



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

Sara Macedo de Carvalho

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

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

junho
2016

“Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a
levantar-se.”

Jean-Jacques Rousseau

Agradecimentos

O presente trabalho traduziu-se numa longa caminhada de aprendizagem e formação, pautada por vários desafios, sentimentos de tristeza, angústia, ansiedade, frustração mas também por momentos de alegria e recompensa que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Ao longo deste percurso de aprendizagem foi imprescindível o contributo e o apoio de várias pessoas que sempre me ajudaram a ultrapassar de forma positiva os momentos mais difíceis e contraditórios. Por todas estas razões, é fundamental deixar os mais sinceros agradecimentos, em particular:

A todas as crianças que me acompanharam e partilharam comigo os seus saberes, alegrias e sorrisos, incentivando-me a fazer mais e melhor, sem elas nada teria sido possível.

Às Instituições de ensino e a todos os educadores professores cooperantes que me acolheram e apoiaram ao longo do estágio, pela amizade, carinho e compreensão que sempre manifestaram.

Ao Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira, supervisor do percurso pela Educação Pré-Escolar e orientador do relatório final de estágio, pela escuta, compreensão e atenção disponibilizada e pela partilha de saberes pedagógicos e científicos.

À Professora Doutora Elza Mesquita, supervisora do percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todos os momentos de apreço, pelo constante apoio e incentivo no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada e pela partilha de saberes pedagógicos e científicos.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Bragança que fizeram parte do meu percurso académico, pela orientação e pelo apoio prestado sempre que solicitado.

À minha querida mãe, guerreira, luz dos meus olhos e motivação no culminar desta etapa. Obrigada por todo o apoio e incentivo, obrigada por me ouvires nas horas mais angustiantes, pela confiança e ânimo que sempre transmitiste no decorrer desta jornada, fazendo acreditar que era capaz. Obrigada por todo o carinho, compreensão, paciência e esforço partilhado para alcançar este sonho. Foste essencial nesta etapa da minha vida. És e serás sempre a minha eterna companheira e exemplo de vida.

À minha irmã, avó e às princesas da minha vida, sobrinhas Laura e Margarida, que apesar da distância, inconscientemente, tornaram os meus dias mais felizes.

Ao meu namorado, Luís Almendra, pela pessoa especial que é, por todos os conselhos e palavras de ânimo proferidos, pela amizade e por todo o carinho, apoio, paciência e compreensão, prestados no decorrer desta longa caminhada.

Às amigas e colegas de curso, Carla Vaz, Elisabete Costa e Marlene Sousa, pela vossa amizade, pela partilha de saberes e por todos os momentos vivenciados durante o meu percurso académico.

A todos (as), um especial obrigada!

Resumo

O presente relatório foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular da 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). A prática educativa desenvolvida no contexto da EPE decorreu numa instituição Particular de Solidariedade Social, com um grupo de 12 crianças, com idades de 4 e 5 anos. No âmbito do contexto do 1.º CEB, a ação pedagógica decorreu num agrupamento de escolas pertencente à rede pública, com um grupo de 18 crianças do 2.º ano de escolaridade, com idades de 6 e 7 anos. Em ambos os contextos, desenvolvemos a ação educativa com o intuito de responder às necessidades e interesses das crianças sendo que tivemos o cuidado de criar um ambiente propício ao desenvolvimento e aprendizagem de saberes de forma lúdica, por gosto e prazer, onde, no dia-a-dia e ao longo da concretização das experiências de ensino/aprendizagem, prevalecesse o diálogo, a escuta, a negociação, a tomada de decisões e a resolução de problemas, de maneira a valorizarmos as crianças como cidadãos ativos, autónomos, responsáveis e capazes de saber fazer, ser e estar.

Após definirmos as questões e os objetivos que iriam orientar a nossa investigação, foi fundamental delinear um estudo centrado nas abordagens metodológicas qualitativa e quantitativa. Neste sentido, para que fosse possível recolhermos dados que sustentassem o nosso estudo, recorreremos a um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, em ambos os contextos, designadamente: à observação participante, às notas de campo e aos registos fotográficos, às produções das crianças, ao inquérito por questionário e, ainda, à entrevista semiestruturada. Desta forma, ao longo da prática educativa, considerando as experiências de ensino/aprendizagem sustentadoras da nossa temática de estudo, procuramos promover atividades que envolvessem o contacto e exploração de diferentes suportes de escrita e leitura do meio envolvente, desafiando, apoiando e incentivando as crianças a desenvolverem o gosto e prazer pela leitura e escrita. Em relação à análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas e dos inquéritos por questionário, dirigidas ao grupo de crianças da EPE e do 1.º CEB, respetivamente, percebemos que as crianças inquiridas estavam inseridas num ambiente educativo e familiar que, na sua rotina diária, desenvolvia práticas de literacia diversificadas e que potenciava o contacto com diferentes suportes de escrita e leitura. Com efeito, ao longo da nossa ação, assumimos uma atitude crítica e reflexiva, de modo a responder às necessidades e interesses das crianças, alicerçada em diferentes modos de pensar e agir.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada (PES); Educação Pré-Escolar (EPE); 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB); leitura; escrita; meio envolvente; agentes educativos.

Abstract

This report was concluded on the scope of the Unit of Supervised Teaching Practice (PES), integrated in the course of Master Degree in Preschool Education (EPE) and Teaching of the 1st cycle of basic education (1st CEB). The educational practice developed in the context of EPE took place in a private institution of social solidarity with a group of 12 children, aged 4 and 5 years old. Within the context of the 1st CEB, the pedagogical action took place in a group of schools belonging to the public, with a group of 18 children of the 2nd grade, aged 6 and 7 years old. In both contexts we developed educational activities in order to meet the needs and interests of children and we had the care to create an environment conducive to development and learning through a ludic way, for taste and pleasure, where day-by-day and throughout the concretization of the teaching/learning experiences, prevailed the dialogue, the listening, the negotiation, the decision-making and problem solving, in order to value children as active citizens, autonomous, responsible and able to know how to do.

After defining the issues and objectives that would guide our research it was fundamental to define a study and focused it on a quantitative and qualitative methodological approach. In this sense, to be possible to collect data supporting our study, we used a set of techniques and data collection instruments, in both contexts, namely: the participant observation to field notes and photographic records, the productions of the children, the enquiry by questionnaire and also the semi-structured interview. Thus, throughout the educational practice, considering the educational experiences/supportive learning of our thematic study, we seek to promote activities that involve contact and exploration of different writing media and reading of the environment, challenging, supporting and encouraging children to develop the taste and enjoyment of reading and writing. Considering the analysis and interpretation of the semi-structured interviews and enquires by questionnaires addressed to the group of children of EPE and of the 1st CEB, respectively, we saw that the children surveyed were involved in an educational and family environment that in their daily routine developed diversified literacy practices and that promoted the contact with different supports of writing and reading. Indeed, throughout our action we assumed a critical and reflective attitude, in order to meet the needs and interests of children, based on different ways of thinking and acting.

Keywords: Supervised Teaching Practice (PES); Preschool Education (EPE); 1st cycle of basic education (1st CEB); reading; writing; environment; educators.

Lista de Siglas e Acrónimos

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

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPL – Projeto Pessoal de Leitor

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

ATL – Atividades de Tempos Livres

GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UR – Unidades de Registo

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Lista de Siglas e Acrónimos.....	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de quadros, figuras e gráficos.....	xv
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	4
1.1. Educar para a literacia na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.2. Princípios orientadores para a promoção e mediação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita	8
1.2.1. O papel do educador-professor como mediador de leitura e de escrita.....	8
1.2.2. A organização do espaço educativo e dos materiais lúdico-didáticos destinados às crianças em ação.....	13
1.3. Conceções sobre o(s) ato(s) de ler e escrever e a sua aprendizagem	14
1.3.1. O que é ler: diferentes perspetivas acerca da definição de leitura.....	14
1.3.2. O que é escrever: diferentes perspetivas acerca da definição de escrita	16
1.3.3. A leitura e a escrita como atividades transversais ao currículo	18
2. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	18
2.1. Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar.....	19
2.1.1 O jardim-de-infância	19
2.1.2. O grupo de crianças e as interações sociais.....	20
2.1.3. A organização do espaço da sala de atividades	21
2.1.4. A organização do tempo/rotina diária	23
2.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
2.2.1. A instituição	24
2.2.2. O grupo de crianças e as interações sociais.....	25
2.2.3. A organização do espaço da sala de aula	26
2.2.4. A organização do tempo.....	27
3. Metodologia de Investigação do Estudo	29
3.1. Tema, questão de pesquisa e objetivos do estudo	29

3.2. A investigação qualitativa e quantitativa como opções metodológicas	30
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	31
3.3.1. Observação participante	31
3.3.2. Notas de campo e registos fotográficos.....	32
3.3.3. Produções das crianças.....	32
3.3.4. Inquérito por questionário	33
3.3.5. Entrevista semiestruturada	34
4. Apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos.....	36
4.1. As entrevistas aplicadas no contexto da Educação Pré-Escolar.....	36
4.2. Os inquéritos por questionários aplicados no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
4.3. Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas nos contextos da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	45
4.3.1. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar.....	46
4.3.1.1. Comemoração do dia do livro à (re)organização da área da biblioteca	47
4.3.1.2. À descoberta da escrita.....	59
4.3.1.3. Área da Escrita: criação e organização de um novo espaço.....	64
4.3.2. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no contexto 1.º Ciclo de Ensino Básico.....	68
4.3.2.1. <i>Ninguém dá prendas ao Pai Natal</i> : experiência de leitura e dramatização.....	69
4.3.2.2. À descoberta dos meios de comunicação: uma experiência de intertextualidade	74
4.3.2.3. A vida em sociedade: uma experiência de Estudo do Meio.....	82
Considerações finais.....	91
Referências bibliográficas	96
Anexos.....	103
Anexo I - Experiências literárias a desenvolver na Educação Pré-Escolar (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011).	104
Anexo II - Lista de materiais - Área de leitura e escrita (segundo Hohmann & Weikart, 2011)...	105
Anexo III – Inquérito por questionário aplicado ao grupo de crianças do 1.º CEB	106
Anexo IV – Guião da entrevista semiestruturada aplicada ao grupo de crianças da EPE.....	117
Anexo V – Exploração de diferentes tipologias de livros pelas crianças.....	118
Anexo VI – Exposição de livros na sala de atividades.....	118
Anexo VII – Reconto da história pelas crianças no fantocheiro	118

Anexo VIII – Representações das crianças alusivas às suas mães.....	119
Anexo IX – Correspondência entre a escola e a família	119
Anexo X – As crianças visualizam o mapa do itinerário a percorrer até à ESEB.....	120
Anexo XI – Pontos de referência ao longo do percurso até à ESEB.....	120
Anexo XII – Atividade Experimental: confecção de velas (produto final).....	120
Anexo XIII – As crianças sinalizam o itinerário percorrido até à ESEB e representam os pontos de referência observados.....	121
Anexo XIV – Representação gráfica do percurso realizado até à ESEB	121
Anexo XV – Atividade de consciência fonológica: a criança completa cartões com adivinhas....	121
Anexo XVI – Letra da canção “A família das vogais”	122
Anexo XVII – Expressão corporal: as crianças representam as vogais com o corpo	123
Anexo XVIII – Organização da área da escrita: as crianças exploram jogos de escrita	123
Anexo XIX – Organização da área da escrita: as crianças organizam e arrumam os materiais.....	123
Anexo XX – Elaboração dos separadores do dossiê das vogais e produto final	124
Anexo XXI – As crianças organizam o dossiê das vogais	124
Anexo XXII – Momento de pré-leitura da obra <i>Ninguém dá Prendas ao Pai Natal</i> (caixas surpresa)	124
Anexo XXIII – Desvendar do conteúdo da caixa 1 pela criança	125
Anexo XXIV – Momento de pré-leitura: recorte do comboio de palavras e (re)elaboração do título da obra.....	125
Anexo XXV – Processo de revelação do conteúdo da caixa 3 e apresentação dos elementos paratextuais da obra <i>Ninguém dá prendas ao Pai Natal</i>	125
Anexo XXVI – Produção textual: <i>Uma história ilustrada</i>	126
Anexo XXVII – As crianças assistem ao teatro de fantoches representado pelos colegas	126
Anexo XXVIII – Capa do livro “Receitas de Natal da turma MO3” construído pelas crianças....	126
Anexo XXIX – Processo de elaboração e decoração de caixas alusivas ao Natal	127
Anexo XXX – Produção textual.....	128
Anexo XXXI – Teia resultante do prolongamento da frase <i>Eu espero</i>	129
Anexo XXXII – Elementos gráficos da capa da obra <i>Eu espero</i>	129

Anexo XXXIII – Carta: leitura do remetente e destinatário pela criança	129
Anexo XXXIV – Apresentação em suporte <i>PowerPoint</i> : Como preencher um envelope?	130
Anexo XXXV – Inquérito sobre os Meios de Comunicação Pessoal e Social	131
Anexo XXXVI – “Receita de um jornal”	134
Anexo XXXVII – Carta de agradecimento dirigida ao Jornal Nordeste e Rádio Brigantia.....	135
Anexo XXXVIII – Jogo da memória alusivo aos meios de comunicação pessoal e social	136
Anexo XXXIX – Cartazes alusivos aos meios de comunicação pessoal e social	136
Anexo XL – Apresentação de um trabalho pelo porta-voz do grupo.....	136
Anexo XLI – Grelha de verificação de comportamentos (regras de convivência social)	137
Anexo XLII – Diapositivo alusivo a algumas regras de convivência social	138
Anexo XLIII – Harmonização de conflitos: Processo de votação/ seleção de uma obra a explorar	138
.....	138
Anexo XLIV – Produto final do cartaz sobre as regras de convivência social	138
Anexo XLV – A criança pinta uma das peças do puzzle <i>O Elmer</i>	139
Anexo XLVI – Questões colocadas durante a atividade de construção do puzzle <i>O Elmer</i>	140
Anexo XLVII – Ficha de leitura sobre a obra <i>O Elmer</i>	141
Anexo XLVIII – Autorretratos de duas crianças.....	142
Anexo XLIX – Ficha de compreensão de leitura da obra <i>O Elmer</i>	143
Anexo L – Ficha de “avaliação das atividades”	145

Índice de quadros, figuras e gráficos

Quadros

Quadro 1. Rotina diária da sala dos cinco anos.....	23
Quadro 2. Horário da turma do 1.º CEB.....	28
Quadro 3. Definição das categorias.....	36
Quadro 4. Distribuição das unidades de registo por categorias.....	37
Quadro 5. Distribuição das unidades de registo por categorias.....	38
Quadro 6. Distribuição das unidades de registo por categorias.....	39

Figuras

Figura 1. Vamos ver o que esconde o misterioso saco.....	48
Figura 2. As crianças constroem o puzzle da história	52
Figura 3. As crianças organizam sequencialmente as ilustrações da obra	53
Figura 4. Reconhecimento de palavras através da imagem.....	55
Figura 5. Atividade de divisão silábica: registo escrito do número de sílabas.....	55
Figura 6. Atividade experimental: processo de confeção de velas.....	58
Figura 7. Visualização de um jornal pelas crianças	60
Figura 8. Construção do dossiê das vogais (imitação da escrita)	67
Figura 9. Comboio de palavras do título da obra	70
Figura 10. Ilustração da frase <i>Eu espero</i>	77
Figura 11. A criança faz a leitura do texto com o nariz tapado.....	78
Figura 12. As crianças assistem à transmissão de um programa da rádio.....	80
Figura 13. Atividade: (Re)elaboração de títulos de notícias	81
Figura 14. Trabalho em grupo: <i>A vida em sociedade</i>	84
Figura 15. As crianças observam e verificam as condições do recreio	85
Figura 16. Produto final do <i>puzzle O Elmer</i>	87
Figura 17. Nomes, adjetivos e verbos da obra explorada.....	89

Gráficos

Gráfico 1. Quem incentivou a ler	41
Gráfico 2. Tipo de leitura (s) realizada (s) pelas crianças	41
Gráfico 3. Tipo de escrita (s) realizada (s) pelas crianças.....	42
Gráfico 4 e 5. Tipo de leitura e escrita do agregado familiar	43

Introdução

No presente relatório pretendemos apresentar e refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nos contextos da Educação Pré-escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

No contexto da EPE, a PES decorreu numa instituição Particular de Solidariedade Social, pertencente à Santa Casa da Misericórdia, com um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idades. No que concerne ao contexto do 1.º CEB, a prática desenvolveu-se num agrupamento de escolas pertencente à rede pública de escolas portuguesas, com um grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade, de 6 e 7 anos de idade.

