la em conjunto. De seguida, foram convidados a ler individualmente e em silêncio a história e à medida que liam registavam as palavras com diminutivos (*vide* figura 47).

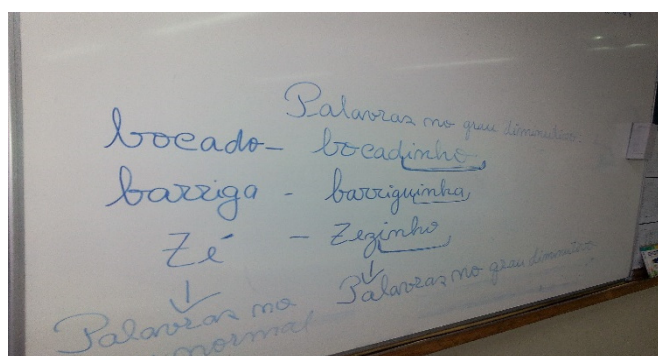


Figura 47. Palavras da história no grau diminutivo

A partir desta atividade surgiu a ideia de construirmos mais palavras no grau normal e as crianças transformaram-nas no grau diminutivo e aumentativo.

As crianças continuaram a atividade efetuando contagens do número de palavras que a turma transformou, no todo. Registamos esse número no quadro branco. Estando as crianças a trabalhar em ambiente colaborativo questionámo-las se poderíamos dividir este número ou seja assim ficavam todas as crianças com o mesmo número de registos. De imediato obtivemos uma resposta positiva, no todo. Pedimos a colaboração de uma criança para que viesse ao quadro branco efetuar este algoritmo. A ação educativa prosseguiu solicitando às crianças que oralmente apresentassem uma situação problemática que envolvesse o algoritmo da divisão. Logo após a criança fazia o registo no quadro branco, apresentava a sua resolução e os colegas transcreviam para o seu caderno diário. Seguindo esta metodologia as crianças realizaram mais sete situações problemáticas.

Para concluir realizamos o Jogo *O meu Corpo*, consolidando os sistemas do corpo humano (digestivo, respiratório, circulatório, urinário, reprodutor) e ainda construimos um puzzle, em grande grupo, de todos os sistemas para consolidação dos conteúdos abordados. As crianças colaram no corpo humano, em papel de cenário, os órgãos (em material manipulável). Este puzzle, construído em papel de cenário, ficou exposto na parede da sala (*vide* figura 48).

O facto de realizarmos esta atividade com o grupo permitiu que fosse sintetizando as aprendizagens.



Figura 48. Puzzle, em papel de cenário – O corpo humano.

5.3. Consciência fonológica e silábica

Esta atividade de ensino/aprendizagem surgiu a partir do tema inverno, uma vez que, anteriormente, já tínhamos elaborado uma poesia referente ao tema. Prosseguimos para mais uma atividade relacionada com a consciência fonológica que consistia no seguinte: leitura e interpretação do texto *Tempo de inverno*, de António Mota, inserido no manual escolar de Português das crianças (Lima, Barrigão, Pedroso & Rocha, 2015). Iniciamos com a leitura do texto realizada por nós e, de seguida, cada criança, individualmente. Registamos a avaliação da leitura. Tal como refere Reis (coord.) (2009), “as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve” (p.63). Este texto já não lhe era desconhecido às crianças uma vez que anteriormente já tinham trabalhado com a professora cooperante.

Foi entregue às crianças um conjunto de sílabas de palavras. Cada criança, individualmente, teve que agrupar sílabas, formando palavras (*vide* figura 49). De seguida, tiveram de verificar se essas palavras se encontravam no texto. Pedimos à criança que criasse um texto, onde integrasse as palavras que formou. Reforçamos novamente a produção de textos visto que estimular as crianças para a escrita é muito importante. Segundo Reis (coord.) (2009), “o *corpus* textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do

fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos” (p.65). Por fim, todas as crianças partilharam com o grupo o texto que produziram (vide figura 50). Terminada esta atividade, as crianças tiveram oportunidade de fazer uma ilustração.

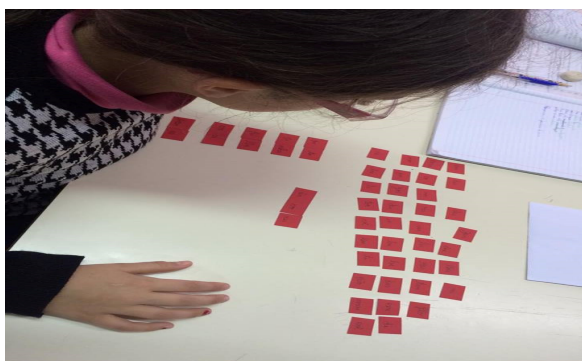


Figura 49. A criança realiza a junção de sílabas

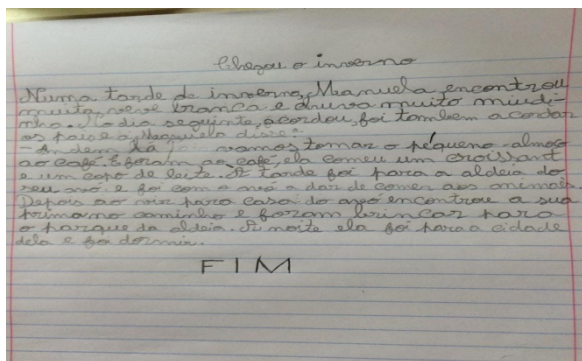


Figura 50. Produção de texto

As crianças sentiram-se entusiasmadas ao agrupar as sílabas formando palavras. Algumas delas encontraram um número significativo de palavras, facto que nos surpreendeu mas que nos agradou. Na elaboração dos textos as crianças demonstraram bastante imaginação e criatividade. Todas as crianças tiveram a oportunidade de ler o texto produzido para o grupo. Na leitura e na produção de textos cada criança auto aprende a agir, desenvolve as suas próprias competências como também orienta os seus próprios caminhos. Nesta perspetiva o papel do professor é criar as condições que favoreçam a autoaprendizagem da leitura e da produção de textos das crianças.

No seguimento desta atividade, na área de estudo do meio, tendo em conta o tema inverno, tentamos conduzir o diálogo para as sensações agradáveis e desagradáveis que assistimos durante o período de inverno na região em Bragança. Este diálogo tinha como objetivo reconhecer situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reação (calor, frio,..).

Ainda articulando a área de estudo do meio com a área do português. Partimos de um texto inserido no manual escolar das crianças (Alfa), *O circo*, de Ana Saldanha, visto que estava próximo a chegada do carnaval. Lemos em voz alta e, de seguida, fez-se a leitura individualizada pelas crianças. Exploramo-lo através de perguntas de interpretação e ainda introduzimos na gramática os quantificadores numerais e advérbios, utilizando um cartaz para colocar na parede da sala, para possível consulta, por parte das crianças, e ainda realizamos exercícios de consolidação. Com base no texto, foi criado um diálogo referindo os sentimentos e os diferentes estados psíquicos que se vivem numa ida ao circo, articulando assim com a área

de estudo do meio – reconhecer estados psíquicos e respectivas reações físicas (alegria/riso, tristeza/choro, medo/tensão,...).

Continuamos as atividades a partir do texto apresentado anteriormente realizando mais uma atividade de consciência fonológica. Colocamos um conjunto de palavras no quadro (circo, cinema, sino, cintura, sinto, cinto e Alcino) (*vide* figura 51). Explicamos que estas palavras têm sons iguais, ou seja, têm o mesmo som mas escrevem-se de maneira diferente. Ao contrário da palavra “Alzira” apesar de ter o mesmo som este assume o valor de “z”. O mesmo fonema pode ser representado por diferentes letras do alfabeto. É o caso do fonema “z” (som de z) nas palavras, por exemplo: azedo; asilo; exigente. Por outro lado, uma mesma letra pode representar um ou mais fonemas. Um desses casos é a letra “x” que é pronunciada como: **z** (exame); **s** (texto); **ks** (toxina) e **ch** (enxame).