A PES possibilitou, numa fase inicial de formação profissional, contactar com a realidade educativa, sendo referenciada por Mesquita (2011) como “um momento descrito por um conjunto de sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa directamente” (p. 13). A mesma autora afirma ainda que “o futuro professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional” (Mesquita, 2013, p. 15). A PES tornou-se uma unidade curricular pertinente na formação profissional inicial, ao permitir o desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino/aprendizagem adequadas a cada contexto, valorizando as suas especificidades. Morais (2000) advoga que “as estratégias a utilizar por cada professor devem, primordialmente, promover no aluno a vontade de aprender e convidá-lo a estar mentalmente dentro da sala de aula, construindo o seu conhecimento, de acordo com uma perspectiva construtivista da aprendizagem escolar” (p. 62). Assim, ao longo da prática pedagógica, procuramos desenvolver competências que não se restringissem “às competências científicas e pedagógicas, mas também de relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológico” (Mesquita-Pires, 2007, p. 83). Desta forma, pretendemos evidenciar a participação e interação entre as crianças e adultos, norteadas por relações de respeito, cooperação e valorização do papel ativo das crianças, encarando-as como seres ativos, competentes, com direitos e capazes de construir o seu próprio conhecimento, tendo como mediador atento, crítico e reflexivo o professor/educador, “na sua ampla dimensão educativa, política e social” (Alarcão, 2001, p. 11). Ao longo da ação educativa tivemos a preocupação de adotarmos “uma atitude permanente de estudo e experimentação” (Morgado, 2004, p. 24), em que foi fundamental observarmos e refletirmos para melhor conhecermos “os fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, de modo a refletir, reajustar e adaptar as

ações desenvolvidas, tendo em conta as individualidades dos educandos, de forma a responder aos seus interesses e necessidades (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Nesta linha de pensamento, Alarcão (2002) defende que uma postura reflexiva “para além de uma atitude, a reflexão é um processo. E um processo cujos resultados são demasiado importantes para serem deixados à deriva” (p. 223). Por conseguinte, atendendo a que a atividade docente é um processo cada vez mais complexo e exigente, na medida em que o professor deve encontrar estratégias motivadoras que possam alargar os conhecimentos e capacidades do grupo de crianças, procuramos então delinear um conjunto de práticas pedagógicas ativas, integradoras e diversificadas, proporcionando vivências enriquecedoras, a partir das quais as crianças pudessem atribuir significado ao processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta as suas individualidades e envolvendo-as ativamente nas tarefas propostas, tornando-as agentes ativos e com direito à educação.

Em qualquer área disciplinar, as crianças confrontam-se com a necessidade de ler e escrever e atualmente estas capacidades são impreteríveis para o desenvolvimento e formação de cidadãos ativos, os quais têm de se adaptar à sociedade em que vivem (Lopes, 2005 & Viana, 2005). Desta forma, no decorrer da PES, considerando as necessidades dos contextos da EPE e do 1.º CEB, foi pertinente desenvolvermos um estudo, em ambos os contextos, no âmbito da abordagem da leitura e escrita com o objetivo principal de promovermos experiências que motivassem as crianças a desenvolver o gosto pela leitura e escrita, desde a EPE, mesmo antes da entrada para o 1.º CEB, através do desenvolvimento de competências de consciência fonológica, conhecimento sobre o impresso e competências emergentes de escrita (Teale & Sulzby, 1989).

Ressalvando a temática em estudo, surgiram diversas questões de pesquisa, nomeadamente: *Como trabalhar e promover a expressão oral e escrita nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico? De que modo o meio envolvente das crianças e os agentes educativos influenciam o processo de aprendizagem e a motivação das crianças para a leitura e a escrita em contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB? De que forma o contacto das crianças com diferentes suportes de escrita pode influenciar os seus conhecimentos sobre os mesmos? Que experiências de ensino-aprendizagem podem fomentar o gosto das crianças pela leitura e escrita? De que forma o educador/professor as pode envolver nesse processo?* Considerando estas interrogações, estabelecemos como objetivos: (i) incentivar o gosto pela leitura e escrita; (ii) criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita; (iii) identificar as conceções que as crianças revelam sobre diferentes suportes de escrita de uso quotidiano; (iv) averiguar os hábitos de leitura e escrita das crianças; (v) conhecer a perceção das crianças em relação ao tipo de leitura e escrita que os

pais, familiares e/ou outros agentes educativos fazem; (vi) perceber se as práticas de leitura e escrita dos pais, familiares e/ou outros agentes educativos interferem nos comportamentos das crianças face à leitura e à escrita; e, (vii) promover experiências de aprendizagem significativas que possibilitem diferentes contactos com a leitura e escrita e estimulem o prazer de ler e escrever entre as crianças.

No que respeita à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em quatro partes que se designam por Parte I - Enquadramento teórico, Parte II - Caracterização dos contextos da PES, Parte III - Metodologia de investigação do estudo e Parte IV – Apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos no percurso da PES, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico, procurando refletir sobre a importância de educar para a literacia, realçando alguns dos princípios orientadores para a promoção e mediação do processo de ensino/aprendizagem da leitura, nomeadamente, o papel do educador-professor bem como a organização do espaço. Por último, explicitamos diferentes perspetivas acerca do(s) ato(s) de ler e escrever, de acordo com diversas visões pedagógicas.

Na segunda parte, procedemos à caracterização de ambos os contextos da PES, considerando as várias dimensões curriculares sustentadoras da ação, referentes à caracterização da instituição, do grupo de crianças e das interações sociais e à organização do espaço e do tempo.

Na terceira parte, apresentamos o processo de metodologia de investigação onde se descrevem e fundamentam as opções metodológicas seguidas, no decorrer das intervenções, especificando a questão de pesquisa e os objetivos do estudo, o tipo de abordagem metodológica, bem como as técnicas, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados que nortearam o presente estudo.

Na quarta parte procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos nos contextos da EPE e do 1.º CEB, bem como descrevemos e refletimos sobre e a partir de algumas das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no percurso da PES, em ambos os contextos suprarreferidos, que pretendem enfatizar o tema integrador do presente trabalho.

Por fim, expomos as considerações finais, onde se evidenciam os aspetos mais relevantes do processo de ensino/aprendizagem, resultantes da ação educativa desenvolvida em ambos os contextos, no âmbito da PES, bem como uma reflexão sobre a ação investigativa realizada, no seu decorrer. Convém salientar que todo o percurso realizado visou realçar as dificuldades e as mais-valias de todo este processo como contributo para o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

1. Enquadramento Teórico

Neste ponto procedemos ao enquadramento teórico do tema em estudo – *a abordagem da leitura e da escrita nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Prévia à descrição e análise das estratégias desenvolvidas ao longo da PES, é oportuno referirmos fundamentadamente, sempre que possível, alguns aspetos teóricos que sustentam a problemática em estudo, nomeadamente a educação para a literacia, apresentando uma visão global e integradora da língua materna nos níveis de educação em estudo; as conceções acerca da definição de leitura e escrita, especificando a importância atribuída aos atos de ler e escrever como capacidades transversais ao desenvolvimento do currículo. Além disso, foi fundamental realçarmos o papel dos agentes educativos como mediadores dos processos de leitura e escrita, assim como a organização do espaço educativo e acessibilidade a materiais lúdico-didáticos.

1.1. Educar para a literacia na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Desde que as crianças nascem, entram em contacto com a linguagem oral e esta “persegue-as” durante o seu quotidiano, possibilitando a descoberta e reinvenção do mundo, através da interpretação e utilização da língua como um importante instrumento comunicativo de natureza básica e predominantemente utilitária que lhes permite satisfazer exigências elementares. Além disso, a linguagem é muito mais do que a capacidade de aprender palavras novas todos os dias, pois é um processo complexo em que a criança constrói e reconstrói intuitivamente, por imitação, o sistema linguístico da comunidade onde se insere, interagindo com os outros (Martin, 2015). Esta capacidade vai sendo adquirida desde o nascimento, até à entrada no jardim de infância, no entanto ainda há muito a adquirir durante estes três anos até à chegada ao 1.º CEB, por isso, é importante estimular durante este período, a aquisição de formas mais elaboradas da língua materna.

Apesar do desenvolvimento da linguagem se concretizar holisticamente, o educador deve reconhecer os vários domínios linguísticos, trabalhando e reconstruindo as regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas que a criança até então foi adquirindo. Como afirma Marques (1986),

O momento em que a criança começa a compreender que uma palavra é um conjunto de letras com sentido e que pode decompor nos seus elementos é o resultado de muitas centenas de interações com a escrita e pressupõe a capacidade para estabelecer relações entre o que se lê em voz alta e o que está escrito (p. 24).

Neste sentido, primeiro a criança, antes de articular palavras, interage através de um conjunto de produções sonoras, como o choro, o riso, o palreio, entre outros. De seguida, começa a produzir uma ou duas sílabas, do tipo “pá, papá, mamã”, levando ao aparecimento do primeiro período linguístico. Nos anos seguintes, a criança vai produzindo e articulando cada vez mais sons, mas, por volta dos dois anos, normalmente já é capaz de produzir sons completamente compreendidos pelo adulto. No entanto, somente por volta dos seis anos “a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto” (Sim-Sim, 2008, p. 16). À medida que o conhecimento de palavras aumenta, também, os enunciados vão ganhando forma de frases que obedecem às regras da língua do contexto em que a criança vive, pois aprende a fazer concordâncias e desinências verbais, sem ter consciência profunda de que o faz, vai falando, por imitação dos adultos com quem convive. Quando a criança entra no 1.º ano de escolaridade, as estruturas básicas da língua já devem estar intuitivamente adquiridas, sendo a partir desta fase que se pretende que compreenda as estruturas sintáticas básicas e as regras de concordância e enriqueça a sua capacidade lexical (Sim-Sim, 2008). Atualmente, aprender a ler e a escrever tornou-se uma condição fundamental para compreender o mundo que rodeia o ser humano, isto é, para conhecer e dar resposta às exigências da sociedade atual. Por conseguinte, adveio a necessidade de valorizar e entender os princípios subjacentes a uma educação para a literacia, com vista ao desenvolvimento da língua materna, assumindo a aprendizagem da literacia como um direito humano, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e escrita. De facto,

[...] aprender a utilizar a língua de uma forma sofisticada e abrangente (...), o manifestar a capacidade de mobilizar os conhecimentos adequados para o exercício da leitura e da escrita na vida quotidiana e o sentir vontade em o fazer de forma autónoma e voluntária constituem actualmente alguns dos maiores desafios com que se depara a instituição escolar e, num sentido lato, a sociedade (Azevedo, 2011, p. 1).

Desta forma, “sabendo que o domínio da língua materna é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (ME, 2001, p. 31), o ensino da língua deve ser essencialmente uma formação para a leitura e a escrita, sendo necessário estimular e incentivar as crianças pela descoberta das potencialidades da leitura e da escrita, desde a mais tenra idade, muito antes da entrada para a escola primária (Martins & Niza, 1998).

Antes de mais, entender a origem da expressão *literacia* é o ponto de partida para a continuidade deste relatório já que, segundo Mata (2006), a expressão *literacia* surgiu recentemente na nossa língua, da necessidade em considerar e valorizar a funcionalidade e

utilidade da linguagem escrita, enquanto competência necessária à vida social. Como afirma Oliveira-Formosinho (2007), “a sociedade está cada vez mais preocupada com a utilização efectiva e com o uso eficaz do conhecimento e competências necessárias à vida social” (p. 12). Neste sentido, o termo literacia centra-se no uso das competências da linguagem oral, escrita e de cálculo na vida quotidiana. Por outro lado, na perspectiva de Benavente, Rosa, Costa & Ávila (1996 citados por Mata 2006) “a literacia refere-se à capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo (...)” (p. 16). De acordo com Sim-Sim (1998), reforça-se a ideia de que o conceito de literacia trata-se, assim, do desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e de cálculo, tendo por base diversos suportes escritos, de uso frequente, na vida social, profissional e pessoal, que possibilitam o acesso à informação escrita, permitindo o desenvolvimento e a continuidade linguística e simbólica. Nesta linha de pensamento, educar para a literacia em idade Pré-Escolar e no 1.º CEB exige, de acordo com Azevedo (2006, p. 3), “desenvolver a actividade pedagógica por forma a que o aluno, confrontado com usos múltiplos e polifacetados da língua, aprenda a exercitá-la numa pluralidade de contextos e situações”. Por conseguinte, significa possibilitar às crianças em idade Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico o contacto com diversas formas mais complexas e mais elaboradas da língua, transmitindo-lhes o gosto, a motivação e, conseqüentemente, a capacidade pelo *saber-fazer*, em quaisquer contextos e/ou situações, desde os mais simples aos mais elaborados.

Reforçando a ideia de que “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (ME, 2009, p. 6), o desenvolvimento da linguagem, como faculdade inata, é atualmente indiscutível, desde a EPE, continuando a evoluir até à idade escolar. Hoje em dia, todas as crianças contactam com o código escrito e, por isso, ao ingressarem na EPE já possuem algumas conceções sobre a escrita. Deste modo, torna-se, então, fundamental, aproveitar aquilo que a criança já conhece para facilitar o processo de emergência da linguagem escrita. Tal como se expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva *et al.*, 1997),

esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente (p. 66).

Por outras palavras, o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita centra-se, essencialmente, na capacidade de a criança reconhecer os sons da língua e de compreender que estes variam nas palavras tal como nos símbolos, associando os sons à grafia. Por exemplo, segundo os programas *High/Scope* “os educadores definem a linguagem como

um processo de comunicação na qual a linguagem oral e escrita – *falar, ouvir, ler e escrever* – estão articuladas num sistema que é útil e tem significado para os jovens aprendizes” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 524), logo, a *literacia emergente* surge como um modo não convencional e precoce de escrever e ler, que antecipa as formas convencionais de leitura e escrita, mais significativas na descoberta do sentido da leitura e da escrita na Educação Básica. Desta forma, partimos do pressuposto de que a linguagem e a literacia das crianças desenvolvem-se através de múltiplas interações com objetos que aparecem na vida diária das crianças (livros de histórias, sinais de trânsito, embalagens...) e também quando as crianças veem as suas famílias em situações de leitura e escrita como lerem o jornal ou a fazerem listas de compras, por exemplo. Paralelamente, os ambientes promotores da linguagem e da literacia são “ativos e barulhentos”, onde se ouve o ruído proveniente das conversas das crianças, isto é, onde as crianças não estão caladas, num ambiente rico em conversação e leitura. Nesta continuidade, a linguagem e a literacia da criança evoluem naturalmente, resultado do seu envolvimento ativo no ambiente onde interage, onde se sente livre para efetuar as suas próprias tentativas de comunicar os seus pensamentos, emoções, sentimentos, problematizando o que a rodeia. Consequentemente, as crianças aprendem a falar ao tentarem compreender e estabelecer as regras de funcionamento da linguagem, posteriormente experimentando-as e, progressivamente, revendo-as (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, nesta fase do desenvolvimento, o processo de leitura depende mais de processos psicolinguísticos do que de processos perceptivo-motores, todavia, para que os hábitos de leitura e manipulação de livros surjam, é importante motivar as crianças para esse fim. Deve-se, portanto, desenvolver um contexto estimulante de leitura em que as crianças realizem atividades de forma regular e equilibrada, estimulando, também, as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever. Tal como preconizam as OCEPE, “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar” (Silva *et al.*, 1997, p. 69). Deste modo, o educador de infância e o professor do 1.º CEB exercem um papel fundamental na promoção e orientação de atividades de leitura e de escrita, facilitando o desenvolvimento autónomo e ativo da criança, na aquisição de competências específicas nos domínios da linguagem oral e escrita.

De seguida, apresentamos um conjunto de pressupostos e estratégias que o educador e professor devem considerar em contexto de sala de aula.

1.2. Princípios orientadores para a promoção e mediação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita

Promover múltiplas experiências com a escrita e leitura nos primeiros anos de vida permitem à criança um melhor desempenho na leitura e escrita. Como advoga Marques (1986), “as crianças que chegam à escola primária com competências de leitura e escrita, mantêm vantagem em relação às outras até, pelo menos, ao 3.º ano de escolaridade” (p. 89), potencializando, assim, as condições para a aprendizagem. Neste sentido, é responsabilidade do educador-professor promover um ambiente estimulador de práticas de leitura e escrita. Considerando a perspectiva de Figueiredo (2002), “a pedra angular do processo é a atenção à criança e a construção de uma atitude por parte do educador, que motive a curiosidade e o interesse, para que a relação com a escrita surja naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação” (p. 1). Assim, nos pontos seguintes, refletimos, de uma forma breve, sobre a importância e a função dos mediadores de leitura e escrita da criança para o seu desenvolvimento.