Sugerimos à criança, uma de cada vez, que dissesse as palavras (circo, cinema, sino, cintura, sinto, cinto e Alcino) oralmente para que dessem conta destes sons e para facilitar a compreensão. Depois desta explicação foi pedido às crianças que lessem o texto, individualmente, em silêncio, e que ao mesmo tempo rodeassem as palavras com o mesmo som (ci).

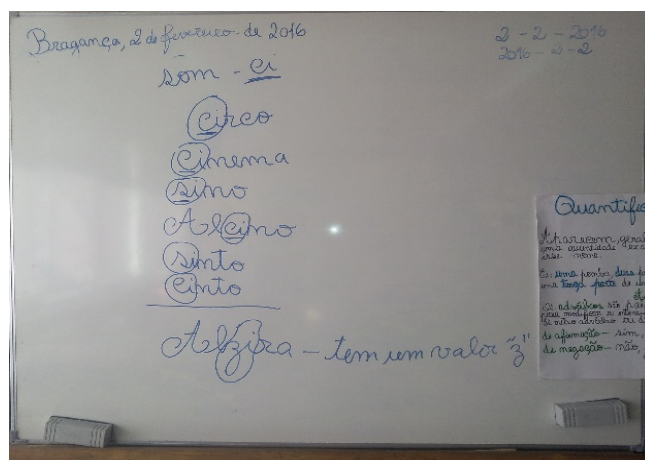


Figura 51. Palavras com som “ci”

No geral, as crianças não tiveram dificuldade, algumas delas encontraram palavras com outro som, mas individualmente deram conta do erro, referindo que estavam distraídas. Depois desta atividade, cada criança uma de cada vez, referiu outras palavras com o som “ci”.

Em síntese, todas as experiências de ensino/aprendizagem descritas foram fundamentais ao longo deste processo formativo. É importante salientar que as crianças desempenham um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem, pois enquanto futuras educadoras/professoras, trabalhamos para as crianças, em função das suas necessidades. Ao

longo da prática partimos sempre das suas opiniões, ideias, conhecimentos, entre outros, contribuindo para o seu crescimento cognitivo, pessoal e social.

Ao longo da PES, procuramos, também crescer, profissionalmente, adotando e desenvolvendo uma atitude reflexiva e investigativa que contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta atitude reflexiva e investigativa, traduziu-se nas opções metodológicas e também na análise que fizemos dos dados recolhidos sobre o tema, cujos resultados a seguir apresentamos.

6. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos à Educação Pré-escolar

Neste ponto faremos a apresentação dos dados obtidos na Educação Pré-escolar, relativamente à temática abordada no decorrer deste relatório. É de realçar que as atividades de ensino/aprendizagem foram pensadas e adaptadas aos dois níveis de ensino, EPE e 1.º CEB. Como já foi dito, na caracterização dos contextos de PES, na EPE o grupo era constituído por crianças de três, quatro e cinco anos de idade e no 1.º CEB era constituído por crianças de sete e oito anos de idade.

De seguida apresentaremos a análise e interpretação dos dados referentes ao grupo de crianças da EPE. Como já dissemos na metodologia, os dados foram registados em tabelas. A sua análise será feita tendo em conta os objetivos a que nos propúnhamos para a realização do jogo e os dados registados na respetiva tabela.

No que se refere ao jogo de identificação, utilizamos palavras escritas (na experiência de ensino/aprendizagem referenciada no subtópico 4.2.). Este tinha como objetivo a criança familiarizar-se com as letras utilizadas para representar as palavras. As crianças de cinco anos de idade, individualmente, procuravam, pela sala, uma palavra e tinham que a colocar por baixo da respetiva palavra que se encontrava registada no quadro. Nesta atividade as crianças tinham que observar as letras, uma a uma, que constituía a palavra, e depois afixar a mesma em baixo da respetiva palavra. Nesta atividade pretendíamos identificar os níveis de consciência fonológica no grupo de cinco anos. Durante a atividade, registamos as palavras que cada criança, individualmente encontrou (*vide* tabela 3).

Tabela 3
Jogo de identificação de palavras

Identificação de palavras Nomes das crianças	VELHINHO		VELHINHA		CANÁRIOS		GANSOS		GALINHAS		PORCOS		VACA		LEGUMES		ERVILHAS		CENOURAS		BATATAS		FEIJÕES		NABO		RATO		GIGANTE		OBSERVAÇÃO
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não			
LARA													X																		
SASHA									X																	X					
DAVI	X																					X									
RÚBEN					X																			X						Com ajuda	
DIOGO														X		X															
CAETANA											X																X				
INÉS			X																X												
GOÑÇALO							X																					X		Com ajuda	

Durante a realização deste jogo notamos que as crianças⁷ sentiram-se entusiasmadas e motivadas pelo facto de procurarem as palavras por toda a parte na sala de atividades e tentarem identificar a palavra correspondente no quadro. Este jogo foi realizado por ordem, enquanto uma criança procurava a palavra as outras crianças encontravam-se sentadas e quando esta terminasse seguia-se outra e assim sucessivamente. Verificamos também que as crianças não sentiram dificuldades, ou seja, os níveis de consciência fonológica deste grupo correspondiam aos níveis de consciência fonológica para este escalão etário. Por volta dos cinco anos de idade verifica-se as capacidades metafonológicas ao nível do fonema e do traço distintivo, desde que as tarefas sejam adaptadas à realidade linguística e cognitiva da criança (Sim-Sim, 1998). As crianças executaram a tarefa respeitando as regras estabelecidas com e para o grupo e manifestavam muita alegria quando acertavam na palavra correta. Concordamos com Lemos (2010) quando refere que a “motivação produz não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho. Por isso deverá ser valorizada nos contextos escolares não apenas como meio, mas também como fim em si mesma” (p. 193). Os alunos motivados demonstram comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho. Expressam também afetos positivos face à aprendizagem, como entusiasmo, curiosidade e interesse (Lemos, 2010). Assim, é fundamental que a escola e os educadores/professores criem um ambiente de aprendizagem motivador.

Nesta tabela, temos duas notas de registo de ajuda. Encontram-se duas crianças que necessitaram a nossa ajuda para identificar as letras e colocar a palavra no local correto. Tivemos a preocupação de, nas atividades seguintes, acompanhar mais de perto estas crianças para que se posicionassem ao nível do restante grupo. A nosso ver na palavra “FEIJÕES” a

⁷ Note-se: os nomes utilizados nas grelhas são nomes fictícios.

criança sentiu dificuldade no que respeita ao til, colocando na criança alguma confusão e questionando-nos para quê que estava aquele “tracinho em cima do “O”. Explicamos-lhes que esse “tracinho” utiliza-se em algumas palavras e que modificam o som das mesmas (tonalidade das palavra), o uso deste, faz com que muitas vezes, uma palavra tenha o significado diferente de outras. Mata (2008) refere que “em idade pré-escolar as crianças já se apercebem e referem múltiplas funções da linguagem escrita” (p.17), aspeto que se verificou.

O mesmo jogo foi adaptado às crianças de três e quatro anos de idade. Estrategicamente colocamos as palavras em cima da mesa para que a criança identificasse as palavras semelhantes. Tentaram procurar as palavras semelhantes e depois mostrávamos a imagem de modo a que ela soubesse qual a palavra que tinha descoberto (*vide* tabela 4).

Tabela 4

Jogo de identificação de palavras

Identificação de palavras Nomes das crianças	VELHINHO		VELHINHA		CANÁRIOS		GANSOS		GALINHAS		PORCOS		VACA		LEGUMES		ERVILHAS		CENOURAS		BATATAS		FEIJÕES		NABO		RATO		GIGANTE		OBSERVAÇÃO
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não			
MATILDE							X								X																
CAROLINA													X																		
JOÃO GIL																		X													Com ajuda
GUILHERME											X						X												X		
TOMÁS																											X				
AFONSO	X				X																										
GUSTAVO																										X					
NUNO			X						X																						Com ajuda
MIGUEL																					X										

Neste jogo em que participaram as crianças de três anos (Matilde, Carolina, João Gil, Tomás, Gustavo, Miguel) e as crianças de quatro anos (Guilherme, Afonso, Nuno). Verificamos que o grupo de quatro anos de idade conseguiu identificar um maior número de palavras, à exceção de uma criança com três anos de idade (Matilde, 3 anos) que identificou mais que uma palavra. Sim-Sim (1998) refere que as crianças com três/quatro anos de idade já demonstram uma certa sensibilidade às regras fonológicas da sua língua. Registamos a informação de que duas crianças realizaram a tarefa com ajuda. No entanto, esta foi muito pontual pelo que não a consideramos relevante. Ainda durante a realização deste jogo, as crianças estavam constantemente a perguntar o nome das palavras, percebendo-se o envolvimento da criança na tarefa, um aspeto muito importante das estratégias de aprendizagem e também uma forma de a criança perceber a forma de atuar do educador (estratégia) (Sanches, 2001). Note-se que, quer educadoras estagiárias, quer educadora

cooperante, procuramos criar um clima adequado para que a criança fosse capaz de expor e questionar numa interação analítico-crítica construtiva levando-a a assumir uma postura oportuna e adequada e a desenvolver competências relacionais muito importantes em contexto educativo (Sanches, 2001).

No que respeita à atividade de consciência fonémica ou segmental, as crianças de cinco anos, construíram palavras, utilizando letras soltas tendo por base a palavra escrita no cartão. Tendo como objetivo construir a palavra inteira (*vide* tabela 5),

Tabela 5
Consciência fonémica ou segmental

NOME DA CRIANÇA	PALAVRA	ACERTOU	NÃO ACERTOU	OBSERVAÇÃO
Lara	LEGUMES	X		
Davi	GIGANTE / CANÁRIOS	X		
Rúben	GANSOS / RATO	X		
Diogo	CENOURA / FEIJÕES	X		Com ajuda (trocou o 'J' pelo 'L')
Gonçalo	BATATA	X		
Caetana	ERVILHAS	X		
Sasha	FEIJÕES	X		
Inês	VELHINHA		X	Com ajuda

Podemos referir que todas as crianças de cinco anos de idade construíram palavras sem grande dificuldade. No entanto, foi necessário fazer uma intervenção pedagógica mais direta junto do Diogo porque trocou o grafema “J” pelo grafema “L”, na palavra “FEIJÕES”. Mostrando à criança as duas peças referentes a estas duas letras/grafemas e referindo os seus fonemas, a primeira se pronuncia como “je” e a segunda como “le”, tentando que a criança se familiarizar-se com as letras/grafemas. Segundo Sim-Sim (2009), “O ensino da correspondência som/grafema permite à criança a recodificação fonológica, i.e., a conversão de sequências de grafemas em sequências de sons que constituem as palavras” (p.46). Adotamos este tipo de estratégia e a nosso ver resultou, pois a criança percebeu que estes grafemas eram diferentes e por conseguinte o seu fonema também. Roldão (2009) refere-se a estratégia como a “concepção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia” (p.57). A mesma autora refere ainda que “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhorar” (*ibidem*).

Ainda no seguimento desta experiência de ensino/aprendizagem realizamos um jogo de divisão silábica de palavras, com as crianças de cinco anos de idade. Este tinha como objetivo segmentar silabicamente palavras. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “as crianças de idade pré-escolar conseguem apresentar um relativo sucesso em tarefas silábicas” (p.50), pois as sílabas são unidades perceptivas salientes. Verificamos que elas conseguiram acertar no número de sílabas da palavra, referenciando uma que necessitou ajuda da nossa parte (*vide* tabela 6).

Tabela 6

Jogo de divisão silábica

NOME DA CRIANÇA	PALAVRA	Nº DE SÍLABAS (ACERTOU)	Nº DE SÍLABAS (NÃO ACERTOU)	OBSERVAÇÃO
Davi	LEGUMES	X		
Sasha	CANÁRIOS	X		
Gonçalo	BATATAS	X		
Lara	RATO	X		
Inês	ERVILHAS	X		
Caetana	CENOURAS	X		
Diogo	VACA		X	Com ajuda
Rúben	FEIJÕES	X		

Dito o número de sílabas das palavras propusemos às crianças que observando a palavra inteira a reconstruíssem, colocando os cartões das sílabas na ordem correta. O objetivo era reconstruir palavras por agregação de sílabas. E os resultados foram os seguintes (*vide* tabela 7).

Tabela 7
Reconstrução de palavras

NOME DA CRIANÇA	PALAVRA	Nº DE SÍLABAS (ACERTOU)	Nº DE SÍLABAS (NÃO ACERTOU)	OBSERVAÇÃO
Gonçalo	BATATAS		X	Com ajuda
Rúben	FEIJÕES		X	Com ajuda (-ões)
Sasha	CANÁRIOS	X		
Davi	LEGUMES	X		
Caetana	CENORAS	X		
Lara	RATO	X		
Inês	ERVILHAS	X		
Diogo	VACA	X		

Podemos verificar, mais uma vez, que o Rúben (comparando com a tabela n.º 1), ainda não percebeu a funcionalidade do “til” no “O”, pois voltou a questionar-nos sobre a existência do mesmo e apenas realizou a atividade com ajuda. Observar atentamente os saberes, as experiências e as competências das crianças continua a ser um precioso recurso na orientação e desenvolvimento das atividades em contexto educativo. A atenção redobrada do educador para o que se passa à sua volta permite ser oportuno em cada intervenção e debelar lacunas no processo de ensino/aprendizagem (Sanches, 2001).

A próxima atividade (inserida na experiência de ensino/aprendizagem 4.3.) consistiu no seguinte: colocamos um conjunto de sílabas de palavras em cima da mesa. Na primeira sílaba estava a imagem que correspondia à palavra no seu todo. A criança (cinco anos de idade), individualmente, teve que reconstruir a palavra por agregação de sons da fala (fonemas). Cujos registos apresentamos na tabela 8.

Tabela 8
Reconstrução de palavras por agregação de sons da fala

NOME DA CRIANÇA	PALAVRAS	ACERTOU	NÃO ACERTOU	OBSERVAÇÃO
Lara	<u>N</u> ABO / <u>N</u> OTA / <u>S</u> OCA	X		Com ajuda (da Sasha)
Davi	<u>B</u> OLA / <u>S</u> APATO / <u>N</u> OTA	X		Com ajuda (da Sasha)
Inês	<u>N</u> OTA / <u>S</u> APO / <u>B</u> OLA	X		
Sasha	<u>S</u> ACO / <u>N</u> UCA / <u>S</u> OCA / <u>B</u> ATATA	X		
Diogo	<u>S</u> APO	X		Com ajuda
Gonçalo	<u>S</u> ACA	X		Com ajuda

Podemos verificar que as crianças conseguiram reconstruir palavras por agregação de sons da fala. No entanto, evidenciamos o facto de uma criança (Sasha) ter percebido, no imediato, o que se pretendia com a atividade, realizou-a sem dificuldade e, voluntariamente disponibilizou-se para colaborar com os colegas na realização da tarefa. Cabe ao docente o papel de organizar as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada criança face à tarefa, os comportamentos relacionais, de cooperação, entre as crianças e ajustar as suas intervenções às necessidades que são manifestadas (Postic, 2008).

Ainda no decorrer desta experiência de ensino/aprendizagem realizamos com o grupo de crianças de cinco anos uma atividade em que estas tinham de identificar palavras que começavam ou terminavam com a mesma sílaba. Colocamos o conjunto de palavras em cima da mesa em que a primeira ou a última sílaba estava escrita de cor diferente. As crianças observavam as palavras e colocavam no estendal todas as palavras que começavam com a mesma sílaba e a seguir todas as palavras que terminavam com a mesma sílaba, e os resultados foram os seguintes (*vide* tabela 9).

Tabela 9
Estendal de palavras

NOME DA CRIANÇA	ACERTOU	NÃO ACERTOU	OBSERVAÇÃO
Gonçalo	X		
Lara	X		
Sasha	X		
Davi	X		
Rúben	X		
Diogo	X		
Inês	X		
Caetana	X		

Verificamos que as crianças efetuaram o estendal de palavras sem dificuldade. Note-se que, de entre os registos apresentados, este é o único onde não regista os pedidos de ajuda.

Em síntese, no decorrer da ação educativa procuramos compreender os seus possíveis contributos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, no que se refere ao desenvolvimento da consciência fonológica. Contudo, não deixamos de atender às restantes áreas e domínios de conteúdo que a Educação Pré-escolar deve assumir.