1.2.1. O papel do educador-professor como mediador de leitura e de escrita

Cada criança tem o seu nível de desenvolvimento, o qual depende da maneira como foi abordado até à sua entrada na escola, devendo o educador-professor respeitar os níveis linguísticos de cada criança, proporcionando vários momentos de abordagem à linguagem oral e escrita, motivando as crianças para a leitura, formando, assim, leitores autónomos, fluentes e críticos. Contudo, nos últimos anos, os problemas na aprendizagem da leitura e da escrita e consequente diminuição dos hábitos de leitura têm vindo a constituir uma das principais preocupações das políticas educativas, em Portugal, tendo, por isso, sido implementadas algumas iniciativas como o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas e Escolares. Tais ações/atividades visam o propósito de elevar os níveis de literacia dos portugueses, impulsionar o desenvolvimento das competências relacionadas com a leitura e fomentar os hábitos de leitura das crianças na escola, nas bibliotecas escolares/públicas e em família, realizando os seus devidos ajustes, face às necessidades da população. A este respeito, Contente (2000 citado por Azevedo & Sardinha 2009), refere que “os sujeitos ao criarem hábitos de leitura, despertam em simultâneo, percepções acerca da estrutura frásica e lexical do texto, o que pode levá-las a produtores de textos cuja escrita é considerada mais eficaz” (p. 99). Para atingir esse fim, o educador-professor deve, então, encorajar, durante todo o dia, as crianças a expressarem livremente as suas ideias/saberes e a falarem com os outros na sua própria linguagem, deixando-as escreverem e lerem na sua própria maneira, na forma como

vão surgindo, mostrando interesse pelas suas produções e elogiando-as, tornando, assim, as aprendizagens mais eficazes e significativas. Todavia, pensamos que maioritariamente a motivação primária para aprender a ler e a escrever está, também, intimamente ligada com a relação que a criança estabelece com o educador/professor e vice-versa. Por esta razão, podemos afirmar que a aprendizagem futura da criança depende, também, entre muitos outros aspetos, do facto de se sentir ou não à-vontade com o adulto com quem interage.

Do mesmo modo, o adulto-educador-professor deve proporcionar situações, nas quais as crianças possam ir à descoberta de informações, a partir das suas próprias interações com os materiais e objetos do quotidiano, que tenham significado, despertando-lhes o desejo e a curiosidade pela interpretação do mundo que as rodeia, onde exista articulação entre as diferentes áreas de conteúdo/curriculares (Mata, 2008).

No âmbito da educação para a literacia há, então, a necessidade de propor e apresentar práticas estimuladoras para o desenvolvimento de competências, em que se reúnam oportunidades de desenvolver uma linguagem oral e escritas competentes, “incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e, motivação para a leitura” (Azevedo, 2007, p. 20). Para além do referido anteriormente, apresentamos outras sugestões de experiências-chave/práticas educativas para apoio e desenvolvimento da linguagem e literacia, que as crianças e adultos podem realizar, tanto na EPE como no 1.º CEB (*vide* anexo I).

No que concerne à informação anteriormente referida, concluímos que os educadores devem proporcionar à criança o contacto com diferentes formas de escrita e leitura, explorando várias tipologias de livros: “livros só com gravuras; livros com gravuras e palavras, conjunto de cartões com gravuras que formam uma história sequenciada” (Marques, 1986, p. 37), dando-lhes a oportunidade de livre escolha tendo em conta as suas preferências. Os professores-educadores que envolvem as crianças nas atividades, proporcionam-lhes oportunidades para explorarem e identificarem relações sons-grafia em contextos significativos, falam sobre as letras e ajudam as crianças a segmentar palavras e a isolar sons, aprendendo a recombina-los; encorajam o reconto de experiências e a descrição de ideias importantes para as crianças, levando-as à experimentação através do registo escrito ou até de desenhos. Deste modo, a criança terá um maior entusiasmo e curiosidade, por exemplo, em desvendar e antecipar os acontecimentos de uma história, identificando-se com personagens da mesma ou imaginando outros finais vivenciando, assim, o mundo imaginário e da fantasia. Logo, é deduzível que o desenvolvimento do literário infantil possibilita o transporte para lugares imaginários, onde tudo é possível e fantástico, direcionado para o mundo dos sonhos, mas também com repercussões para o mundo real. Como afirma Guerreiro (2010), “são reais

porque se podem viver momentos ímpares, mesmo que eles sejam fruto de um imaginar, sentir, fruir, aprender ou sonhar” (p. 413). Por conseguinte, a criança insistirá para que um adulto, familiar, ou criança mais velha lhes conte uma história repetidas vezes, o que a faz gostar cada vez mais da história, pois já se sente “capaz de antecipar os acontecimentos, conhecer as características dos personagens, os obstáculos que tinham de vencer, os projectos que queriam concretizar e as consequências das acções” (Marques, 1986, p. 40). Naturalmente, a leitura repetida do mesmo livro por um amigo ou familiar, a pedido da criança, fará com que esta se sinta feliz e valorizada por alguém que a estima, transformando a leitura num ato prazeroso e funcional. Após a leitura e durante o diálogo sobre os aspetos que gostaram mais e menos ou outros comentários, “quando uma criança dá uma resposta errada, é preferível que o professor dirija a mesma questão a outras crianças de forma a que as soluções sejam encontradas em conjunto” (Marques, 1986, p. 38). Desta forma, envolve o grupo de crianças na descoberta de um objetivo em comum e coloca-as a participar na própria história, valorizando a cooperação no processo de ensino e aprendizagem. Além do mencionado, à medida que as crianças vão explorando os momentos da história, poderão, também, chegar à associação de temas relacionados, podendo mesmo construir na sala de atividades, livros com rimas relativos a imagens, registos de situações vividas, cartazes com fotos de acontecimentos familiares, entre muitas outras tarefas, que permitam envolver as crianças no seu meio e alargarem o conhecimento que têm deste, nas leituras que vão sendo efetuadas e nos livros que vão sendo manipulados.

Na perspectiva de Martins & Niza (1998), surgem vários princípios orientadores da prática pedagógica dos educadores, a saber, o respeito pela linguagem das crianças; a valorização das suas descobertas e das suas tentativas de leitura e escrita; o papel primordial que os educadores exercem enquanto mediadores do processo de leitura e escrita; a importância da gestão dos espaços, incluindo diversificados materiais e suportes de escrita e leitura (listas telefónicas, folhetos de publicidade; revistas; jornais; cartazes; histórias, entre outros), para que as crianças reconheçam que tudo o que se diz pode ser escrito; a gestão dos tempos e formas de organização que possibilitam tentativas de leitura e de escritas individuais, em pequeno e grande grupo e, ainda, a participação das famílias e da comunidade envolvente nestas experiências de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, para além dos agentes educativos, educadores e professores, os pais e familiares também têm um papel de relevo no desenvolvimento do gosto pelo livro e leitura, devendo, para isso, falar com as crianças e envolvê-las em conversas, ler e reler histórias, incentivando o reconto, levá-las à biblioteca para que estas possam manipular, desenhar, pintar em local próprio e, até mesmo, realizar jogos e atividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas, como a realização de

recados, sendo muito importante o diálogo entre os vários membros da família durante as refeições e durante o dia. Tal como afirmam Teale & Sulzby (citados por Mata 1999),

[...] todos os contactos precoces com o escrito no meio envolvente, nos jogos e brincadeiras, nas interações do dia-a-dia do ambiente familiar (história, lista de compras, jornais, livros de histórias...) são essenciais e parte integrante do processo de aprendizagem (p. 65).

Defendemos, assim, que “Os professores devem sensibilizar as famílias para a importância dos livros de histórias no crescimento e no desenvolvimento intelectual e afectivo das crianças” (ME/DEB, 2006, p. 53). Assim sendo e de acordo com o PNL (ME/DEB, 2006), o envolvimento dos familiares pode ser feito por meio de reuniões de pais, em que os educadores conversam sobre os benefícios de promover o contacto das crianças com os livros e de ler histórias, através da distribuição de cópias com a lista de livros recomendados, fazendo-se acompanhar de fichas para o registo das leituras que as crianças vão realizando. Como defendem Hohmann & Weikart (2011),

Através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças possam associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura (p. 547).

Segundo Martins & Santos (2005), é essencial que as crianças sejam convidadas a participarem em diversas atividades relacionadas com o domínio da leitura e da escrita, uma vez que é através da relação existente entre a linguagem escrita e a linguagem oral que apreendem as diferentes formas de comunicar com os outros, desenvolvendo, assim, as suas capacidades de escrita e de leitura. Além do que já foi referido, o ambiente pedagógico, onde as crianças estão inseridas, deve promover o contacto com o sistema de escrita, nas suas diversas modalidades e gerar o levantamento de hipóteses sobre a escrita que as rodeia, bem como a sua funcionalidade e intencionalidade, estabelecendo relações com a linguagem oral. A este respeito nas OCEPE (Silva *et al.*, 1997) considera-se que a motivação para a leitura e a escrita se inicia desde a EPE, incentivando a ida a bibliotecas, para que as crianças tenham “oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (p. 72).

Considerando que o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita, desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças, é crucial que estejam expostas com regularidade à leitura. Assim sendo, o papel dos professores e educadores é insubstituível no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler, garantindo o papel regulador da

instituição escolar, dado que esta promove a igualdade de oportunidades de todas as crianças ao acesso e à utilização de obras de literatura para a infância. Por outro lado, não se deve ignorar que a aprendizagem da leitura é uma atividade diária que acontece informalmente, desde cedo, nos lugares frequentados pela criança, como por exemplo em casa, na escola, a ver alguém a ler e a escrever ou até mesmo caminhando na rua. Como afirma Mata (2008), “as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita” (p. 14). Neste sentido, é fundamental que a criança construa um Projeto Pessoal de Leitor (PPL) para que esteja envolvida na utilização da linguagem oral e escrita, permitindo o desenvolvimento de situações concretas, conseguindo, desse modo, envolver-se entusiasticamente, na aprendizagem da leitura e da escrita. A este respeito, Mata (2008) refere que “o projecto pessoal de leitor prende-se directamente com o querer aprender a ler e a escrever, pois isso vai permitir utilizar esse saber de modo funcional, dando resposta à resolução ou desenvolvimento de situações concretas” (pp. 16-17). Logo, a influência da leitura na escrita é exercida enquanto fonte de informação. Ainda de acordo com Azevedo (2006, citado por Azevedo & Sardinha 2009), “a leitura fornece aos sujeitos leitores uma competência enciclopédica necessária nas várias situações do quotidiano, bem como modelos de organização textual” (p. 100). Deste modo, os professores e educadores devem desenvolver a compreensão da leitura e da escrita através de atividades lúdicas que abordem temas do interesse das crianças e que desenvolvam o gosto pela leitura. Desta forma, consideramos que “ler é uma acção complexa, que requer abstração, capacidade de pensar, reflectir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já tem, já traz consigo mesmo” (Pontes & Barros, 2007, p. 70). Postulamos que um bom mediador de leitura e escrita deve proporcionar o diálogo entre o livro e as crianças, promovendo um encontro agradável com os livros como algo atrativo e acolhedor; seleccionar livros diversificados com temas aliciantes; orientar a leitura como atividade extra-escolar; tornar a leitura e a escrita um ato de fruição e prazer, no quotidiano.

Para que estas atividades ocorram com sucesso e num ambiente favorável às aprendizagens, é crucial ter em conta a organização do espaço educativo e dos materiais educativos a utilizar, temática que de seguida se aborda, pela importância no processo de ensino-aprendizagem.

1.2.2. A organização do espaço educativo e dos materiais lúdico-didáticos destinados às crianças em ação

De um modo geral, a organização dos ambientes educativos, quer no que se refere à apreensão da sua funcionalidade quer no que diz respeito à emergência da leitura e da escrita, é primordial para a promoção e envolvimento das crianças nas atividades de uma forma autónoma, responsável e entusiástica. Neste sentido, reportando as ideias de Hohmann & Weikart (2011), a sala de atividades do jardim de infância deve estar equipada por uma grande variedade de equipamentos e materiais que vão ao encontro dos gostos, interesses e das múltiplas necessidades e evolução do grupo de crianças. Esses materiais deverão estar visíveis, etiquetados e ao alcance de todas as crianças, de modo a que possam escolher, de forma livre, os materiais que querem utilizar, sem terem de solicitar a ajuda de um educador ou auxiliar, no seu acesso, bem como na sua arrumação, promovendo, assim, o seu sentido de autonomia e responsabilidade. Como referem as OCEPE (Silva *et al.*, 1997), “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, (...), supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (p. 38). No mesmo documento defende-se que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva *et al.*, 1997, p. 37). Desta forma, para que as crianças se vão apropriando dos processos de leitura e escrita, das suas características e convenções, é indispensável que os ambientes de aprendizagem que frequentam sejam ricos em oportunidades de contacto e exploração da escrita e leitura.

Parafraseando Mata (2008) e Hohmann & Weikart (2011), os ambientes educativos promotores de experiências-chave de leitura e escrita devem orientar-se tendo em conta alguns aspetos relacionados com uma possível organização do espaço e dos materiais, segundo as respetivas áreas de interesse (área da leitura e escrita), (*vide* anexo II). Nesta linha de pensamento, as áreas de leitura e escrita, segundo uma abordagem participativa, devem proporcionar um ambiente positivo, facilitador da exploração da escrita, em que as crianças são encorajadas para a produção escrita, bem como um ambiente promotor do prazer e da satisfação da leitura. Além disso, devem incentivar as tentativas de interpretação de textos escritos, com o recurso a diversos materiais, descobrindo as suas potencialidades. O ambiente de aprendizagem deve, também, promover a reflexão e o confronto com as várias formas e estratégias de escrita e o respeito pelo ritmo de cada criança (Mata, 2008). Como afirmam Hohmann & Weikart (2011) “embora as crianças do Jardim de Infância “escrevam” habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez da escrita

convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca o início dos comportamentos de leitura e escrita” (p. 203). Em termos de localização das áreas em questão, estas devem estar situadas em locais onde as crianças se possam sentar confortavelmente, se possível, perto de uma janela que deixe passar a luz natural.

Em relação à organização do espaço de sala de aula e dos materiais lúdico-didáticos, no 1.º CEB, esta tem uma disposição diferente, comparativamente ao contexto da EPE, dado que, no 1.º CEB, normalmente, a sala não surge dividida em áreas, mas sim segundo várias disposições das mesas, com o intuito de proporcionar a interação entre as crianças e o professor, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Assim, salientamos que cabe ao professor alterar a disposição das mesas, em função da forma como pretende trabalhar com o seu grupo de crianças, valorizando a expressão das suas ideias e a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Por outro lado, pensamos que, tal como na EPE, a sala deve estar equipada com diversos materiais, como dicionários, enciclopédias, jornais, revistas e outros suportes, os quais devem estar visíveis e ao alcance das crianças, possibilitando-lhes, assim, o contacto com as diferentes funções do código oral e escrito e conseqüentemente ampliação do vocabulário e desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura e escrita.

1.3. Conceções sobre o(s) ato(s) de ler e escrever e a sua aprendizagem

No presente ponto, pretendemos dar a conhecer e refletir sobre as diferentes perspetivas acerca das definições de leitura e de escrita, considerando-as atividades transversais ao desenvolvimento do currículo.

1.3.1. O que é ler: diferentes perspetivas acerca da definição de leitura

Definir “o que é ler” torna-se uma tarefa difícil, dada a sua complexidade. Há autores que defendem o ato de ler como um processo complexo, multifacetado e multidimensional resultante de uma aprendizagem que integra vários elementos, uma vez que são vários os processos envolvidos, pois como refere Mialaret (1974),

[...] saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, de perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora. Embora a decifração seja condição básica, constitui uma técnica a ser entendida e automatizada para que, efectivamente, o leitor, perante um texto escrito, construa sentido. Nesta ordem de ideias, saber ler é essencialmente compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos (pp. 16-17).

A leitura é, portanto, considerada um processo contínuo, em constante desenvolvimento, não é estanque, é um meio para se atingir a formação da criança, já que o ato

de ler pode ser definido como algo que “envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulo para a evocação de significados construídos pela experiência passada, e a construção de novos significados através da manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor” (Viana & Teixeira, 2002 p. 13). Além de ser um processo contínuo, “ler é uma actividade complexa na qual o nosso conhecimento extratextual dá sentido ao texto e o texto é portador de novos sentidos que nos levam a repensar a nossa cosmovisão” (Teixeira, 2008, p. 2). Desta forma, através da leitura de diferentes tipologias de textos, a criança pode dar asas à sua imaginação ou até mesmo aproveitar ideias para a construção de outras realidades, despertando sentimentos prazerosos de descoberta das potencialidades da leitura. Todavia, cabe ao educador/professor e aos restantes agentes educativos, como mediadores de leitura, proporcionar e oferecer momentos em que as crianças estejam em contacto direto com a leitura, pois “não se ensina à criança o que é ler, porque a leitura não é um saber mas sim uma prática. Portanto, é lendo que a criança aprende a ler” (Salgado, 1997, p. 29).