No ponto seguinte iremos apresentar, analisar e interpretar os dados referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

7. Apresentação, análise e interpretação de dados relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo desta investigação foram utilizadas metodologias e técnicas de recolha de dados que nos permitiram obter informações cruciais para a realização da mesma. Desta forma, a observação participante foi pertinente neste processo, facultando a recolha de dados através das notas de campo, das tabelas, registos fotográficos e das produções das crianças. Estes instrumentos de recolha de dados foram imprescindíveis no que concerne à elaboração do presente relatório, pois através destes conseguimos obter informação relativamente à temática abordada. No entanto, por opção metodológica, decidimos analisar apenas os dados recolhidos através de tabelas pois, a temática a investigar direcionou-nos, essencialmente, para a recolha de dados por esse meio.

Após a recolha de dados para esta investigação apresentaremos de seguida os resultados obtidos na PES, em relação ao 1.º CEB.

De entre os muitos registos que efetuamos através de tabelas selecionamos os que, na nossa opinião, mais se relacionavam com a temática em estudo (consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita) e que poderiam evidenciar alguma relação entre as estratégias utilizadas em contexto sala de aula e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim sendo, começamos por apresentar o registo de observação efetuado numa atividade de leitura individual de uma poesia onde as crianças não podiam ler a palavra que a letra, destacada nas folhas, proibia. Registamos os seguintes dados (*vide* tabela 10).

Tabela 10

Atividade de leitura individual

NOMES DAS CRIANÇAS	PERCEBEU BEM	PERCEBEU RAZOAVELMENTE	NÃO PERCEBEU	OBSERVAÇÃO
IVAN		X		
MARIANA		X		
SARA		X		
BRUNO			X	
FRANCISCO VAZ		X		
RICARDO		X		
INÉS		X		
ANA SOFIA		X		
LARA		X		
VITÓRIA	X			Percebeu de uma forma rápida
FRANCISCO		X		
DANIEL		X		
ANATOLIY		X		
FABIANO			X	

Depois da explicação dada por nós, professoras estagiárias, sobre o que pretendíamos com esta atividade questionamos as crianças para que cada uma, individualmente, referisse o que tinha entendido sobre a mesma. Observamos que das catorze crianças só uma entendeu de uma forma concisa o que realmente se pretendia. Esta criança percebeu, de imediato e, a própria explicou aos colegas que estavam a ter mais dificuldade. A partilha de saberes pode criar oportunidades e uma nova dinâmica de sala de aula, pois segundo Sanches (2001), “muitos aprendem melhor, segundo eles próprios afirmam, quando discutem com os amigos, o que parece ser uma boa estratégia. Esta socialização do saber tem de ser explorada e dinamizada nas nossas aulas, porque delas todos saíram mais ricos” (p.52). Ainda segundo Lemos (2010), “Os objectivos de relacionamento, na medida em que correspondem a necessidades de pertença e de laços seguros, são uma condição de base para a motivação em sala de aula: para o envolvimento cognitivo, comportamental e emocional nas actividades” (p.215).

Na tabela 11, apresentamos os resultados referentes à leitura da poesia suprimindo a palavra que tivesse a letra identificada na ficha (*vide* anexo VI).

Tabela 11

Realização da leitura individual da poesia

NOMES DAS CRIANÇAS	NÃO ERROU	ERROU (QUANTIDADE)	OBSERVAÇÃO
IVAN		1	
MARIANA	X		
SARA		1	
BRUNO		1	
FRANCISCO VAZ		1	
RICARDO		1	
INÉS	X		
ANA SOFIA	X		
LARA	X		
VITÓRIA	X		
FRANCISCO		2	Leu com alguma dificuldade (devagar)
DANIEL		1	
ANATOLIY	X		
FABIANO		3	Leu com bastante dificuldade (bastante devagar)

Após a leitura individual da poesia percebemos que as crianças realizaram a mesma sem dificuldade, pois seis crianças leram sem errar uma única palavra, sete erraram uma ou duas palavras e uma criança errou em três palavras. Dado que era a primeira vez que as crianças estavam a realizar uma atividade com estas características, os resultados parecem satisfatórios, dada a complexidade da tarefa.

Observamos duas crianças que apesar de lerem bastante devagar ainda referiram palavras que eram proibidas pela letra destacada nas suas folhas. Salientamos também que estas foram referidas por distração. Sim-Sim (2006) menciona que a leitura é um poderoso meio e ainda “um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo” (p.8).

A atividade prosseguiu na leitura a pares. No entanto, esta não teve sucesso porque, de entre, a organização dos oito pares apenas um par leu bem e de acordo com as regras impostas. Um par desistiu a meio e os restantes leram com dificuldade.

Na atividade do jogo sobre a consciência morfológica e sintática inserida na experiência de ensino/aprendizagem (5.2.) observamos que todas as crianças ao construírem as frases inserindo o nome próprio, comum, coletivo, verbo e adjetivo necessitaram da nossa ajuda para a construção frásica. A consciência morfológica define-se como a reflexão e manipulação intencional do processo de formação das palavras, por sua vez, a consciência sintática, a capacidade de avaliar a gramaticalidade (Ferraz, 2011), Ainda segundo Sim-Sim (1998),

Na estrutura frásica, o encadeamento das palavras obedece a uma determinada ordenação sequencial. Para compreender e produzir frases é necessário ser capaz de estabelecer a relação entre palavras ou agrupamentos naturais de palavras que se organizam numa estrutura hierárquica, o mesmo é dizer numa estrutura de unidades constituintes (p.148).

Ainda inserida nesta experiência de ensino/aprendizagem as crianças realizaram a leitura silenciosa e individual da história *Para onde foi o Zezinho*. No decorrer da leitura solicitamos às crianças que registassem palavras da história que, se encontravam no grau diminutivo. Apresentamos estes registos na tabela 12.

Tabela 12

Registo das palavras no grau diminutivo

NOMES DAS CRIANÇAS	QUANTIDADE DE PALAVRAS NO GRAU DIMINUTIVO	PALAVRAS
IVAN	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
MARIANA	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
SARA	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
BRUNO	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
FRANCISCO VAZ	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
RICARDO	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
INÊS	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
ANA SOFIA	2	Zezinho/bocadinho
LARA	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
VITÓRIA	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
FRANCISCO B.	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
DANIEL	3	Zezinho/bocadinho/barriguinha
ANATOLIY	1	barriguinha
FABIANO	0	

Verificamos que a maior parte das crianças registaram as palavras que se encontravam na história no grau diminutivo (três palavras). Uma criança registou duas palavras e uma criança não registou nenhuma. Importa salientar que o aspeto fulcral a considerar e segundo Sim-Sim (1998), “é o grau de consciência, análise, explicitação e sistematização atingindo em cada momento do crescimento linguístico do sujeito, sendo possível afirmar que a criança é capaz de ganhar consciência dos aspectos da língua materna que já adquiriu” (p.224).

Um outro registo efetuado decorreu após pedirmos às crianças que agrupassem sílabas para formar palavras, inserida na última experiência de ensino/aprendizagem (5.3.). Tivemos a oportunidade de observar que estas formaram um número significativo de palavras, sem dificuldade (*vide* tabela 13).

Tabela 13

Palavras formadas a partir da junção de sílabas

NOMES DAS CRIANÇAS	QUANTIDADE DE PALAVRAS	PALAVRAS
IVAN	11	árvores / inverno / constipação / branca / pilha / cinzento / neve / cachecol / palha / beber / <u>reibi</u>
MARIANA	9	pato / pinha / palha / vaca / branca / beber / motor / árvores / tempo
SARA	6	floco / miudinha / árvores / neve / verdes / palha
BRUNO	7	floco / verdes / brancos / miudinha / relâmpago / árvores / beber
FRANCISCO VAZ	8	miudinha / branca / flocos / pilha / beber / árvore / velha / vaca
RICARDO	12	vaca / retorno / motor / lâmpadas / palha / árvores / telhados / tempo / flocos / branca / miudinha / cinzento
INÊS	12	lâmpadas / cinzento / branco / miudinha / motor / bebi / árvore / flocos / telha / cachecol / cano / tempo
ANA SOFIA	6	miudinha / neve / branca / flocos / cinzento / telhados
LARA	8	cinzento / árvore / flocos / neve / telhados / miudinha / beber / constipação
VITÓRIA	11	pico / lâmpadas / tempo / miudinha / telhados / branca / cinzento / flocos / árvores / cano / neve
FRANCISCO	8	palha / neve / miudinha / branca / vaca / pipa / ar / modas
DANIEL	5	branca / miúdas / neve / palha / vaca
ANATOLIY	8	branco / neve / miúdos / beber / árvores / vaca / pipa / flores
FABIANO	5	árvores / palha / vaca / pipo / pato

Com as palavras formadas anteriormente as crianças produziram, individualmente, um texto onde integraram as mesmas. Observamos que todas as crianças conseguiram construir um texto utilizando algumas palavras que formaram. Durante a realização do texto apenas uma criança sentiu alguma dificuldade na escrita do texto. Esta criança tem dificuldade em se concentrar na tarefa (dados consultados na ficha individual do aluno) e isso reflete-se na realização da mesma. Pois, “a atenção e a concentração são também condições necessárias a qualquer aprendizagem e, por isso, indispensáveis também à da leitura e da escrita. São necessárias para a recepção dos estímulos, a memorização adequada e os aspectos de execução” (Rebelo, 1993, p.64).

Na última atividade, as crianças tiveram que ler individualmente, em silêncio, o texto *O circo*. À medida que realizavam a leitura tinham que rodear as palavras com o som “ci” (vide tabela 14).

Tabela 14
 Palavras com som “ci”

NOMES DAS CRIANÇAS	QUANTIDADE DE PALAVRAS	PALAVRAS
IVAN	4	circo / parecia-me / suficiente / parecia
MARIANA	3	circo / parecia-me / suficiente
SARA	2	circo / parecia-me
BRUNO	2	circo / parecia-me
FRANCISCO VAZ	5	circo / parecia-me / suficiente / parecia / aproxime
RICARDO	5	circo / parecia-me / suficiente / parecia / aproxime
INÊS	5	circo / parecia-me / suficiente / parecia / aproxime
ANA SOFIA	5	circo / parecia-me / suficiente / parecia / aproxime
LARA	5	circo / parecia-me / suficiente / parecia / aproxime
VITÓRIA	6	circo / parecia-me / suficiente / parecia / aproxime / despropositada
FRANCISCO	5	circo / parecia-me / suficiente / parecia / aproxime
DANIEL	4	circo / parecia-me / suficiente / parecia
ANATOLIY	5	parecia-me / suficiente / estrangeiros / cosidos / circo
FABIANO	7	despropositada / parecia-me / suficiente / resistente / parecia / cosidos / circo

Com este quadro podemos observar que uma aluna referiu a palavra “despropositada” tendo esta o valor de “z” e não de “ci”. Esta criança ao referir esta palavra, em voz alta, percebeu, de imediato, que estava errada e que esta se lia com “z” referiu que estava distraída quando a rodeou no texto. Uma outra criança referiu “estrangeiros” e “cosidos”. Em diálogo com a criança em causa, pedimos-lhe que voltasse a pronunciar as palavras e que se concentrasse nessa mesma pronuncia. No momento seguinte a criança percebeu que a palavra “estrangeiros” não tinha o som “ci” e a segunda palavra “cosidos” embora tivesse o som “z” também não correspondia ao solicitado. Seguimos a mesma metodologia para a criança (Fabiano) e, ao pronunciar em voz alta as palavras que referenciou identificou, no imediato, as palavras descontextualizadas.

Em jeito de conclusão e para que as crianças não ficassem com dúvidas foi pedido que pensassem em outras palavras com o som “ci” e que partilhassem com o grupo (*vide* tabela 15).

Tabela 15
Outras palavras ditas pelas crianças com som “ci”

NOMES DAS CRIANÇAS	PALAVRAS
IVAN	cinza / circulatório / ensina
MARIANA	cinto
SARA	conhecido
BRUNO	cinco
FRANCISCO VAZ	cinema
RICARDO	cinturão
INÊS	sinais
ANA SOFIA	tecido
LARA	Azélia / sinal
VITÓRIA	cintura
FRANCISCO	cinzento
DANIEL	Alzira / sino
ANATOLIY	circulatório
FABIANO	cinzeiro

Estas foram as palavras apresentadas pelas crianças. Apenas duas crianças mencionaram palavras que não estavam corretas (Azélia) e (Alzira), pois estas assumem valor de “z”.

Em síntese, salientamos que as crianças desempenham um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem, pois enquanto educadoras/professoras trabalhamos para elas, tendo em conta as suas necessidades, contribuindo para o seu crescimento cognitivo, pessoal e social.

Considerações finais

Neste ponto procuramos apresentar uma reflexão global sobre o processo de intervenção pedagógica desenvolvida nos dois contextos: Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresentaremos os contributos e limitações com que nos deparamos ao longo deste trabalho. Estes fizeram com que desenvolvêssemos competências pessoais, sociais e profissionais fundamentais neste percurso académico.

Ao longo da prática fomos nos apercebendo sobre o que é, realmente, ser-se educador/professor, estando, portanto, inseridas num processo de formação. Consideramos esta experiência muito importante, uma vez que nos permitiu contactar com os contextos reais. Este facto permitiu-nos desenvolver a nossa autonomia e responsabilidade pela organização/gestão dos grupos de crianças e pelas planificações realizadas. Não só permitiu contactar com os contextos reais como também tudo o que lhe está associado. Com isto, possibilitou-nos ter uma ideia mais sustentada da profissão que optamos para o nosso futuro, ou seja, perceber o que é ser educadora/professora. Podemos referir que ao longo da nossa prática tivemos sempre a preocupação de dar o nosso melhor pois, como refere Alves (2001), “Se nos situarmos na questão das *“preocupações dos professores principiantes”*, podemos considerar como dignas de nota uma *vertente físico-quantitativa* (esforço físico, sobrecarga profissional) e uma *vertente psicológico-qualitativa* (a oscilação afectiva desenvolvida ao longo do exercício docente)” (p.34). Assim, o início da prática profissional é considerado fundamental para o desenvolvimento profissional do professor (Jesus, 2000). Para isso, a motivação profissional “revela-se imprescindível, no sentido de permitir fundamentar estratégias de intervenção que possam contribuir para a realização e desenvolvimento dos professores” (Jesus, 2000, p.27).

Referimos, ainda, que nos contextos onde realizamos a PES deparamo-nos com grupos de crianças e educadores/professores cooperantes que nos receberam e nos fizeram sentir parte do grupo. Para nós, esta atitude, foi fundamental para atenuar momentos de insegurança, nervosismo e ansiedade. Esta partilha fez com que nós “crescêssemos” ainda mais a nível pessoal, para futuramente lidarmos com estes sentimentos da melhor forma. A nível profissional foram várias as estratégias que partilharam connosco para que futuramente o trabalho com as crianças seja realizado da melhor forma possível, tornando, assim crianças mais ativas, criativas e empenhadas.

No decorrer da PES direccionamos a ação educativa para as aprendizagens ativas, socializadoras, integradas, diversificadas e significativas procurando, igualmente, uma resposta para a questão problema que orientava a nossa investigação: *Qual o contributo da consciência*

fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita? Em função da questão apresentada, delineamos os seguintes objetivos: (i) Identificar os níveis de consciência fonológica nos respetivos grupos; (ii) Perceber o contributo da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita; (iii) Organizar atividades que permitam desenvolver a consciência fonológica. Para atender à questão e aos objetivos recorreremos a várias técnicas/instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, à observação participante, registos fotográficos, produções das crianças e tabelas, para que fizesse sentido todo o processo de investigação apresentado. Estes instrumentos foram essenciais para realizar análises do trabalho realizado pelas crianças, como também foi importante no decorrer da descrição das experiências de ensino/aprendizagem de forma as enriquecer.