A aprendizagem inicial da leitura requer que a criança reconheça os sons da língua e conceptualize que estes variam nas palavras, assim a criança aprende a ler imagens e símbolos antes mesmo de ir para a escola, uma vez que estes aparecem repetitivamente na sua vida. Estes conhecimentos, adquiridos pela prática e pelo contacto com o meio envolvente, deveriam ser utilizados desde o primeiro momento que se tenta ensinar a ler, pois para a maioria das crianças, só quando algo é pessoalmente válido para si, ou tem um significado preciso é que estas leem e efetivamente aprendem (Teixeira, 2008). Nesse sentido, o professor tem um papel crucial neste aspeto, pois é através dele que a criança acede à maior parte dos casos de leitura. De acordo com Sobrino *et al.* (2000), “o objetivo é conseguir que as crianças leiam, que retirem prazer daquilo que leem, e que a partir daí, o continuem a fazer por iniciativa própria, pois o que devemos promover é o prazer da leitura voluntária” (p. 40).

Para que a leitura se desenvolva é fundamental perceber que “saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora (...) a ser capaz de a conceber e apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1987, p. 15). Logo, se se tentar definir o que é leitura e percorrendo as suas várias definições compreende-se que ler é “enunciar ou percorrer com a vista, entendendo, um texto impresso ou manuscrito; interpretar o que lá está escrito. A leitura é o ato ou efeito de ler; o que se lê” (Almeida, Sampaio & Melo, 1977, pp. 860-863). Numa mesma linha teórica, Viana & Teixeira (2002) consideram a leitura como uma tarefa de desenvolvimento, que se inicia desde o reconhecimento da palavra até à formação de processos mentais superiores como lembrar, raciocinar, avaliar, organizar e resolver problemas. Daí, entendermos que a leitura também se processa através do reconhecimento de palavras e frases

como um todo. No ponto de vista de Rigolet (1997), “ler é ter escolhido procurar alguma coisa” (pp. 25-28), onde a criança aprende a olhar para poder aprender e saber comunicar, referindo-se à *escolha* e *procura* como pressupostos de motivação para a descoberta e investigação da satisfação da curiosidade do *eu*. Assim, o ato de ler constitui um processo complicado que surge, da simples descodificação grafofonémica, até à atribuição de um significado ou mensagem a esta descodificação. Por sua vez, Mata (2008) advoga que, “quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor” (p. 66).

De acordo com a existência de várias etapas a nível do desenvolvimento da leitura, ensinar a ler crianças em idade Pré-Escolar e do 1.º CEB requer que estas construam estruturas cognitivas e capacidades perceptivas e motoras para a aprendizagem da escrita, ao longo da qual a criança “vive situações que a fazem contactar com elementos escritos, despertando a sua curiosidade para a leitura e para a escrita” (Sá, 2004, p. 17). Por isso, para a emergência de uma competência de leitura, é essencial ter em conta o nível de ensino em que se leciona, assim como as práticas educativas de qualidade que se realizam no âmbito da(s) leitura(s), pois ler não se restringe apenas em decifrar uma série de letras encadeadas, segundo uma certa ordem para formar palavras e frases, quer isto dizer que ler não é apenas decifrar o código escrito. Ler é, antes de tudo, produzir sentido; é obter diversas informações e meditar sobre elas; é compreender as mensagens compreendidas nos sinais manuscritos ou impressos; é compreender e interpretar o funcionamento da linguagem e do pensamento (Azevedo, 2006).

1.3.2. O que é escrever: diferentes perspetivas acerca da definição de escrita

Sendo a leitura um processo complexo, de igual modo a escrita não se desenvolve espontaneamente, necessitando de ensino direto e intencional, pois, mesmo quando as crianças já dominam a técnica de leitura, a competência enquanto leitoras continua a variar na forma como interpretam o que está escrito (Mata, 2008).

As crianças utilizam a linguagem escrita desde muito cedo porque veem outros a ler e a escrever e, assim, vão desenvolvendo a sua própria perspetiva sobre o que é a leitura e sobre o que é a escrita, participando desta forma, em acontecimentos que envolvem estas funcionalidades. Portanto, é nesta apropriação do código escrito que as crianças se vão desenvolvendo, onde os adultos têm um papel fundamental, pois vão compreendendo aquilo que vão produzindo. Tal como afirma Mata (2008), “as crianças, precocemente, vão-se apercebendo de que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam consoante a função que servem e as metas e objectivos a atingir” (p. 15). Assim, tendo em conta a importância do envolvimento dos adultos no desenvolvimento do código escrito, as crianças podem ser

convidadas a participar em diversas atividades no dia-a-dia dos adultos. Por exemplo, as atividades lúdicas e de lazer, como ler livros e legendas de filmes, poderão também auxiliar nas rotinas diárias, como fazer listas de compras ou passar um cheque; para além disso, poderão participar em situações de comunicação informal, como recados ou elaboração de cartas, entre muitas atividades que envolvem esta funcionalidade, pois quanto mais as crianças contactarem com pessoas a ler e a escrever mais desenvolvem esta capacidade. Com efeito, é fundamental que o educador tenha a preocupação de criar um ambiente propício a este tipo de aprendizagem tendo em conta os conhecimentos que as crianças já possuem, proporcionando-lhes o contacto direto com o código escrito. Além disso, “esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Silva *et al.*, 1997, pp. 65-66). Deste modo, considerando a emergência destes comportamentos, segundo Mata (2006), é essencial ler às crianças vários tipos de suportes de escrita, servindo-lhes de modelos, dar-lhes tempo e espaço para inventarem e tentarem imitar códigos de escrita, tentarem ler, mesmo sem terem a consciência deste ato, proporcionando ocasiões para que tenham a possibilidade de experimentar estratégias e se sintam como verdadeiros leitores e escritores. Por outro lado, inicialmente, as crianças precisam de compreender quais são as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que, orientam a linguagem oral aos símbolos convencionados para a escrita. Para isso, as crianças têm de ser capazes de passar da oral à escrita, capacidade que se envolve na sua plenitude apenas no 1.º CEB, embora a EPE tenha um papel fundamental na primeira motivação para esta capacidade de compreender os diferentes códigos: oral e escrito.

De acordo com as ideias de Barbeiro & Pereira (2007), os educadores/professores, em conjunto com a escola e as crianças, devem tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade. Por conseguinte, dando relevo às competências compositiva, ortográfica e gráfica, é fundamental trabalhar estas competências para combinar expressões linguísticas e formar um texto; as normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; e, ainda, a capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita. Assim, os educadores e professores, em parceria com a família, devem levar a criança a descobrir a educação literária e a perceber porque quer aprender a ler, construindo, desta forma, o seu projeto pessoal de leitor. Estas atitudes repercutem-se, por sua vez, no processo de escrita, pois, para que a criança possa desejar ser leitora, tem, efetivamente, de ler textos que lhe despertem interesse e prazer. Tal como preconizam as OCEPE (Silva *et al.*, 1997), “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade

estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (p. 70). Assim ouvir, contar ou inventar histórias recorrendo à memória ou a símbolos, grafismos, são ótimas formas de promover, na criança, o contacto com o livro, bem como o desejo de aprender a ler e a escrever de diferentes formas.

Desde logo, podemos concluir que “a aquisição e desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo são processos que se encontram relacionados, influenciando-se mutuamente” (Carvalho, 1999, p. 76). Todavia, estas duas áreas/domínios são também transversais a todas as componentes curriculares e pedagógicas do ensino, constituindo-se essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, temática que em seguida se aborda pela sua pertinência.

1.3.3. A leitura e a escrita como atividades transversais ao currículo

Ao longo da EPE e do 1.º CEB a aprendizagem da linguagem oral tem tido uma importância fundamental, especialmente no 1.º CEB, visto que o processo de aprendizagem formal da leitura e a escrita deverão ter lugar, essencialmente, no Ensino Básico. A abordagem à escrita trata-se de uma competência global para a leitura, pois as crianças aprendem a interpretar e a tratar informação que implica leitura de imagens e a compreender qual a utilidade da escrita, apesar de na realidade não saberem ler. Desta forma, a valorização do ensino da Língua Portuguesa faz parte dos princípios da organização curricular de todos os níveis de ensino, sendo fundamental uma abordagem transversal, que deverá estar presente quer na leitura, quer na escrita. Nesta ordem de ideias, Balça (2007) afirma que é essencial “reflectir e propor algumas estratégias pedagógico-didáticas que potenciem, em contexto de sala de aula, o desenvolvimento nos alunos de competências no âmbito da leitura e da escrita” (p. 131) e considera extremamente importante a promoção de uma educação literária junto das crianças. Assim, o grande objetivo da educação literária é, efetivamente, que as crianças consigam manobrar vários tipos de texto, oferecendo-lhes livros de literatura para a infância para lerem e não apenas excertos de fragmentos e parágrafos soltos.

2. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

O contexto educativo é fundamental para o desenvolvimento adequado da formação global da criança. Por sua vez, o ambiente educativo deve ser favorável, adaptado às necessidades das crianças e equipado com diversos materiais que, envolvam ativamente as crianças e facultem a promoção de aprendizagens significativas, em que as crianças sejam as construtoras do seu próprio saber, oferecendo, ainda, múltiplas possibilidades de interação.

Desta forma, consideramos que o indivíduo é influenciado pelo meio, mas também exerce influência no meio em que estabelece interações com os outros.

Sendo assim, neste ponto, apresentamos a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a PES. Primeiramente, expomos o contexto da EPE e, de seguida, o contexto do 1.º CEB, considerando as várias dimensões curriculares, apresentadas, em ambos os contextos, com a seguinte ordem: caracterização da instituição, do grupo de crianças e das interações sociais e, por último, a organização do espaço e do tempo.

2.1. Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar

2.1.1 O jardim-de-infância

A ação pedagógica desenvolvida no âmbito da EPE realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na cidade de Bragança, possuindo as valências de creche e jardim-de-infância. A instituição situava-se numa zona calma, com pouca circulação rodoviária, junto de uma área habitacional e numa rua sem saída. A localização do jardim-de-infância era próxima da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), o que se tornou uma mais-valia, possibilitando uma fácil deslocação para a realização de diversas atividades com as crianças, onde destacamos a existência de um espaço lúdico para a infância, dada a sua diversidade de livros e outros recursos.

No que concerne ao horário de funcionamento da instituição, este decorria no horário compreendido entre as 7:00h e as 19:30h, constituindo um total de onze horas e quarenta e cinco minutos diários, e contemplava a componente letiva (09:00h – 12:00h; 14:00h – 16:00h) e a componente não letiva (07:45h - 09:00h; 12:00h - 14:00h; 16:00h - 19:30h), de modo a responder às necessidades das famílias. A equipa pedagógica era constituída por seis educadoras de infância, distribuídas por três salas de creche e três de jardim-de-infância, sendo que uma das educadoras de infância exercia, em simultâneo, funções relativas à coordenação do setor pré-escolar. Cada sala tinha o apoio de duas auxiliares de ação educativa, excetuando as salas dos três, quatro e cinco anos que contavam com uma assistente operacional. Existiam também dois professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular das áreas de Inglês e Expressão Motora, uma educadora de infância, que auxiliava as crianças com Necessidades Educativas Especiais, um(a) psicólogo(a), um(a) terapeuta da fala e um(a) assistente social. Além do referido, a instituição contava com o apoio de uma auxiliar que exercia funções de limpeza e apoio ao serviço de refeitório/cozinha. Relativamente ao espaço sócio educativo do edifício este englobava um espaço interior e exterior, em que o primeiro se organizava em três pisos (rés-do-chão, 1.º piso e 2.º piso). No rés-do-chão havia uma sala de

ocupação de tempos livres, que se encontrava equipada com uma televisão, colchões e cobertores, que era utilizada para acolher as crianças da sala dos cinco anos de idade, após o almoço. Além do referido, neste piso, existiam três arrecadações, um espaço de higiene e uma zona de cacifos/vestiários individuais da equipa técnica. O primeiro piso era constituído por um hall de entrada, onde os pais das crianças dispunham de um dossiê para registarem a hora de receção e de saída dos seus educandos bem como poderiam visualizar as informações afixadas sobre a instituição (regulamento interno, projeto da instituição etc.); duas instalações sanitárias, uma destinada às crianças e outra ao pessoal docente e não docente; o gabinete da coordenadora pedagógica; o refeitório, composto por uma cozinha devidamente equipada e, ainda, por três salas da Creche (berçário, sala das crianças com um ano e dois anos de idade). Este piso possuía duas portas de entrada/saída para o espaço exterior. O segundo piso integrava as salas das crianças dos três, quatro e cinco anos de idade, as quais possuíam dimensões amplas; duas instalações sanitárias e um salão polivalente, destinado ao tempo de acolhimento das crianças no horário de componente social e onde, também, se realizavam as atividades de expressão motora e outras atividades destinadas à comunidade escolar, servindo, também, de dormitório para as crianças das salas dos três e quatro anos de idade. Relativamente ao espaço exterior da instituição existia um recreio amplo, com algumas árvores, equipado com um parque infantil, com um escorrega, com uma zona de barras e de cordas para trepar, dois cavalos em madeira apoiados por uma mola, um círculo de cadeiras com uma estrutura rotativa, o jogo da macaca pintado no chão e, ainda, três portões de acesso e saída da instituição.

2.1.2. O grupo de crianças e as interações sociais

Conhecermos o grupo de crianças foi o ponto de partida para as ajudar a crescer, tornando-o um ato essencial para atender às suas necessidades pessoais, sociais e cognitivas. O grupo de crianças com o qual se desenvolveu a ação pedagógica era constituído por doze crianças, sendo nove do género feminino e três do género masculino, com idades de quatro e cinco anos. O nível de desenvolvimento cognitivo das crianças era adequado à sua faixa etária, excetuando uma das crianças, que apresentava dificuldades no desenvolvimento da linguagem, sendo acompanhada, uma vez por semana e sempre que necessário, por uma equipa de intervenção precoce, constituída por uma educadora de infância de Educação Especial, por uma psicóloga e por uma terapeuta da fala. No entanto, apesar das dificuldades notórias em produzir enunciados, havia uma enorme motivação por realizar as atividades propostas, participando entusiasticamente no desenrolar destas, o que constitui uma mais-valia para colmatar determinadas inseguranças que poderiam ocorrer durante a ação. Assim, as crianças

demonstravam ser alegres, curiosas, criativas, participativas, confiantes e autônomas, manifestando, o seu desejo de querer saber e fazer mais, verificando-se o seu grande envolvimento nas atividades. Relativamente à ocupação das crianças nas diferentes áreas da sala de atividades, verificamos que estas optavam quase sempre por desenvolver ações que envolvessem a área da casa e a área das construções, pelo que se teve a preocupação de incentivar o grupo de crianças a ocupar, a explorar e a descobrir as potencialidades que as outras áreas também poderiam oferecer.

No que concerne às interações, o grupo de crianças interagiu facilmente entre si e com os adultos, partilhando valores de respeito, interajuda e amizade, criando-se, assim, relações harmoniosas e afetuosas. No entanto, por vezes, surgiam alguns conflitos entre as crianças pela dificuldade de partilharem o material com os colegas. Todavia, através do diálogo entre as crianças e da reflexão sobre as suas ações, as crianças acabavam por resolver os seus problemas, assumindo naturalmente os seus erros e melhorando as suas atitudes. Por tal motivo, durante a prática, procurou-se criar um clima de apoio interpessoal, norteado pela confiança, respeito e amizade, sensibilizando o grupo de crianças para a importância de se expressarem e de saberem escutar os colegas.

2.1.3. A organização do espaço da sala de atividades

A organização do espaço educativo é fundamental para que as crianças se sintam confortáveis, seguras e confiantes nas relações que estabelecem com os outros, em grande e pequeno grupo, sendo que a organização do espaço, além de oferecer múltiplas possibilidades de interação entre crianças e adultos, deve também promover a realização de diferentes tipos de atividades que envolvam não só a participação das crianças na tomada de decisões sobre a sua gestão e organização, mas também que possibilitem o contacto com diferentes materiais e a identificação das áreas com que interagem, no sentido de melhor responder às necessidades e interesses das crianças, tornando-o num espaço único que traduza a identidade do grupo (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, o espaço da sala de atividades deve ser estruturado de maneira a que a criança possa fazer escolhas. Com efeito, “as crianças têm acesso fácil a uma variedade grande de objectos interessantes e podem deslocar-se livremente de uma área de interesse para outra, de acordo com a evolução das suas actividades lúdicas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163). Por conseguinte, o espaço educativo deve promover a participação dinâmica, permanente e autónoma das crianças em tarefas do quotidiano, possibilitando o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social de todas e de cada uma das crianças.

O espaço da sala de atividades, onde se desenvolveu a PES, era uma área ampla, com 50 m², que permitia a movimentação livre das crianças. Possuía várias janelas que permitiam

uma boa iluminação natural e arejamento da sala e encontrava-se organizada por diferentes áreas de interesse: área da biblioteca; área da casa (faz-de-conta); área da garagem; área dos jogos; área das construções; área da pintura e a área da escrita; embora estas últimas não estivessem visivelmente criadas e organizadas, sendo que também nem todas as áreas estavam identificadas, mas, no decorrer do estágio, tivemos a preocupação de proceder à sua identificação. Existiam também outros espaços que permitiam trabalhar com as crianças, em pequenos ou grandes grupos e ainda uma área de acolhimento das mesmas, onde era costume acolher, planificar, dialogar e refletir com o grupo de crianças. De referir que estas áreas incluíam alguns materiais, tais como: jogos educativos; peças de legos; tintas; diferentes tipologias de livros; roupas; sapatos; entre outros. No entanto, ao longo da prática educativa, observou-se que as crianças na sua maioria já manifestavam algum desinteresse em interagir com os materiais com que já estavam habituadas, além de que não era hábito escolherem a área da biblioteca para desenvolverem atividades do seu interesse. Neste sentido, consideramos fundamental introduzir novos jogos e, numa primeira fase, reorganizar o espaço da área da biblioteca, organizando os livros nas estantes segundo a sua tipologia e fazendo algumas alterações na disposição da área em questão, de modo a alterar os comportamentos das crianças relativos à sua interação com esta área, motivando-as, despertando o seu interesse pela leitura e escrita e ajudando-as a familiarizarem-se com o código escrito, tornando esta área mais acolhedora e de agradável exploração pelas crianças. Por sua vez, no desenrolar das atividades implementadas, consideramos oportuno criar/delimitar um espaço para a área da escrita, já que o existente passava despercebido no dia-a-dia das crianças. Por conseguinte, introduzimos, assim, novos e diferentes materiais/suportes de escrita, para que pudessem apoiar e incentivar as crianças a serem mais criativas nas suas atividades. A fim de que as crianças os tivessem mais facilmente ao seu alcance, tornando-os visíveis, e facilitando a escolha, em função dos seus gostos e intencionalidades e, a arrumação do material utilizado, promovendo, assim, a sua autonomia e sentido de organização.

Ao longo da ação tivemos como objetivos criar e reorganizar algumas áreas da sala, possíveis de gerar experiências significativas, considerando a importância de trabalhar os domínios da expressão oral e escrita nos contextos da EPE e do 1.º CEB. Contribuindo para o enriquecimento das experiências realizadas, processo que irá ser descrito mais pormenorizadamente no ponto 4 deste relatório. Como afirma Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (p. 12). De salientar que tudo isto foi possível dada a observação e reflexão realizada diariamente sobre o modo como a organização dos materiais e do espaço educativo influenciava a ação das crianças. Nesta linha de pensamento, as OCEPE (Silva *et al.*, 1997)

afirmam que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço às potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 38). Importa ainda referir que a sala dispunha de mesas de apoio e cadeiras suficientes para o grupo de crianças e ainda, quadros/ “instrumentos de pilotagem” de organização da sala como: o quadro de presenças, o quadro do responsável do dia, o quadro do tempo e o quadro dos dias da semana. Assim, no momento de acolhimento, cada criança dirigia-se ao quadro de presença e escrevia o seu nome, permitindo-lhes não só perceber e desenvolver a direcionalidade do código escrito, mas também trabalhar a noção do dia da semana e do mês.

2.1.4. A organização do tempo/rotina diária

A rotina diária é fundamental para que as crianças tenham a noção dos vários tempos/ momentos de um dia, e que, cada um destes, é utilizado para a concretização de diversas atividades, o que implica que as crianças compreendam e antecipem o que vão fazer num momento posterior, fazendo as suas escolhas, expandindo os seus interesses e resolvendo os seus conflitos, constituindo-se assim, a rotina diária, um bom orientador para a organização temporal não só das crianças, mas também para os adultos. Segundo Hohmann & Weikart (2011), “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (p. 85). No quadro seguinte, apresentamos a rotina diária que regulava os vários momentos do dia no jardim-de-infância.

Rotina Diária das crianças da sala dos cinco anos	
7:45h – 09:15h	Acolhimento das crianças no salão
9:15h – 9:45h	Entrada para as salas/ Acolhimento/ Tempo em grande grupo
9:45h – 11:45h	Atividades orientadas/ Tempo de grande grupo/ Tempo de pequeno grupo
11:45h -12:00h	Higiene
11:00h – 13:00h	Almoço
13:00h – 13:15h	Higiene
13:15h – 15:00h	Hora de descanso
15:00h – 16:15h	Atividades orientadas/ Tempo de trabalho nas áreas
16:15h – 17:00h	Lanche/ Higiene
17:00h – 19:30h	Tempo de recreio/ Atividades livres

Quadro 1. Rotina diária da sala dos cinco anos

Como podemos observar através do quadro 1, a rotina da sala de atividades onde desenvolvemos a PES tinha uma organização estruturada, englobava momentos de trabalho em grande e pequeno grupo, orientado e autónomo, onde havia troca de experiências, de saberes e

vivências, sendo que a gestão do tempo era flexível, podendo ser alterada de acordo com os interesses das crianças.

2.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1. A instituição

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) decorreu numa instituição da rede de escolas públicas portuguesas, integrada num agrupamento de escolas da cidade de Bragança. A área envolvente integrava múltiplos espaços públicos como a sede do Agrupamento de Escolas Abade Baçal, uma zona comercial, o Mercado Municipal de Bragança, o edifício da sede do comando do posto da Guarda Nacional Republicana, o quartel dos Bombeiros Voluntários, a Polícia de Segurança Pública e a Câmara Municipal de Bragança. A instituição tinha um *hall* de entrada principal, constituído por uma portaria comum aos vários ciclos de ensino, que dava acesso a um conjunto de salas destinadas às atividades letivas do 1.º CEB, à reprografia; instalações sanitárias e a uma sala reservada a Atividades de Tempos Livres (ATL). A instituição assegurava, ainda, a ligação a outras necessidades existentes na escola como o pavilhão desportivo; o salão polivalente; o bar; o refeitório; um auditório; um ginásio; a sala de professores; os gabinetes da direção; o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA); a biblioteca escolar; a sala de informática, bem como outras divisões que integram as atividades letivas do 2.º CEB e possibilitavam a realização de reuniões inerentes à ação educativa. Com efeito, tendo por base a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, realça-se que “os edifícios escolares devem ser planeados na ótica de um equipamento integrado e ter suficientemente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes atividades da comunidade” (ME, 1986, art.º 42º, n.º1). Não descurando os vários recursos educativos existentes no estabelecimento de ensino em causa, consideramos que o espaço destinado à biblioteca escolar era um local educativo bastante amplo, iluminado, acolhedor, atraente e possuidor de diversas obras literárias, documentação e informação disponível a toda a comunidade educativa para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e promover a criação de hábitos de leitura e escrita. É de mencionar que ao longo do ano letivo, tendo como referencia o Plano Nacional de Leitura (PNL) era frequente a concretização de várias atividades neste espaço de educação, cultura e lazer, particularmente relacionadas com a leitura e a sua dinamização, destacando-se as seguintes: atividades de expressão com livros; encontros com autores; jogos literários, concursos e prémios; feiras do livro; visitas/utilização de bibliotecas escolares, o que é corroborado por Sáiz (2007) quando indica que

animar a ler é motivar, despertar a curiosidade, contagiar, expandir, fazer chegar, é criar leitores activos, participativos, que através da sua leitura, satisfaçam a sua curiosidade, cheguem a conclusões, contrastem com as suas próprias experiências aquilo que lêem (p. 166).

De salientar que todas as salas de aulas estavam equipadas com recursos tecnológicos, particularmente, com um computador com ligação à internet, um quadro interativo e um projetor multimédia. Estes recursos foram uma mais-valia, tanto para os alunos como para os professores, dado que proporcionam a ambos novas e diversificadas metodologias de aprendizagem, que colmatam num ensino mais lúdico e ativo e apoiam os professores a motivarem e a envolverem os alunos no processo de ensino aprendizagem, aderindo com facilidade às atividades. Paiva (2007), a propósito do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), defende que “uma relação positiva com a máquina multiplica o fascínio de ensinar e aprender, ao passo que um afastamento desta porta gigante digital, por parte do professor, representa um enquistamento” (p. 24), pois pode facilitar o ensino, tornando as aprendizagens mais significativas e enriquecedoras. As salas possuíam, ainda, um sistema de aquecimento central e muita luz natural.

No que diz respeito ao espaço exterior do edifício, este apresentava um espaço amplo delimitado por um muro com grades altas e um portão principal, onde se encontra um parque infantil e um campo de futebol com duas balizas para a prática desportiva, sendo o chão de cimento, com espaços de areia e a área envolvente era composta por algumas árvores e bancos de assento. Contudo, o espaço exterior não apresentava áreas cobertas para intervalos em dias de condições meteorológicas com precipitação.

Relativamente à equipa técnica, a instituição assegurava um número suficiente de profissionais docentes e não docentes, necessários para o bom funcionamento da mesma. O funcionamento da instituição compreendia o horário entre as 07:45h e as 19:00h e contemplava uma componente letiva (das 09:00h às 12:30h e das 14:00h às 16:00h) e uma componente não letiva (das 07:45h às 09:00h e das 16:00h às 19:00h) de modo a responder às necessidades das famílias.

2.2.2. O grupo de crianças e as interações sociais

O grupo de crianças onde desenvolvemos a prática educativa no 1.º CEB pertencia a uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por dezoito crianças, sendo seis do género masculino e doze do género feminino, em que o nível etário era bastante homogéneo, dado que as crianças possuíam idades compreendidas de seis e sete anos de idade. Ao nível do comportamento, as crianças eram maioritariamente meigas, interessadas, curiosas, participativas e autónomas na realização das suas tarefas, apresentando ritmos e níveis de

aprendizagem adequados ao nível de ensino, com exceção de um pequeno grupo de crianças que manifestava a necessidade de um maior acompanhamento e apoio na concretização das atividades propostas, havendo, por isso, a necessidade de um professor de apoio, na sala de aula, destinado, essencialmente, a auxiliar este grupo de crianças de forma a dar resposta às suas dificuldades. No que diz respeito às interações existentes entre professor/crianças e crianças/crianças, consideramos que, em geral, existia um bom relacionamento entre ambos, caracterizado por relações de respeito mútuo, confiança e amizade. Segundo Ribeiro (2003), a relação educativa entre professor e aluno é essencial para que surja “aprendizagem conjunta, pelo professor e pelo jovem aluno, (...) para que os jovens adquiram e construam uma sólida formação da sua personalidade e posteriormente se apresentem como cidadãos responsáveis” (p. 78). Aquando a proposta e desenvolvimento de atividades, procuramos apoiar e envolver cada criança na aprendizagem, incentivando a participação de todos os elementos do grupo de crianças. Como defende Oliveira-Formosinho (2007), “(...) o envolvimento da criança na atividade e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p. 24). De salientar que, de uma forma global, as crianças provinham de famílias de classe média e com um ambiente familiar estável, sendo que, frequentemente, os encarregados de educação mostravam-se atentos e interessados em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

2.2.3. A organização do espaço da sala de aula

Atendendo a que o espaço da sala de aula constitui “um dos principais cenários educativos” (Borrás, 2011, p. 75) consideramos que este deve estar estruturado de modo a responder às necessidades das crianças e ser um espaço confortável e acolhedor, em que as crianças tenham condições de aprendizagem e se sintam motivadas para participarem nas atividades e desenvolverem aprendizagens, devendo-se criar oportunidades para que as crianças expressem os seus interesses e inquietações. Como refere Oliveira-Formosinho (2007), “parte-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa, que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos interesses das crianças como base para a experiência e sua estruturação” (p. 24). Assim, a sala onde realizamos a PES possuía uma área ampla, adequada ao número de crianças, o que permitia movimentarem-se livremente. Este espaço era provido de bastante luz natural, uma vez que uma das paredes da sala era composta maioritariamente por janelas e estores que também permitiam regular a luminosidade do interior da sala, sempre que se justificasse. No que concerne ao mobiliário, a sala apresentava três armários, que eram utilizados para a arrumação dos materiais/dossiês,

manuais escolares e cadernos diários dos alunos, mas também para os materiais de trabalho das professoras, e um número suficiente de secretárias e cadeiras, sendo que a disposição das mesas se encontrava em paralelo, ou seja, por filas. No entanto, esta disposição poderia ser alterada tendo em conta a gestão do espaço necessário para a realização de certas práticas educativas. Segundo Arends (1995), a sala de aula deve ser adaptada e responder a diferentes funções pelo que “os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p. 95). Além do já referido, a sala dispunha também de um quadro branco, um computador, uma impressora, um quadro interativo, um projetor multimédia, suportes que foram essenciais para enriquecer e diversificar o modo como eram apresentados e explorados os conteúdos programáticos. Como afirma Roldão (2005), “o apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (p. 106). Por sua vez, também, no fundo da sala, existia um quadro de giz e um expositor em cortiça, utilizados essencialmente para a afixação/ exposição de cartazes sobre temas abordados, sendo que nas paredes da sala de aula também eram expostos alguns dos trabalhos realizados pelo grupo de crianças. Assim, optamos por seguir esta estratégia, sempre que oportuno, tornando o espaço de sala de aula um local com mais significado para as crianças e reprodutor das suas ações e aprendizagens. Zabalza (1998) “fala do tipo de actividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das reações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as)” (p. 232). Assim, a organização da escola e da sala de aula surge como um “espelho” das atividades e aprendizagens que se concretizam.

2.2.4. A organização do tempo

A dimensão pedagógica referente à gestão do tempo no 1.º CEB tornou-se uma atividade complexa e fundamental, dado a existência de um horário escolar onde era definido o tempo e a sequência das diferentes componentes do currículo a trabalhar, o que se pode constatar no quadro seguinte que mostra a forma como essas mesmas componentes estavam repartidas ao longo da semana.

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00h – 09:30h	Português	Português	Matemática	Português	Matemática
09:30h – 10:00h					
10:00h – 10:30h					
10:30h – 11:00h	Intervalo				
11:00h – 11:30h	Matemática	Estudo do Meio	Português	Matemática	Apoio ao Estudo
11:30h – 12:00h					Português
12:00h – 12:30h					
12:30h – 13:00h	Hora de Almoço				
13:00h – 13:30h					
13:30h – 14:00h					
14:00h – 14:30h	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Expressões	Estudo do Meio
14:30h – 15:00h			Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões
15:00h – 15:30h	Atividade Física Desportiva				
15:30h – 16:00h					
16:00h – 16:30h	Intervalo				
16:30h – 17:00h	Ensino do Inglês	Educação Moral e Religiosa	Educação Musical	Reforço Aprendizagem	Formação Cívica e Cidadania
17:00h – 17:30h					

Quadro 2. Horário da turma do 1.º CEB

Como podemos observar, a componente letiva, no período da manhã, iniciava-se às 09:00h e terminava às 12:30h, havendo um intervalo entre as 10:30h e as 11:00h. No período da tarde, a componente letiva começava às 14:00h e prolongava-se até às 16:00h, existindo um tempo de intervalo destinado ao recreio, entre as 16:00h e as 16:30h. Também é possível visualizar a distribuição das diferentes áreas do currículo. Torna-se, por isso, fundamental entender que no 1.º CEB a organização do tempo é mais burocrática pelo que o professor deve tentar rentabilizá-lo para que as crianças possam usufruir de práticas educativas integradoras, enriquecedoras e significativas. Assim, a presença de um horário escolar gerou algumas limitações nomeadamente no que diz respeito à articulação dos conteúdos das diferentes áreas do currículo, de modo a promovermos experiências de ensino e aprendizagem integradoras e, também, no próprio cumprimento do horário dado aos vastos conteúdos que eram exigidos trabalhar num só dia, em diferentes áreas. Nesta linha de pensamento, apoiamos o pressuposto defendido por Mesquita (2011) quando afirma que “o sistema educativo português mantém vincado um formato que no seu plano organizacional é considerado burocrático e serve esse processo através de um currículo uniforme “pronto-a-vestir” (p. 25). No entanto, salientamos que, apesar deste obstáculo, tentamos ter em conta a transversalidade das áreas e conseguimos proporcionar experiências de ensino e aprendizagem com significado para o grupo de crianças e que também envolvessem a comunidade local.

3. Metodologia de Investigação do Estudo

O processo de investigação tornou-se uma prática essencial para melhor conhecermos e entendermos a realidade dos contextos onde desenvolvemos a ação, possibilitando a recolha de informações imprescindíveis para intervenções futuras e o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Tal como afirma Sousa (2005), uma investigação é “uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (p. 12).

Assim, no presente ponto, pretendemos apresentar, descrever e fundamentar as opções metodológicas, seguidas no decorrer das intervenções, tendo em conta o tema, a questão de pesquisa e os objetivos do estudo, o tipo de abordagem metodológica, bem como as técnicas, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados utilizados no nosso estudo.