Ao longo das experiências de ensino/aprendizagem tanto na EPE como no 1.º CEB, tivemos sempre como preocupação o desenvolvimento das competências linguísticas nas crianças. Refletiu-se, sobretudo, durante os acolhimentos, as crianças partilhavam connosco e com o grupo, as suas vivências durante o fim de semana e tudo aquilo que quisessem partilhar. Esta estratégia permitiu que as crianças se expressassem e desenvolvessem a linguagem e a comunicação oral. Aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas é uma excelente forma para aprender a expressar-se oralmente.

O jardim de infância tem de proporcionar experiências significativas, desafiantes para motivar a interagir e a partilhar – comunicar. Este também é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades para as crianças: expressarem-se individualmente; interagirem verbalmente; desenvolver capacidades de expressão oral. O educador deve criar também um ambiente facilitador de uma familiarização com o código escrito (como se reflete em algumas das experiências de ensino/aprendizagem realizadas no decorrer da PES).

Tradicionalmente, considerava-se que apenas a aprendizagem da linguagem oral era fundamental na educação pré-escolar. Hoje é indiscutível que a abordagem à escrita faça parte da educação pré-escolar. É papel do educador facilitar a emergência da linguagem escrita, numa perspetiva de desenvolver a literacia e promover o desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança (utilizando a língua na sua vertente oral e começando a dominar o seu uso na vertente escrita). Tal desenvolvimento deve privilegiar sempre o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.

As tabelas foram uma mais-valia para a nossa investigação, pois permitiram-nos mostrar a evolução das crianças no decorrer do processo. Como refere Veríssimo (2000), e se verifica

nas tabelas de registo de observação “também designadas por grelhas de análise, servem, como se sabe, para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (p.67).

Na análise das tabelas, em nosso entender, as crianças na EPE possuem um bom nível de consciência fonológica, como podemos observar na análise realizada no ponto anterior. É claro, que existem sempre questões, por parte das crianças e dúvidas que achamos perfeitamente normais. Essas questões e dúvidas foram sempre esclarecidas. Contudo, a criança só se sentirá mais realizada aquando da aprendizagem da leitura e da escrita na entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. É de mencionar que quando dialogamos com a educadora cooperante que iríamos realizar atividades de ensino/aprendizagem sobre consciência fonológica, esta referiu que as crianças estavam familiarizadas com o tema, pois tinham sido um tema já abordado pela educadora.

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao analisar as tabelas, no geral, as crianças também se encontravam num bom nível de desenvolvimento de consciência fonológica. As crianças já produziam textos com alguma facilidade revelando muita imaginação e criatividade. Na consciência silábica também possuem bons requisitos.

Em síntese os níveis de consciência fonológica nos dois grupos correspondiam ao solicitado para este escalão etário facto que fomos verificando através da ação educativa que desenvolvemos. Por fim, percebemos, também, o excelente contributo da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Concluimos afirmando que esta prática nos permitiu articular conhecimentos teóricos e práticos e enriqueceu-nos a nível pessoal e profissional. Para que o crescimento pessoal fosse possível evidenciamos a interação com o grupo de crianças com o qual desenvolvemos a PES, assim como, o apoio e o trabalho desenvolvido com a educadora/professora cooperante e com as supervisoras da instituição de ensino superior. Esta experiência profissional permitiu-nos assumir uma atitude profissional e exigente. No entanto, registamos uma evolução gradual e uma postura reflexiva e acima de tudo tornou-nos mais confiantes e seguras das nossas capacidades. Este e outros factos evidenciados ao longo deste relatório motivou-nos ainda mais para a entrada do mundo maravilhoso da criança que, esperamos, que aconteça em breve.

Bibliografia

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Allan, N. (2004). *Para onde foi o Zezinho?* Vila Nova de Gaia: GAILIVRO.
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores: Departamento da Ciência da Educação.
- Alves, F. C. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Amado, J. (2003). A Indisciplina na Aula: um Desafio à Formação de Professores. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.). *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Acta do XII Colóquio da AFIRSE/2002. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2003, 2º Volume, pp. 1025-1037.
- Amado, J., Ferreira, S. (2013). Estudos (Auto) Biográficos – Histórias de vida. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (169-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bandini, H., & Rose, T. (2005). Programa de treinamento de consciência fonológica aplicado em salas de pré-escolas. *Fono Atual*, 8(31), 31-40. Consultado em 15 de abril de 2016 em <http://regional.bvsalud.org/php/index.php?lang=pt>
- Bernardino Júnior, J. A., Freiras, F. R., Souza, D. G., Maranhe, E. A., & Bandini, H. H. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial: Marília*, 12(3), 423-450. Consultado em 15 de abril de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/08.pdf>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Borràs, L. (coord.). (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas Curriculares*. Volume 4. Setúbal: Marina Editores.
- Britto, D., Castro, C., Gouvêa, F., & Silveira, O. (2006). A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 11(3), 142-150. Consultado em 15 de abril de 2016 em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11n2/v11n2a05.pdf>
- Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (2008). *O sentido de número: reflexões que cruzam teoria e prática*. Coleção Educação. Lisboa: Escolar Editora.
- 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.
- Capovilla, A. G., Gütschow, C. R., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26. Consultado em 15 de abril de 2016 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Celis, G. I. (1998). *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, I. S. (2010). “Isso não Soa Bem”. A Consciência Fonológica do lado de Lá- Reflexão em torno exercícios de Consciência Fonológica no Primeiro Ciclo. Atas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 119-132. Consultado em 16 de março de 2016 em https://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dambrowski, A. B., Martins, C. L., Theodoro, J. L., & Gomes, E. (2008). Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Revista CEFAC*, 10(2), 175-181.

- Estrela, A. (2003). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.^aEd.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, 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.19-33). Lisboa: LIDEL.
- Ferraz, I. P. R. (2011). *Consciência Fonológica- Uma competência linguística fundamental na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Portugal.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Hernandez-Valle, I., & Jiménez, J. (2001). *Consciencia fonémica y retraso lector: Es el determinante la edad en la eficacia de la intervención? Infancia y Aprendizaje, 24, 379-395*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4.^aEd.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lemos, M. S. (2010). *Motivação e Aprendizagem*. In G. L. Miranda e Bahia, S. (org.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, (193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lima, E, Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2015). *Português 3*. Coleção Alfa. Porto: Porto Editora.
- Machado, E. A.; Alves, M. P.; Gonçalves, F. R. (org.). (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Maigre, A. (1994). *A língua escrita no jardim-de-infância*. Lisboa: DINALIVRO.

- Martins, M. A. (1993). Les idées des enfants sur l'écrit à l'école primaire. In M. A. Martins, J. M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan & E. Rogovas- Cauveau (Eds.), *La lecture pour tous* (pp. 45-52). Paris: Armand Colin.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Meneses, M., Lozi, G., Souza, L., & Assêncio-Ferreira, V. (2004). Consciência fonológica: diferenças entre meninos e meninas. *Revista CEFAC*, 6(3), 242-246. Consultado em 18 de abril de 2016 em <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%202.pdf>
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (DEB).
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica*. Brasília.
- Neves, M., & Martins, M. (2000). *Descobrendo a Linguagem Escrita- uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. (2.ªEd.). Lisboa: Escolar Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores- Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância- Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- Paula, G. R., Mota, H. B., & Keske-Soares, M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri, 17(2)*, 175-184. Consultado em 18 de abril de 2016 em <http://scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf>
- Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Consultado em 19 de abril de 2016 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/11782>
- Pestun, M. S. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Revista Estudos de Psicologia, 10(3)*, 407-412. Consultado em 19 de abril de 2016 em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26110309.pdf>
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Coleção Horizontes da Didática. Rio Tinto: Edições ASA.
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da Leitura ao Longo da Escolaridade: Alterações dinâmicas no Papel da Consciência Fonológica e da Nomeação Rápida. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho*, 3117-3132. Consultado em 20 de abril de 2016 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21499/2/87003.pdf>
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, I. F. (2003). *Novas prioridades da Escola Básica: Contributos para redefinir a formação de professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Rios, A. (2009). *Competências Fonológicas na Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado, Departamento de Eletrónica Telecomunicações e Informática/ Departamento de Línguas e Culturas Seção Autónoma de Ciências da Saúde. Universidade de Aveiro, Portugal.*
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e Estratégias. 2.ª Edição.* Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula.* Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Santamaria, V., Leitão, P., & Assencio-Ferreira, V. (2004). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241. Consultado em 21 de abril de 2016 em <http://www.cefac.br/revista/revista63/Artigo%201.pdf>
- Silva, A. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Revista Análise Psicológica*, 2(15), 283-303. Consultado em 21 de abril de 2016 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético.* Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a ler.* Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos.* Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração.* Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. Atas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, 111-118. Consultado em 23 de março de 2016 em https://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. M. L. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tolstoi, A. & Sharkey, N. (2002). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de Observação na Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos*. Porto: Areal Editores.
- Vernon, S. (1998). Escritura y consciencia fonológica em niños hispano-parlantes. *Revista Infância e Aprendizagem*, 81, 105-120.