3.1. Tema, questão de pesquisa e objetivos do estudo

Desde o início da prática educativa, no âmbito da EPE, numa fase inicial, surgiram várias temáticas aliciantes e desafiadoras, suscetíveis de serem investigadas. No entanto, após vários momentos de observação e reflexão realizados e de acordo com as necessidades dos contextos, consideramos importante centrar e delinear a ação educativa, de forma a proporcionar às crianças, da EPE e do 1.º CEB, atividades e experiências que valorizassem os seus saberes e o desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, de expressão oral e escrita, despertando-as e motivando-as para o desenvolvimento e aquisição do gosto pela leitura e escrita. Assim, definimos a seguinte questão problema: *Como trabalhar e promover a expressão oral e escrita nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Esta questão problema levou-nos às seguintes questões de pesquisa: *De que modo o meio envolvente das crianças e os agentes educativos influenciam o processo de aprendizagem e a motivação das crianças para a leitura e da escrita em contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB? De que forma o contacto das crianças com diferentes suportes de escrita pode influenciar os seus conhecimentos sobre os mesmos? Que experiências de ensino-aprendizagem podem fomentar o gosto das crianças pela leitura e escrita? De que forma o educador/professor as pode envolver nesse processo?* Considerando estas questões de pesquisa estabelecemos como objetivos: (i) incentivar o gosto pela leitura e escrita; (ii) criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita; (iii) identificar as conceções que as crianças revelam sobre diferentes suportes de escrita de uso quotidiano; (iv) averiguar os hábitos de leitura e escrita das crianças; (v) conhecer a perceção das crianças em

relação ao tipo de leitura e escrita que os pais, familiares e/ou outros agentes educativos fazem; (vi) perceber se as práticas de leitura e escrita dos pais, familiares e/ou outros agentes educativos interferem nos comportamentos das crianças face à leitura e à escrita; e, (vii) promover experiências de aprendizagem significativas que possibilitem diferentes contactos com a leitura e escrita e estimulem o prazer de ler e escrever entre as crianças.

Salientamos, ainda, que no âmbito das práticas desenvolvidas no contexto do 1.º CEB tentamos dar continuidade à temática em estudo, respondendo à questão de pesquisa e tendo em conta os objetivos delineados.

3.2. A investigação qualitativa e quantitativa como opções metodológicas

No percurso de desenvolvimento da ação educativa e das pesquisas realizadas, no âmbito da presente investigação, tivemos em atenção o tipo de abordagem metodológica a seguir. Em termos gerais, consideramos que o processo de investigação deve ser pensado e refletido com o propósito de dar resposta a algumas preocupações, possibilitando mudanças, nas práticas de uma forma ativa (Bogdan & Biklen, 1994), no qual se deve “atender a informação de natureza diversificada” (Sanches, 2014). Por conseguinte e após a perceção do tipo de abordagem mais indicado para o estudo, optamos por recorrer à abordagem qualitativa com dados quantitativos, pois como afirma Dessa (2014), “a educação e a investigação em educação não pode ser simplesmente medida ou quantificada” (p. 37). Neste sentido, é fundamental distinguirmos e compreendermos ambos os tipos de abordagem metodológica, dado que “as ideias centrais orientadoras da investigação qualitativa são diferentes das da investigação quantitativa” (Flick, 2005, p. 4). No entanto, é de igual modo importante entendermos que ambas se complementam, pois apesar das especificidades que as caracterizam, uma e outra devem “acima de tudo, de ter em conta os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e trabalhar com dados que respondam o melhor possível às exigências do problema em estudo” (Pardal & Correia, 1995, p. 19).

Na abordagem qualitativa “existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, método de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (Aires, 2011, p. 14), em que “a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador como instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Desta forma, os investigadores qualitativos procuram sistematicamente observar o ambiente que os rodeia, questionar e ouvir os sujeitos com quem interagem, tendo sempre em conta os seus pontos de vistas e registando os dados recolhidos, com o intuito de compreender melhor “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o

modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Assim, a investigação qualitativa torna-se uma abordagem rica em evidências, em que os dados recolhidos pelo investigador são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Por sua vez, a abordagem qualitativa é, também, considerada “um processo ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005, p. 118). Contrariamente, a investigação quantitativa, é “mais objectiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais controlada” (Bardin, 2014, p. 141). Segundo Bogdan & Biklen (1994), uma investigação deste tipo de cariz traduz-se em números, opiniões e informações susceptíveis de serem classificadas e organizadas, através de um tratamento estatístico. Assim, relativamente à análise quantitativa dos dados, “o dispositivo de análise e interpretação está claramente formatado e desenvolve-se numa sequência linear, a partir da recolha efectuada” (Afonso, 2005, p. 118).

De seguida, apresentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram essenciais para o desenvolvimento e concretização do estudo, nos contextos da EPE e do 1.º CEB.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para que fosse possível a recolha de dados na investigação realizada, ao longo da PES, no sentido de melhor compreendermos o pensamento e atitudes do grupo de crianças, foi necessário recorrermos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, os quais são enunciados de seguida.

3.3.1. Observação participante

Observar diretamente os contextos educativos possibilitou-nos reunir informações gerais sobre os sujeitos intervenientes, designadamente sobre as suas capacidades, dificuldades, interesses e comportamentos, e recolher dados pertinentes para o desenvolvimento da problemática a investigar, com o propósito de adaptarmos a prática pedagógica às necessidades e interesses dos grupos de crianças. Assim, a observação desenvolveu-se de uma forma contínua, como suporte de apoio ao processo educativo, proporcionando momentos de conhecimento e compreensão da realidade, bem como o planeamento, o desenvolvimento e a avaliação do trabalho realizado (Silva *et al.*, 1997). De acordo com Máximo-Esteves (2008), “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” e permite conhecer diretamente os

“fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Deste modo, a observação participante foi fundamental para registarmos “os acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2005, p. 109), tornando-a essencial para a concretização do estudo.

3.3.2. Notas de campo e registos fotográficos

Ao longo da ação desenvolvida, quer no âmbito da EPE quer no contexto do 1.º CEB, as notas de campo e os registos fotográficos foram cruciais, no apoio à atividade diária para melhor registarmos, compreendermos e interpretarmos detalhadamente as informações, sentimentos, impressões e justificações das crianças perante a realização de determinadas tarefas. Segundo Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p. 150) e permitem o registo de situações e acontecimentos de sala de aula suscetíveis de reflexão. Neste sentido, procedemos ao seu registo detalhado no momento, no entanto, na impossibilidade de o fazermos no momento, as anotações, falas, diálogos e modos de pensar das crianças, eram escritos numa ocasião posterior, tal como eram verbalizados por estas, respeitando, assim, a sua originalidade. De referir que os nomes das crianças apresentados são fictícios, de modo a garantirmos o seu anonimato. Paralelamente, os registos fotográficos também acompanharam a prática educativa, em ambos os contextos, assumindo-se como imagens precisas que podem expressar claramente as ideias, os pormenores e as experiências vivenciadas no momento (Bogdan & Biklen, 1994), permitindo obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141). Salientamos, ainda, que no início da prática pedagógica solicitamos à educadora e professora cooperantes e às crianças, autorização para proceder ao registo fotográfico, evidenciando a sua pertinência para a interpretação e reflexão da ação e que as notas de campo, os registos fotográficos e as produções das crianças seriam apresentadas e analisadas ao longo das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas.

3.3.3. Produções das crianças

Os registos escritos e as produções das crianças foram impreteríveis para melhor compreendermos, interpretarmos e descrevermos as experiências de ensino e aprendizagem, possibilitando, também, ao longo da prática pedagógica, percebermos se as crianças estavam ou não envolvidas na realização das tarefas propostas, e reconhecermos as dificuldades manifestadas, tentando assim dar resposta e colmatar as mesmas. Como afirma 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). De referir que a maioria das produções das crianças era arquivada nos seus dossiês, sendo este processo um meio de acesso ao trabalho desenvolvido, nos contextos educativos.

3.3.4. Inquérito por questionário

Para processar o estudo apresentado neste relatório foi preponderante sabermos qual a perceção das crianças em relação ao tipo de leitura e escrita que os pais, familiares e outros agentes educativos fazem, bem como averiguarmos os hábitos de leitura e escrita das próprias crianças. Assim, tornou-se fundamental aplicarmos um inquérito por questionário (*vide* anexo III) dirigido ao grupo de crianças do 1.º CEB, do 2.º ano de escolaridade, como forma de recolha de dados. Tendo em conta a evolução do nosso estudo e a definição concreta da questão problema, optamos por não utilizar o inquérito por questionário, na EPE. Pardal & Correia (1995), consideram que o questionário é um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante” (p. 51), com utilidade e de uso frequente no âmbito da investigação em educação. Em relação ao questionário implementado, estruturava-se em várias partes e tinha como objetivo principal entendermos os hábitos de leitura e escrita das crianças e a sua perceção sobre as práticas de leitura e escrita da família e/ ou outros agentes educativos, de forma a percebermos de que maneira essas práticas poderiam influenciar os hábitos de leitura e escrita das crianças. Neste sentido, na elaboração do inquérito por questionário e antes da sua aplicação, tivemos em consideração um conjunto de procedimentos metodológicos, nomeadamente a formulação do objetivo principal, o público-alvo (inquiridos) e o tipo de perguntas a realizar. Como afirmam Hill & Hill (2009), “é preciso pensar cuidadosamente sobre o objectivo geral (o tipo de informação que quer solicitar) de cada uma das perguntas” (p. 89), de modo a responder aos objetivos do estudo.

O questionário aplicado integrava diferentes modalidades de perguntas: perguntas abertas, perguntas fechadas e perguntas de escolha múltipla, tendo em conta “a sua especificidade, interesse face ao objecto de pesquisa e grau de dificuldade” (Pardal & Correia, 1995, p. 59). Designa-se por pergunta aberta “toda e qualquer pergunta que permita plena liberdade de resposta ao inquirido” (Pardal & Correia, 1995, p. 54). Por outro lado, segundo os mesmos autores, as perguntas fechadas “limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (p. 55). Por último, nas perguntas de escolha múltipla “O inquirido é convidado a escolher uma entre as várias alternativas apresentadas ou a ordenar as mesmas” (Pardal & Correia, 1995, p. 55).

Importa, ainda, referir que o questionário foi preenchido individualmente por cada criança e aplicado presencialmente. No entanto, devido à sua extensão, o preenchimento do questionário foi realizado de uma forma faseada, isto é, em vários momentos.

Após a aplicação do questionário, análise e reflexão sobre os dados obtidos, de um modo geral, consideramos pertinente proporcionar às crianças experiências de ensino e aprendizagem que permitissem explorar os domínios da leitura e escrita, de uma forma mais lúdica e ativa. Deste modo, valorizamos, assim, os momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, como forma de motivar e envolver ativamente as crianças nas tarefas propostas, bem como outros aspetos fundamentais inerentes às práticas de abordagem da leitura e escrita.

3.3.5. Entrevista semiestruturada

Para o aprofundamento de questões inerentes às concepções das crianças sobre a leitura e a escrita, consideramos pertinente recorrer à realização de uma entrevista, no sentido de recolher dados que ajudassem a perceber o conhecimento que as crianças possuíam sobre a funcionalidade e utilidade da leitura e escrita, através da identificação de diversos suportes de escrita (portadores de texto). Como refere Máximo-Esteves (2008), “a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (p. 93). Nesta ordem de ideias para Bogdan & Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Tendo em conta a caracterização do contexto, a entrevista aplicada teve um carácter semiestruturado, orientado para a intervenção mútua, pois como referem Oliveira-Formosinho & Araújo (2008), as entrevistas semiestruturadas “têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p. 23).

Ao realizarmos as entrevistas, pretendemos dar liberdade para que as crianças expressassem as suas próprias opiniões e ideias tendo em conta as questões colocadas. Neste sentido, foi necessário elaborarmos um guião da entrevista (*vide* anexo IV), como forma de orientação e registo das verbalizações proferidas pelas crianças, o qual era constituído por um conjunto de questões e tinha como objetivo principal a identificação de suportes de escrita e o reconhecimento da sua funcionalidade e utilidade. Salientamos, ainda, que durante a entrevista foi crucial apresentarmos às crianças um conjunto de materiais, a partir dos quais, as crianças observaram, exploraram e contactaram diretamente com os materiais apresentados. Torna-se, ainda, importante referirmos que a entrevista foi realizada individualmente, de modo a que a criança não se sentisse intimidada perante o restante grupo, evitando o receio de responder

“erradamente” e, portanto, encorajando-a a responder livremente sem medo de falhar. Durante a entrevista, tivemos o cuidado de conceder o tempo que cada criança precisava para refletir e responder à questão, sem transmitir qualquer tipo de pressão para avançar à questão seguinte, de modo a tornar esta atividade num ato prazeroso e reflexivo, livre de gerar mau estar. É de igual modo fundamental referir que procuramos incentivar as crianças a darem a sua própria resposta, tendo havido o cuidado de não fornecermos indicações diretas que pudessem exercer influência nas suas respostas.

No que concerne ao procedimento de análise e interpretação dos enunciados produzidos pelas crianças, foi necessário utilizarmos a categorização, ou seja, criar categorias. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a categorização é “um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto” (p. 104). Assim, para a elaboração das categorias realizamos uma leitura e “pré-análise” dos conteúdos das entrevistas. Verificamos, assim, ser pertinente recorrer à análise de conteúdo dos dados recolhidos, pois segundo Bogdan & Biklen (1994),

a análise de conteúdo é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmo materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Seguidamente, apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos, através da aplicação da entrevista semiestruturada e do inquérito por questionário, nos contextos da EPE e do 1.º CEB, respetivamente, assim como expomos as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas nos contextos suprarreferidos.

4. Apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos

Para darmos a conhecer o estudo concretizado, ao longo do processo de investigação, torna-se condição necessária apresentarmos, analisarmos e interpretarmos os dados obtidos. Assim, de seguida, apresentamos a análise dos dados recolhidos nas entrevistas e nos inquéritos aplicados, nos contextos da EPE e do 1.º CEB e as experiências de ensino e aprendizagem.

4.1. As entrevistas aplicadas no contexto da Educação Pré-Escolar

Os resultados sobre o conhecimento de suportes de escrita (portadores de texto) de uso corrente foram obtidos, a partir das respostas dadas pelo grupo de crianças da EPE, sendo a amostra constituída por 12 elementos. Posto isto, importa referir que os dados obtidos partiram de 3 questões colocadas, nomeadamente: *O que é isto? Para que serve? O que está aqui escrito?* Após a leitura de todas as respostas e de refletirmos sobre a unidade de análise que melhor poderia possibilitar a categorização, a contagem e a frequência dos dados obtidos, consideramos como unidade de análise: *uma expressão com um só sentido*, isto é, cada informação, com significado/ sentido, manifestada nas respostas dos inquiridos, as quais se designam por Unidades de Registo (UR) (Morais, Alves & Miranda, 2013). Com efeito, o objetivo do estudo consistiu em analisarmos os conhecimentos que as crianças possuíam sobre diferentes suportes de escrita de uso quotidiano, no conjunto de todas as unidades de registo obtidas, através das 3 questões colocadas. Para tal, definimos as seguintes categorias: *Identifica, Não Identifica e Outras*. Salientamos que as categorias estabelecidas foram idênticas na análise das respostas a todas as questões, dado que consideramos que o cariz de resposta estava relacionado com o facto de a criança identificar ou não o nome, a utilidade e o texto escrito de cada objeto apresentado. Seguidamente, no quadro 3 apresentamos a definição de cada categoria, de acordo com o tipo de questão.

Suportes de escrita	Categorias		
	Identifica	Não Identifica	Outras
O que é isto?	Quando a opinião manifesta corretamente o nome do suporte de escrita	Quando a opinião não manifesta corretamente o nome do suporte de escrita	Quando manifestam outras opiniões, não relevantes para o estudo, ou seja, não incluídas nas categorias anteriores.
Para que serve?	Quando a opinião expressa corretamente a utilidade do suporte de escrita	Quando a opinião não expressa corretamente a utilidade do suporte de escrita	
O que está escrito?	Quando a opinião identifica o que está escrito	Quando a opinião não identifica o que está escrito	

Quadro 3. Definição das categorias

Segue-se a apresentação dos resultados sobre o conhecimento das crianças acerca dos diferentes objetos/ suportes de escrita. É de salientar que a apresentação será feita através de 3 quadros, cada um referente a uma questão.

Apresentação da análise à questão “O que é isto?”

No quadro 4 apresentamos a distribuição das unidades de registo identificadas, nas respostas das crianças e integradas nas respetivas categorias, tendo em conta o tópico: identificação do nome do suporte de escrita.

Suportes de escrita	Categorias						Somatório do Nº UR
	Identifica		Não identifica		Outras		
	Nº de UR	%	Nº de UR	%	Nº de UR	%	
Jornal	7	50	5	35,7	2	14,3	14
Envelope preenchido	4	33,3	8	66,7	0	0	12
Calendário	6	42,9	6	42,9	2	14,3	14
Embalagem de cereais	7	46,7	5	33,3	3	20	15
Folheto de supermercado	0	0	12	92,3	1	7,7	13
Sinal de trânsito (STOP)	10	66,7	2	13,3	3	20	15
Fatura da EDP	8	57,1	4	28,6	2	14,3	14
Somatório do Nº UR	42		42		13		97

Quadro 4. Distribuição das unidades de registo por categorias

Através da observação do quadro 4, considerando a amostra de 12 crianças, surgiram 97 UR. Verificamos, também, que as categorias *Identifica* e *Não Identifica* abrangem o mesmo número de UR, evidenciando que no total das 84 UR de ambas as categorias, metade das UR correspondem à identificação correta do nome do suporte de escrita. Por sua vez, em 12 crianças surgiram 13 UR referentes à categoria *Outras*. Podemos, ainda, afirmar que o suporte de escrito mais representativo, na categoria *Identifica*, é o sinal de STOP e, na categoria *Não identifica*, é o folheto de supermercado, demonstrando, assim, que as crianças identificam mais facilmente o nome do sinal de trânsito STOP, em comparação com os outros suportes de escrita apresentados, possivelmente porque é um sinal que faz parte da sua rotina diária. Posteriormente, mostramos alguns exemplos de UR que surgiram nas respostas do grupo de crianças, perante os diversos suportes de escrita, incorporadas nas respetivas categorias:

- Identifica: *é um jornal; é um envelope; é um calendário; é uma caixa de cereais; é o sinal do STOP; é uma carta.*

- Não Identifica: *é uma revista; é uma coisa; é um papel; é uma folha com muitos quadrados; já não me lembro; são folhas; é um losango;*

- Outras: *esse é fácil; o pai está sempre a ler o jornal; a minha mãe tem dois calendários: um no quarto e outro no escritório; às vezes como ao pequeno-almoço; os meus preferidos são*

as estrelinhas; é uma coisa vermelha; as letras são brancas; os meus pais levam essa carta quando vão ao multibanco.

Apresentação da análise à questão “Para que serve?”

No quadro 5 apresentamos a distribuição das unidades de registo identificadas nas respostas das crianças, integradas nas respetivas categorias, tendo em conta o tópico: utilidade do suporte de escrita.

Suportes de escrita	Categorias						Somatório do Nº de UR
	Identifica		Não Identifica		Outras		
	Nº de UR	%	Nº de UR	%	Nº de UR	%	
Jornal	12	85,7	0	0	2	14,3	14
Envelope preenchido	12	85,7	0	0	2	14,3	14
Calendário	19	90,4	1	4,8	1	4,8	21
Embalagem de cereais	8	66,7	4	33,3	0	0	12
Folheto de supermercado	12	80	0	0	3	20	15
Sinal de trânsito (STOP)	12	92,3	0	0	1	7,7	13
Fatura da EDP	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13
Somatório do Nº de UR	84		8		10		102

Quadro 5. Distribuição das unidades de registo por categorias

Através da observação do quadro 5, considerando a amostra, contabilizaram-se 102 UR. Realçamos que na categoria *Não identifica* apenas surgiram 8 UR respeitantes à utilidade do calendário, da embalagem de cereais e da fatura da EDP, das quais 4 referem-se à não identificação da utilização da embalagem de cereais. Assim, a utilidade dos restantes suportes de escrita foi identificada corretamente, tal como se pode constar através da visualização do somatório do número de UR correspondentes à categoria *Identifica*, na qual surgiram 84 UR. Pela observação dos dados recolhidos nesta categoria, verifica-se que a utilidade do suporte de escrita mais identificada diz respeito ao calendário, onde surgiram 19 UR. Pode-se, também, averiguar que em 12 crianças surgiram 10 UR referentes à categoria *Outras*. Por conseguinte, concluímos que as crianças não só reconhecem mais facilmente a utilidade e funcionalidade do calendário, comparativamente com os outros suportes de escrita, provavelmente porque o seu ambiente familiar recorre a este tipo de suporte, mas também devido ao facto de na rotina diária do Jardim de Infância as crianças terem um momento para a identificação do mês do ano e do dia da semana, tornando, assim, o calendário num objeto que lhes é familiar.

Seguidamente, expomos alguns exemplos de UR que surgiram nas respostas do grupo de crianças, perante os diversos suportes de escrita, incorporadas nas respetivas categorias:

- Identifica: *serve para ler as notícias; serve para pôr as cartas; serve para marcar os aniversários; serve para saber os meses, os dias da semana e os feriados; serve para guardar os cereais; serve para ver o que está em promoção; serve para ver os preços; serve para avisar que os carros têm de parar; é para saber o que vai pagar;*

- Não identifica: *não sei; serve para pôr no leite; serve para tomar o pequeno-almoço; serve para comer; serve para ver as letras; serve para ligar para a EDP.*

- Outras: *tem muitas notícias por isso tem muitas folhas; há à venda no shopping; o carteiro passa todos os dias na minha casa; o calendário da minha casa tem muitas notas;*

Apresentação da análise à questão “O que está aqui escrito?”

No quadro 6 apresentamos a distribuição das unidades de registo identificadas nas respostas das crianças, integradas nas respetivas categorias, atendendo ao tópico: reconhecimento do texto escrito.

Suportes de escrita	Categorias						Somatório do Nº de UR
	Identifica		Não Identifica		Outras		
	Nº de UR	%	Nº de UR	%	Nº de UR	%	
Jornal	12	75	0	0	4	25	16
Envelope preenchido	12	75	4	25	0	0	16
Calendário	18	90	1	5	1	5	20
Embalagem de cereais	13	86,7	2	13,3	0	0	15
Folheto de supermercado	16	94,1	1	5,9	0	0	17
Sinal de trânsito (STOP)	12	92,3	0	0	1	7,7	13
Fatura da EDP	13	86,7	2	13,3	0	0	15
Somatório do Nº de UR	96		10		6		112

Quadro 6. Distribuição das unidades de registo por categorias

Através da observação do quadro 6, considerando a amostra de 12 crianças, verifica-se que surgiram 112 UR. Assim, a categoria *Identifica* foi a mais representativa, dado que se constata um maior número de unidades de registo: 96 UR. A este respeito, ainda, se pode confirmar que o calendário foi o suporte de escrita representado com um maior número de unidades de registo (18 UR), tal como aconteceu na apresentação do quadro 5, relativo ao tópico: utilidade do suporte de escrita, seguido do folheto de supermercado, onde se constaram 16 UR. No que concerne à categoria *Não Identifica* verifica-se um total de 10 UR, das quais 4 são relativas à não identificação do texto escrito do envelope, sendo as restantes UR, distribuídas pelos suportes de escrita: calendário, embalagem de cereais, folheto de supermercado e fatura da EDP. Logo, podemos constatar que o envelope preenchido foi o suporte de escrita mais representativo, da categoria *Não Identifica*. Por sua vez, em 12 crianças surgiram 6 UR referentes à categoria *Outras*. Desta forma, podemos considerar que as crianças reconheceram mais facilmente o texto escrito do calendário e do folheto de supermercado, dado que possibilitaram a identificação da informação escrita através da leitura das imagens presentes nos materiais apresentados, incluindo a identificação de letras e números. Em seguida, apresentamos alguns exemplos de UR que surgiram nas respostas do grupo de crianças, perante os diversos suportes de escrita, integradas nas respetivas categorias:

- Identifica: *as notícias; as novidades do dia; o nome do jornal; diz para quem é e de quem é a carta; diz a morada; está escrito os meses e os dias da semana; diz os feriados; diz pingo doce; o nome dos cereais; está escrito peixe e pão; diz maçãs, peras e uvas; diz STOP;*

- Não identifica: *diz envelope e carta; aqui está escrito para encomendas; não sei; diz revista; para mim não diz nada; diz papel.*

- Outras: *tem escrito o que é preciso escrever; já vi isso no quarto da mãe e do pai;*

Em síntese, pela análise da apresentação dos dados recolhidos em todas as questões, constatamos que o número de UR diferiu de criança para criança e que a categoria mais representativa das suas opiniões foi a categoria *Identifica*, contabilizando-se 222 UR, sendo a menos representativa a categoria *Outras*. No entanto, na distribuição de UR por categorias, observada no quadro 4, verifica-se uma distribuição equitativa do número de unidades de registo, nas categorias *Identifica* e *Não Identifica*. Desta forma, de um modo geral, podemos verificar que o número de UR referentes à categoria *Identifica*, tendo em conta os tópicos: identificação do nome do suporte de escrita (quadro 4) utilidade do suporte de escrita (quadro 5) e reconhecimento do texto escrito (quadro 6) foi mais representativo nos seguintes suportes de escrita: sinal de trânsito STOP, calendário e folheto de supermercado. Com efeito, podemos concluir que as crianças, no seu dia-a-dia, presumivelmente estão inseridas num meio, onde contactam mais frequentemente com os suportes de escrita referidos anteriormente, e possuem, assim, um melhor conhecimento sobre os mesmos.

4.2. Os inquéritos por questionários aplicados no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Seguidamente, apresentamos e analisamos os resultados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário a 18 inquiridos do grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade, do 1º CEB. A presente análise tem como intuito conhecer os hábitos de leitura e escrita das crianças e averiguar a sua perceção sobre o tipo de leitura e escrita que os pais/ familiares realizam, de maneira a perceber de que forma o meio ambiente, em que a criança está inserida, pode influenciar o(s) seu(s) conhecimento(s) e/ ou comportamento(s) face à leitura e à escrita. Importa, ainda, referirmos que devido à exigência de um número limite de páginas, neste relatório apenas serão apresentados os gráficos que permitem uma visualização e interpretação mais pormenorizada dos dados obtidos, no âmbito da problemática em estudo. Assim, considerando os 18 inquiridos, 100% opinaram que costumam ler, sendo que 61% leem todos os dias e 39% frequentemente. Como podemos observar, no gráfico 1, a partir da questão

Quem te incentivou a ler? 94% e 76% dos inquiridos referiram que foram incentivados pela mãe e pelo pai, respetivamente, e 82% referiram que foram incentivados pelos professores.

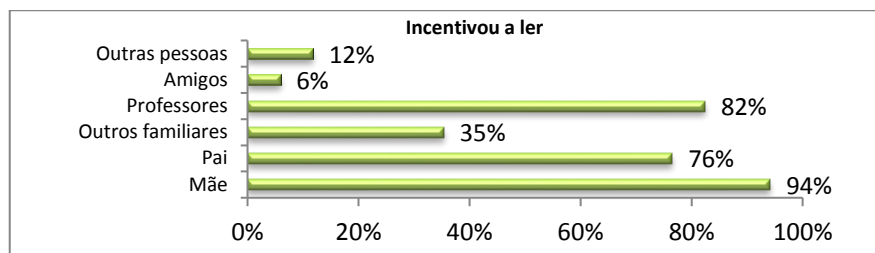


Gráfico 1. Quem incentivou a ler

Neste sentido é perceptível que os pais motivam as crianças para a leitura, despertando nos seus educandos o gosto pela leitura e o prazer de ler e ouvir ler (Sabino, 2008). De acordo com Manzano (1998) “A família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (p. 113). No entanto, também se verifica que neste contexto, os professores exercem um papel primordial na promoção e aproximação das crianças à leitura, pelo que se subentende que há uma relação de complementaridade entre a escola e a família, no sentido de incentivar o desenvolvimento e aquisição de hábitos de leitura nas crianças. Com efeito, este trabalho de coadjuvação permite “que a literacia se possa tornar um instrumento significativo” (Mata, 2006, p. 65). No que concerne ao tipo de leitura, através da análise do gráfico 2, podemos constatar que todas as crianças leem livros de aventura, seguindo-se a leitura de banda desenhada (89%), contos (72%), poesia (67%) e enciclopédias juvenis/ infantis (56%). Há ainda uma minoria de crianças que leem jornais, revistas, filmes legendados, folhetos de informação/ publicidade.

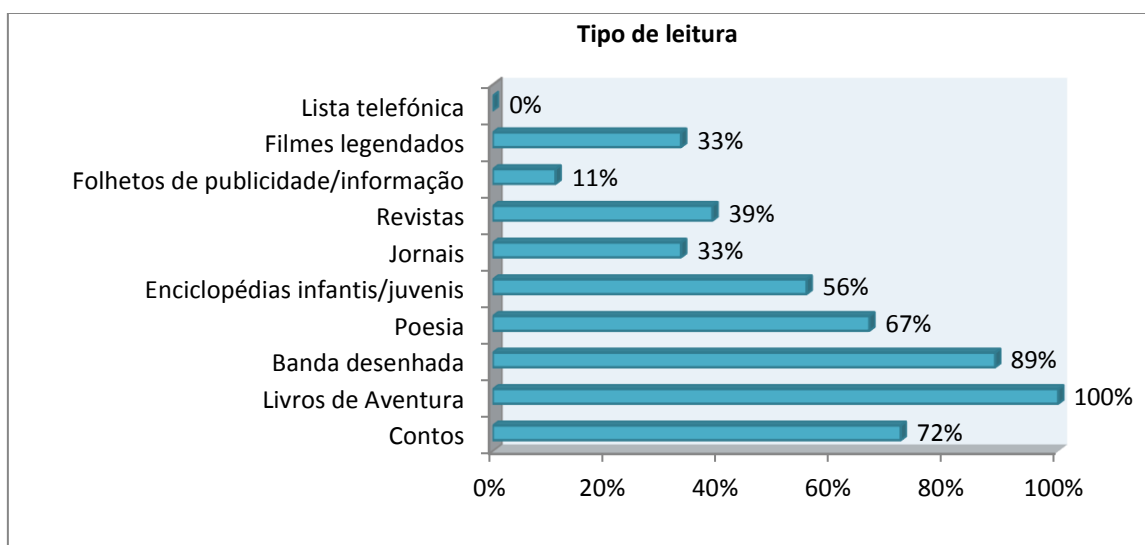


Gráfico 2. Tipo de leitura (s) realizada (s) pelas crianças

Assim sendo, consideramos que o professor deve proporcionar experiências de leitura que vão ao encontro dos interesses das crianças, permitindo-lhes atribuir significado ao que leem, condição primordial “para que sintam o desejo de querer aprender a ler” (Martins, 1996, p. 58). O mesmo autor refere que “a aprendizagem da leitura só se processa em condições favoráveis se as crianças sentirem que o material a ser lido tem valor e significado para si próprias” (p. 58). No entanto, ao longo da ação educativa considerou-se pertinente proporcionar ao grupo de crianças, experiências que envolvessem o contacto com outro tipo de leituras e formas de escrita, diferentes das que habitualmente faziam. A título de exemplo, organizamos com o parecer das crianças, uma visita de estudo ao Jornal Nordeste, a qual envolveu o contacto com outro tipo de linguagem escrita e despertou o gosto pela leitura de notícias. Assim, enquanto mediadores no processo de apropriação ao código escrito e oral, tivemos o cuidado de desafiar, apoiar e incentivar a criança na exploração e apropriação de diferentes suportes de escrita. Do mesmo modo e de acordo com as OCEPE (Silva *et al.*, 1997) “para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, (...) outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias e também jornais, revistas, etc.” (p. 70), a fim de que as crianças compreendam a necessidade e as diferentes funções da escrita.

No que respeita aos hábitos de escrita, todos os inquiridos referiram que costumam escrever, em que 94% dos inquiridos escrevem todos os dias e 6% frequentemente. Quando questionados sobre o que costumam escrever, os poemas foram indicados por 39% dos inquiridos; os bilhetes, as listas de compras e a banda desenhada foram mencionados por 33% das crianças, sendo estes os tipos de escrita mais representativos da amostra. Por sua vez, as rimas, adivinhas e cartas foram apontadas por 28% das crianças e 11% indicaram ainda outros tipos de escrita, a saber: fichas de avaliação e os trabalhos de casa. A este respeito consideramos que o tipo de escrita dos inquiridos é diversificado. Estes dados constam e são apresentados no gráfico seguinte (Gráfico 3).

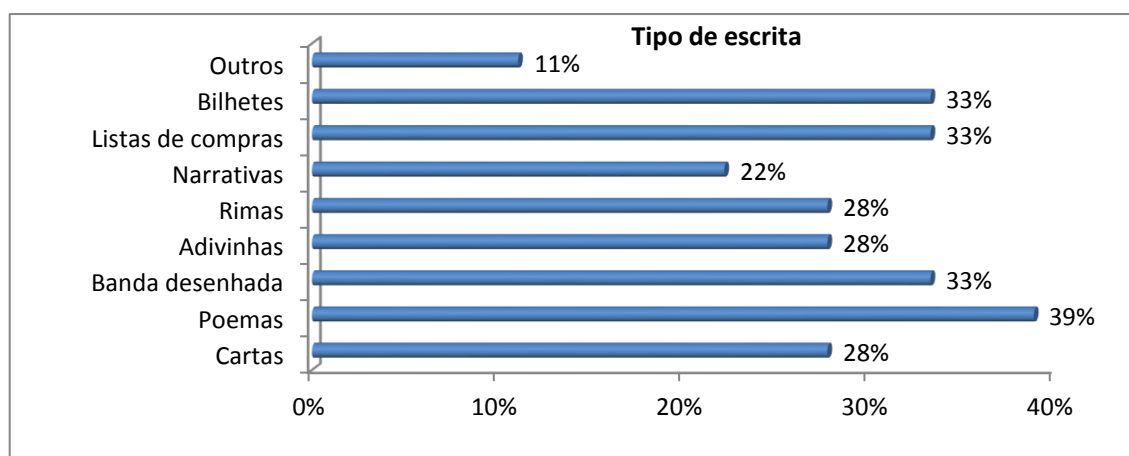


Gráfico 3. Tipo de escrita (s) realizada (s) pelas crianças

Em relação aos hábitos de literacia da família, verificamos que 100% das crianças inquiridas opinaram que o agregado familiar tem comportamentos de leitura e escrita. Relativamente às pessoas que leem, 83% das crianças indicou a mãe, 56% o pai e 44% os irmãos. Quanto à frequência de leitura, 44% dos inquiridos respondeu que essas pessoas leem todos os dias, 39% frequentemente e 17% raramente. No que concerne às pessoas que escrevem no seio do agregado familiar, a mãe foi a pessoa mencionada por 72% dos inquiridos, seguindo-se os irmãos e outras pessoas para 50% das crianças, e o pai foi indicado por 44% dos inquiridos. Quanto à frequência de escrita, 61% das crianças indicaram que essas pessoas escrevem todos os dias, 22% frequentemente e 17% raramente. Com efeito, podemos constatar que a mãe é a pessoa do agregado familiar que tem mais comportamentos de leitura e escrita. No entanto, também, existe uma percentagem significativa que indica que essas pessoas, habitualmente, escrevem mais do que leem. Considerou-se preponderante, apresentarmos os dados obtidos referentes ao tipo de leitura e escrita que o agregado familiar realizava. Estes dados constam nos gráficos 4 e 5, apresentados seguidamente.