Legislação Consultada

- Despacho n.º 5306/2012. In *Diário da República*, 2.^a série - N.º 77 - 18 de abril de 2012, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 13952-13953.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. In *Diário da República*, 1.^a série – N.º 38 – 22 de fevereiro de 2007, 1320-1328.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. In *Diário da República*, 1.^a série – N.º 129 – 5 de julho de 2012, 3476-3491.

ANEXOS

Anexo I – Canção do *Bom dia*, introduzida por nós, educadoras estagiárias

Canção do *Bom Dia*

Aos amigos da sala eu dou bom dia,

Dou bom dia

Porque gostam de mim

Aos amigos da sala eu dou bom dia,

Eu dou bom dia assim:

Bom dia Pedro

Bom dia Alice

Eu dou bom dia aos meus amigos

Dou bom dia aos meus amigos

Dou bom dia aos meus amigos, pela manhã.

} Bis

Anexo II – Poesia *A primavera*, de Vaz Nunes-Ovar

A primavera

Já chegou a Primavera
vestida de alegre cor
tão verde, da cor da hera
traz uma esperança de amor.

A Primavera chegou!
Traz a cor do céu azul.

O Sol ameno levou
a tristeza para o Sul.

Quando chega a Primavera
fica mais belo o jardim.
Tão colorido. Oh! Quem dera
a Primavera sem fim.

Vou sentir na Primavera
aquele amor verdadeiro.
O amor que sempre
espera ser um dia,
o derradeiro.

Anexo III – Reconto da história *O Nabo Gigante*, elaborada pelo grupo de crianças (três, quatro e cinco anos de idade)

O Nabo Gigante

Era uma vez um velhinho e uma velhinha que iam semear batatas, cenouras, feijões, ervilhas e, por último, nabos.

Nesse dia, o velhinho e a velhinha deitaram-se muito felizes porque nessa noite estava a chover.

Dias depois, o velhinho disse à velhinha:

- Está na hora de tirar os legumes da terra.

Seguidamente tiraram todos os legumes menos um nabo, que era um nabo gigante.

O velhinho tentou tirar o nabo e não conseguiu. Então, foi chamar a velhinha. Puxaram, içaram, sacudiram e puxaram com muita força e não saiu. A velhinha disse:

- Este nabo parece ser muito grande.

A velhinha chamou a grande vaca castanha. Puxaram, içaram, sacudiram, puxaram com muita força, mas o nabo continuava a não sair.

Depois a velhinha chamou os dois porcos barrigudos, mas o nabo continuava a não sair.

A velhinha foi chamar os três gatos pretos. Puxaram, içaram, abanaram e puxaram com muita mais força e o nabo continuava a não sair.

A velhinha foi chamar as quatro galinhas sarapintadas. Puxaram, içaram, mas o nabo continuava a não se mexer.

As galinhas foram chamar os cinco gansos brancos. Puxaram, içaram, mas o nabo continuava a não se mexer.

Um dos gansos foi chamar os seis canários amarelos. Puxaram, içaram, mas o nabo continuava a não se mexer.

Deitaram-se todos a pensar e a velhinha teve uma ideia. Pegou num pedaço de queijo, meteu-o na porta da ratoeira e depois a velhinha apanhou o rato. Levou o rato para a rua, para ajudar os outros animais. Todos os animais puxaram, içaram, sacudiram e puxaram com mais força e PUMBA, o nabo saiu. Todos os animais caíram em cima uns dos outros.

Nesse dia, à noite, fizeram uma sopa de nabo e o rato foi o que comeu mais.

Anexo IV – Poesia *Função respiratória*, de Maria Manuel Monteiro

Função respiratória

Tu para viveres, tens que respirar
E deixar o oxigénio no corpo entrar.
Quando inspiras o ar entra.
Quando expiras o ar sai.

O ar entra p'las fossas nasais,
Onde os pelos nunca estão a mais
Faringe, laringe e depois
Traqueia, brônquios e pulmões.

E é nos pulmões, que o sangue recebe
Todo o oxigénio inspirado e liberta
O dióxido de carbono que expiras
De boca aberta.
Inspirar, inspirar, para o oxigénio entrar
Expirar, expirar, para o dióxido libertar.

Anexo V- Exploração da poesia *Função respiratória*, de Maria Manuel Monteiro, quanto à gramática

Exploração da poesia quanto à gramática

1. Faz a divisão silábica das palavras e classifica-as quanto ao número de sílabas.

Palavra	Divisão silábica	Classificação			
		monossílabo	dissílabo	trissílabo	polissílabo
Respiratória					
Oxigénio					
Respirar					
Pelos					
Carbono					
Boca					
Mais					

2. Circunda a sílaba tónica de cada palavra.

Brônquios Laringe Função Pulmão Ar Dióxido Traqueia

3. Classifica, cada uma das palavras, referidas na pergunta anterior, quanto à posição da sílaba tónica.

4. Escreve as palavras da poesia que contêm os seguintes acentos gráficos:

Acento agudo: _____

Acento circunflexo: _____

5. Elabora a família de palavras de **boca**.

Anexo VI - Poesia com a letra (I) que proíbe a leitura da palavra



Português

Nome: _____

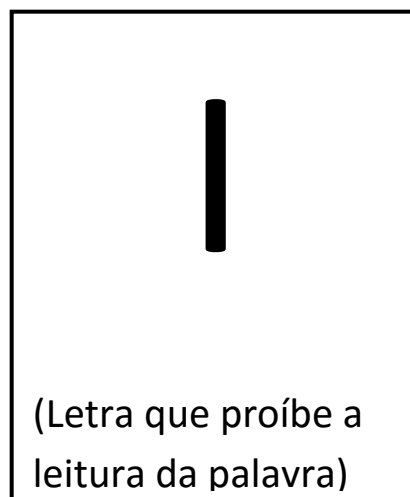
Data: ____ / ____ / ____

Função respiratória

Tu para viveres, tens que respirar
E deixar o oxigénio no corpo entrar.
Quando inspiras o ar entra.
Quando expiras o ar sai.

O ar entra p'las fossas nasais,
Onde os pelos nunca estão a mais
Faringe, laringe e depois
Traqueia, brônquios e pulmões.

E é nos pulmões, que o sangue recebe
Todo o oxigénio inspirado e liberta
O dióxido de carbono que expiras
De boca aberta.
Inspirar, inspirar, para o oxigénio entrar
Expirar, expirar, para o dióxido libertar.



Maria Manuel Monteiro

Poesia com a letra (O) que proíbe a leitura da palavra



Português

Nome: _____

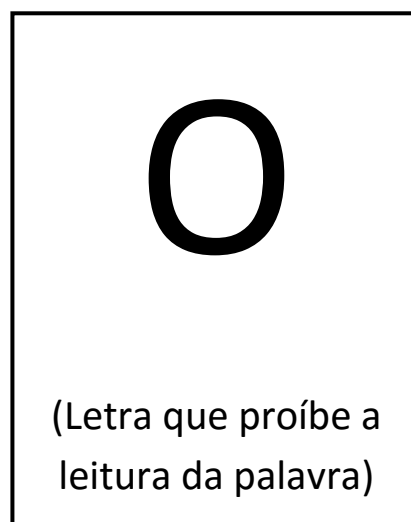
Data: ____/____/____

Função respiratória

Tu para viveres, tens que respirar
E deixar o oxigénio no corpo entrar.
Quando inspiras o ar entra.
Quando expiras o ar sai.

O ar entra p'las fossas nasais,
Onde os pelos nunca estão a mais
Faringe, laringe e depois
Traqueia, brônquios e pulmões.

E é nos pulmões, que o sangue recebe
Todo o oxigénio inspirado e liberta
O dióxido de carbono que expiras
De boca aberta.
Inspirar, inspirar, para o oxigénio entrar
Expirar, expirar, para o dióxido libertar.



Maria Manuel Monteiro

Poesia com a letra (R) que proíbe a leitura da palavra



Português

Nome: _____

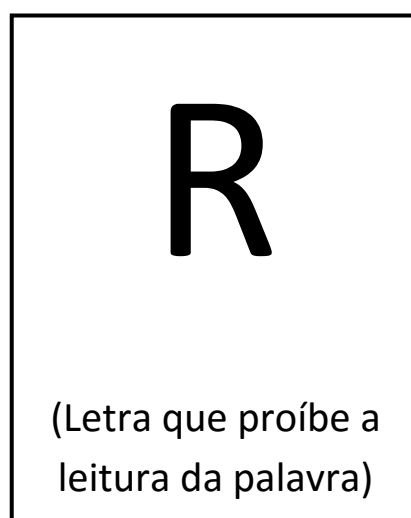
Data: ____ / ____ / ____

Função respiratória

Tu para viveres, tens que respirar
E deixar o oxigénio no corpo entrar.
Quando inspiras o ar entra.
Quando expiras o ar sai.

O ar entra p'las fossas nasais,
Onde os pelos nunca estão a mais
Faringe, laringe e depois
Traqueia, brônquios e pulmões.

E é nos pulmões, que o sangue recebe
Todo o oxigénio inspirado e liberta
O dióxido de carbono que expiras
De boca aberta.
Inspirar, inspirar, para o oxigénio entrar
Expirar, expirar, para o dióxido libertar.



Maria Manuel Monteiro

Nome: _____ Data: ____/____/____

Balada Astral

Miguel Araújo

Quando Deus pôs o mundo
E o céu a girar
Bem lá no fundo
Sabia que por aquele andar
Eu te havia de encontrar

Minha mãe, no segundo
Em que aceitou dançar
Foi na cantiga
Dos astros a conspirar
Que do seu cósmico vagar

Mandaram o teu pai
Sorrir pra tua mãe
Para que tu
Existisses também

Era um dia bonito
E na altura, eu também
O infinito
Ainda se lembrava bem
Do seu cósmico refém

Eu que pensava
Que ia só comprar pão
Tu que pensavas
Que ias só passear o cão
A salvo da conspiração

Cruzámos caminhos
Tropeçámos num olhar
E o pão nesse dia
Ficou por comprar

Ensariharam-se
As trelas dos cães
Os astros, os signos
Os desígnios e as constelações
As estrelas, os trilhos
E as tralhas dos dois.

Anexo VIII – Texto *Será que a Joaquina tem uma pilinha?* de Thierry Lenain



Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Lê o texto e sublinha a proposta que o Max fez à Joaquina.

Será que a Joaquina tem uma pilinha?

Dantes, para o Max, tudo era simples: havia os Com- pilinha e os Sem- pilinha. E os Com- pilinha eram mais fortes que os Sem- pilinha. Mas um dia a Joaquina entrou para a turma do Max. Ao princípio, o Max nem quer saber da Joaquina. Ela é uma Sem- pilinha, ela que vá mas é brincar com bonecas ou desenhar florzinhas patetas.

Na aula de desenho a Joaquina está a desenhar...

- Mas tu tens muito jeito! - diz a professora, mostrando o trabalho da Joaquina.

Na folha, não estão florzinhas patetas, mas um enorme mamute!

Nas semanas que se seguem, o Max pergunta-se: “Mas que raio de miúda é esta?” Porque, além de desenhar mamutes, a Joaquina também joga à bola, tem uma bicicleta de rapaz e quando luta, está sempre a ganhar.

Até que uma ideia se instala na cabeça do Max: a Joaquina é uma rapariga que tem pilinha! Mas isso é batota!...

Até que chega o verão.

A Joaquina e o Max encontram-se num parque de campismo.

Enquanto os pais montam as tendas, eles gritam:

- Nós vamos ao banho!

“É agora ou nunca!”, pensa o Max e diz:

- E se tomássemos banhos nus...?

- Está bem! – responde a Joaquina.

E começa a despir-se. O Max balbucia:

- Mas tu... tu não tens pilinha?

Admirada, a Joaquina olha para baixo da sua barriga e responde:

- Eu? Não... eu tenho pipi! – E plof, mergulha numa onda.

Desde então, o mundo nunca mais voltou a ser o mesmo para Max.

Dantes, havia os Com- pilinha e os Sem- pilinha. Agora, há os Com- pilinha e os Com- pipi.

Pois é...afinal não falta nada às meninas!

Thierry Lenain, *Será que a Joaquina tem uma pilinha?*,
Dinalivro, 1.ª edição, 2004 (Texto com supressões).

2. Ordena os acontecimentos de 1 a 4 de acordo com o texto.

_____ A Joaquina entra para a turma do Max.

_____ As famílias do Max e da Joaquina vão passar férias no mesmo local.

_____ A Joaquina desenha mamutes em vez de flores.

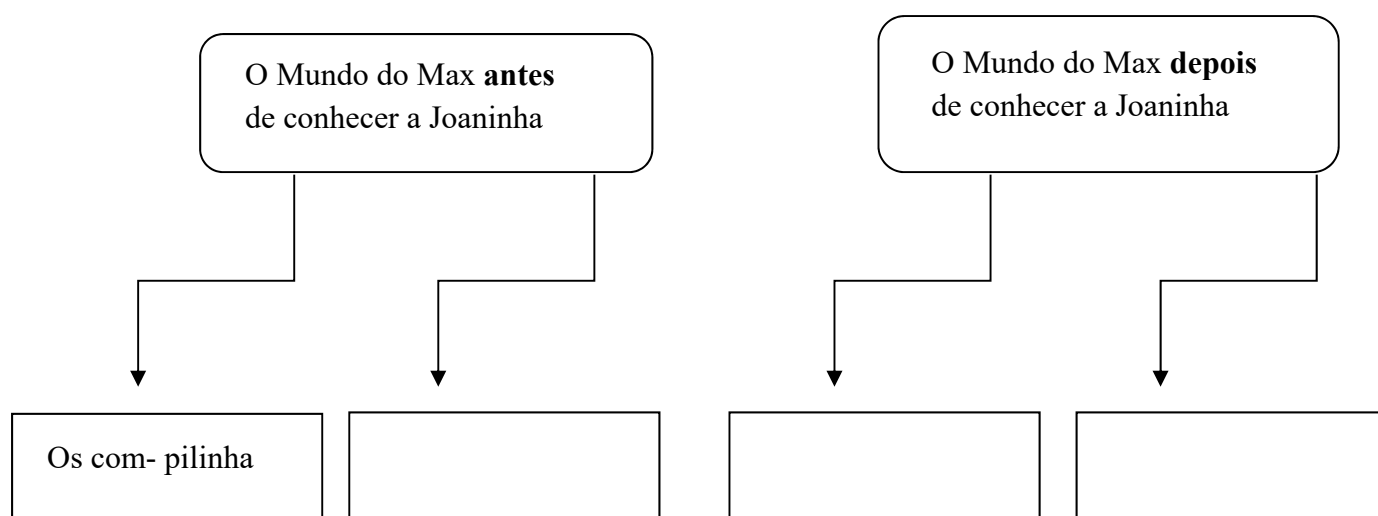
_____ O Max descobre que a Joaquina não tem pilinha.

3. Um dia, o mundo do Max mudou. O que esteve na origem dessa mudança?

4. Sublinha no texto as atitudes da Joaquina que mostraram ao Max que ela era especial.

5. E tu, o que pensas da Joaquina? Ela é uma rapariga especial? Porquê?

6. Completa o esquema de acordo com o texto.



7. Utiliza a palavra sublinhada numa frase em que ela tenha outro significado.

Nem vale a pena protestar.

8. Transcreve da frase a baixo uma palavra para cada uma das classes indicadas.

A Joanhina deve ser uma rapariga especial!

Nome próprio: _____

Nome comum: _____

Verbos: _____

Adjetivos: _____