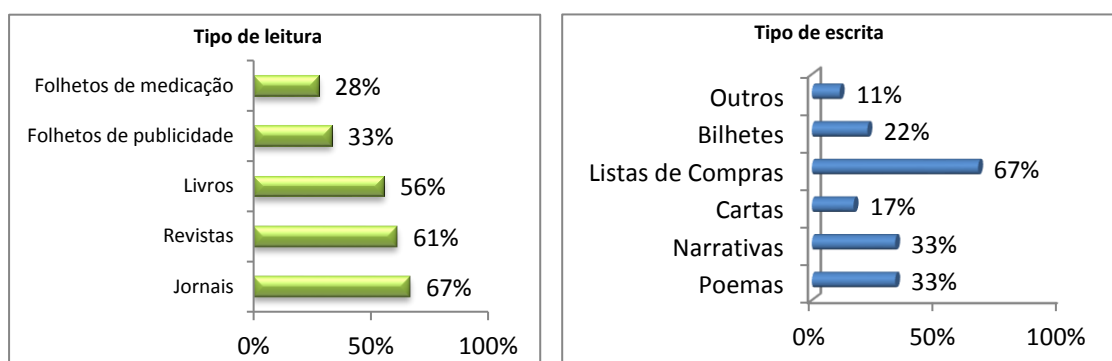


Gráfico 4 e 5. Tipo de leitura e escrita do agregado familiar

No que concerne à perceção que as crianças inquiridas têm sobre o tipo de leitura realizado pelo agregado familiar, observamos que 67% referiram jornais, 61% indicaram revistas, 56% livros, 33% folhetos de publicidade e 28% folhetos de medicação (Gráfico 4).

Por sua vez, relativamente ao tipo de escrita (gráfico 5), verifica-se uma percentagem significativa referente à escrita de listas de compras (67%), seguindo-se a escrita de poemas (33%), narrativas (33%), bilhetes (12%) e ainda outras formas de escrita (11%).

Através destes resultados e comparando-os com o tipo de leitura e escrita que as crianças costumam fazer, consideramos pertinente estabelecer uma relação entre as práticas de literacia realizadas pelas crianças e familiares. Entendendo que 67% das crianças referiram que o agregado familiar costuma escrever listas de compras, e que quanto ao tipo de escrita das crianças, 39% escreve poemas e 33% listas de compras, confirma-se que tanto os pais como as

crianças têm por hábito escrever listas de compras. Por outro lado, no que respeita ao tipo de leitura realizado pelas crianças (Gráfico 2) e pelo agregado familiar (Gráfico 4), constatamos que a leitura das crianças difere do tipo de leitura dos familiares, possivelmente porque têm outros interesses e responsabilidades, tendo em conta as faixas etárias. No entanto, consideramos pertinente este facto pois, assim, o contexto familiar além dos livros, promove o desenvolvimento do contacto com outros suportes de leitura e escrita, neste caso jornais e revistas, o que futuramente poderá influenciar os hábitos de leitura das crianças, já que estas têm por norma comportamentos tendentes a imitar o adulto. Nesta ordem de ideias, entendemos “a literacia familiar como válida e relevante, e se reconhece o seu poder e influência” (Mata, 2006, p. 66). Em concordância com os resultados, em termos globais e quantitativos, certificamos que as crianças inquiridas estão inseridas num ambiente familiar que na sua rotina desenvolve práticas de literacia diversificadas, conducentes a despertar nos seus educandos o gosto e prazer pela leitura e escrita. Corroboramos Mata (2006), quando refere que “alguns exemplos de literacia familiar podem incluir a utilização de desenhos ou escrita para a partilha de ideias; produzir recados ou cartas para comunicar mensagens; fazer listas, ler e seguir instruções; ou partilhar histórias e ideias conversando, lendo ou escrevendo” (p. 66). Na mesma ordem de ideias, consideramos que a motivação para a leitura e a escrita envolve diversos fatores, “não se assumindo como uma única motivação (...), mas como um constructo complexo que envolve várias dimensões” (Mata, 2006, p. 99). Por conseguinte, a criança ao estar inserida num ambiente rico em literacia, onde vê os pais e outras pessoas a lerem e a escreverem com gosto e fruição, poderá encará-las como um modelo a seguir. Como afirma o mesmo autor, “o serem modelos ultrapassa bastante o serem vistos a desenvolverem determinadas actividades, já que estão subjacentes não só a funcionalidade e utilidade dessas mesmas actividades, como também os afectos e sentimentos a elas associados” (p. 67). Com efeito, consideramos preponderante que a literacia familiar surja espontaneamente nas rotinas diárias, ajudando os adultos e as crianças na apropriação das funcionalidades da linguagem oral e escrita. No entanto, é de igual modo, fundamental compreender que o envolvimento dos pais/ familiares “não significa a desvalorização do papel (...) do professor nem a atribuição desse papel aos pais, mas sim o desenvolvimento de parcerias de colaboração, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, tendo sempre presente a particularidade das práticas de literacia familiar” (Mata, 2006, p. 65).

4.3. Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas nos contextos da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto, pretendemos apresentar, descrever, discutir e refletir sobre um conjunto de experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no decorrer da PES, nos contextos da EPE e do 1.º CEB. Na impossibilidade de enunciarmos todas as ações desenvolvidas, optamos por expor apenas as que se encontram mais direcionadas ao foco da ação educativa implementada, tentando desta forma responder à principal problemática.

Por conseguinte, o foco da ação educativa consistiu em proporcionar diversas experiências de aprendizagens significativas que envolvessem diversificadas estratégias promotoras de práticas de leitura e de escrita e consequente desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Assim, tivemos a preocupação de responder às necessidades e interesses das crianças, tendo em conta a organização do espaço como meio facilitador para o alcance de hábitos de leitura e escrita bem como proporcionar experiências que despoletassem diferentes formas de contactarem com a leitura e a escrita. A fim de, enfatizar a importância de envolver a participação de agentes educativos da comunidade envolvente. Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 1997) a participação de outros parceiros educativos da comunidade, como alguns serviços e instituições, pode possibilitar uma melhoria na qualidade de resposta educativa proporcionada às crianças, satisfazendo as suas curiosidades.

Paralelamente, tentamos promover a iniciativa das crianças para a resolução dos seus problemas no sentido de torná-las seres autónomos capazes de tomar decisões e responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, sendo reconhecidas como um ser com *agência*. Neste sentido importa clarificarmos que ter *agência* “implica que a criança se sinta ativa, consciente do seu próprio poder, considerando-se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela vale a pena” que “é importante” e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2009, p. 158).

Em ambos os contextos realizamos atividades com as crianças em pequenos e grandes grupos com o intuito de promover a interação com diferentes saberes, repercutindo-se na interajuda, troca de ideias e no desenvolvimento da aprendizagem, indo ao encontro do que as OCEPE (Silva *et al.*, 1997) defendem ao referirem que “as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa em comum” (p. 35).

Nesta linha de pensamento, é imprescindível, nos pontos seguintes, descrevermos e analisarmos um conjunto de experiências vivenciadas pelas crianças e pelos adultos ao longo dos meses em que decorreu a ação educativa, num primeiro momento no âmbito da EPE e

posteriormente no âmbito do 1.º CEB. A escolha destas experiências advém do facto de serem representativas para o presente estudo e estarem diretamente relacionadas com as práticas de promoção de leitura e escrita, nos dois níveis de ensino suprarreferidos.

4.3.1. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar

No presente ponto pretendemos dar a conhecer as práticas educativas desenvolvidas com o grupo de crianças onde decorreu a intervenção, sempre que possível, procurando seguir uma perspetiva socio-constructivista sustentada no modelo *High-Scope*, que defende a “aprendizagem pela ação” como sendo fundamental no desenvolvimento potencial da criança, em termos de apoio a esse processo de aprendizagem, pois “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

Assim, apresentamos três das experiências de aprendizagens desenvolvidas, geradoras de aprendizagens significativas para o grupo de crianças, que permitem compreender a prática educativa no âmbito da EPE, tendo em conta as práticas de abordagem da leitura e escrita, de acordo com os interesses das crianças, a intencionalidade educativa, os procedimentos metodológicos (condução das atividades/estratégias), a utilização de diferentes recursos (humanos/materiais), bem como a avaliação e reflexão crítica subjacentes à planificação e execução das ações. Explanamos a ideia de Pacheco (2000), quando advoga que os professores e educadores, ao elaborarem a planificação de uma atividade têm de tomar várias decisões, a saber, “(...) decidir a matéria a abordar, (...), os procedimentos a ensaiar, os livros (...) ou os exercícios a realizar (...) Devem ter em conta o contexto no qual se trabalha, as capacidades e interesses dos alunos e outros aspetos (...)” (p. 105). Logo, é de referir que as atividades planificadas, na sua maioria, partiram da exploração de diversas histórias e de comentários/sugestões proferidas pelas crianças. Além do mencionado, tivemos o cuidado de ceder ao grupo os materiais produzidos, afixando-os na sala de atividades, no placard exterior e/ou arquivando-os no seu portfólio, sempre que possível e pertinente, de maneira a que pudessem recordar momentos vivenciados, partilhando-os com a comunidade envolvente (pais, encarregados de educação, entre outros).

4.3.1.1. Comemoração do dia do livro à (re)organização da área da biblioteca

Considerando o currículo do ensino da Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, as crianças devem participar de situações educativas que promovam o maior número possível de experiências que envolvam a escuta de histórias, a leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos, a produção de diversos tipos de discurso oral, a participação em debates, bem como o contacto com diferentes suportes e materiais de leitura e escrita, pesquisando informações e participando em momentos de reflexão, no sentido de adquirirem competências nesta área, desde a EPE. Por conseguinte, a aprendizagem da linguagem deverá ser contínua, em contextos específicos, com uma evolução por níveis de complexidade, particularmente nos primeiros anos de vida, como o contexto da Educação Pré-Escolar “(...) com a entrada na escola (...)”, um local que “favorece o enriquecimento linguístico da criança proporcionando-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso” (Sim-Sim, 1998, p. 30).

No decorrer do contexto da EPE percebemos que a leitura, para além de ser uma das atividades mais importantes, promove ainda o desenvolvimento de competências múltiplas na criança. Neste sentido, comungamos da opinião de Martins & Sá (2008), quando consideram que a leitura e a escrita são práticas educativas fundamentais no desenvolvimento social e escolar das crianças.

Na experiência de ensino/aprendizagem que iremos descrever e analisar, tivemos em conta a pertinência da questão de uma criança acerca do dia da semana em que estava. Seguidamente, consultamos o calendário da sala de atividades, revendo os dias da semana e, através da leitura da imagem, reparamos que, no dia 23 de abril, iria comemorar-se o dia mundial do livro. Quando confrontadas com a celebração do dia mundial do livro, as crianças mostraram curiosidade em saber se iriam festejar esta data, pois gostariam de fazer algo diferente. Além disso, consideramos pertinente aproveitar o entusiasmo das crianças na comemoração do dia do mundial do livro, uma vez que notamos previamente que a escolha livre e a permanência na área da leitura (área da biblioteca) era pouco frequente, havendo uma certa desmotivação na exploração dos livros existentes na sala de atividades, pelo que tentamos colmatar esta desmotivação proporcionando atividades que motivassem as crianças a estabelecerem ludicamente o contacto com os livros, pois, permite-lhes desenvolver competências de leitura e escrita.

Chegado o dia mundial do livro pudemos verificar que, nenhuma das crianças se apercebeu da data. No entanto, com a intencionalidade de motivarmos o grupo para a atividade que se desenvolveria e entendendo a motivação como a “soma de desejo e vontade, que impele

uma pessoa a realizar uma tarefa ou a visar um objetivo que corresponde a uma necessidade” (Lafortune, 1996, p. 35) tornou-se interessante darmos início à atividade com o desvendar de *objetos misteriosos* que se encontravam no interior de um saco opaco, junto das crianças e que, na sua maioria, estavam no dia-a-dia à sua disposição na área da biblioteca. Para concretizarmos a atividade, questionamos as crianças acerca do que poderia estar no saco tendo surgido as seguintes hipóteses por parte das crianças:

- O saco é grande e pesado! (Laura)
- Deve ter muita coisa. (Ana Maria)
- Eu penso que tem muitas roupas. (João Paulo)
- Muitas roupas? O que está dentro do saco é duro. Não pode ser. (Laura)
- Se calhar tem muitas tintas. Também são pesadas. (Maria)
- Olhem! Ainda não chegamos à resposta. (Laura)
- Então como acham que poderíamos desvendar mais facilmente o que está no saco? (Educadora Estagiária, E.E)
- Abrindo o saco, não é? (Esmeralda)
- E quem vai abrir o saco? Têm alguma sugestão? (E.E)
- Sim! Pode ser o António. Ele é o responsável do dia! (João Paulo)

(Nota de campo n.º 1, 23 de abril de 2014)

Reverendo a literatura e sustentando os comentários produzidos pelas crianças compreendemos que a imaginação é uma “ação ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efetivamente presentes ou (...) daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente” (Egan, 1994, p. 19). Salientamos que ao abrir o saco uma das crianças, com ar de espanto e alegre, disse para os restantes colegas: *São livros! Livros! Muitos livros! Venham ver!*



Figura 1. Vamos ver o que esconde o misterioso saco...

As restantes crianças rapidamente se aproximaram do saco e começaram a retirar os vários tipos de livros existentes, explorando-os livremente, individualmente e em pequeno grupo, durante algum tempo (*vide* anexo V). Verificamos que as crianças aderiram de forma positiva à iniciativa e cada uma manuseava o(s) livro(s) de forma cautelosa. Ao longo da exploração dos livros, foram feitos outros comentários:

- Este livro é fofinho (Júlia).
- Faz lembrar o meu peluche (Beta).
- Olha, João! O meu livro tem muitos desenhos (Henrique).
- Eu já vi um parecido na minha casa. A minha mãe diz que é uma enciclopédia. Mas não sabia que também tinha aqui no colégio (João Paulo).

- Uma enciclopédia? Sabes o que é? (Henrique).
- Lá tem muitos mapas dos países (João Paulo).
- A borboleta saiu do livro. Que engraçado! Parece que voou (Laura).
- Eu gosto deste! Tem peças que dão para montar (Solange).

(Nota de campo n.º 2, 23 de abril de 2014)

Para além de observarmos a interação das crianças com os livros, verificamos a interação entre as crianças na partilha das características e potencialidades dos seus livros. Posteriormente, refletimos, em grande grupo, sobre a experiência vivenciada, conversando sobre as interações das crianças com os livros, sobre os seus hábitos de leitura e histórias preferidas e, ainda, sobre a utilidade dos livros no quotidiano bem como onde se podem encontrar e como devem ser utilizados e a forma como devem ser colocados nas prateleiras de modo a serem visíveis e facilmente identificados com a lombada para fora. Foi durante o diálogo que as crianças se aperceberam que, com esta atividade, estávamos a comemorar o dia mundial do livro: *A educadora preparou-nos uma surpresa!* – disse a Bruna.

De imediato, as restantes crianças manifestaram agrado nesta atividade, afirmando que “tinham livros que nunca tinham visto” e mencionaram algumas das suas características. Neste sentido, à medida que iam descobrindo e falando sobre os vários tipos de livros, os mesmos foram sendo colocados no chão, de acordo com a formação de conjuntos, segundo as suas tipologias: livros de poesia, livros de aventura, enciclopédias, entre outros, formando, assim, uma pequena “exposição de livros” (vide anexo VI).

Após o diálogo, convidamos as crianças a pensarem numa possível reorganização da área da biblioteca, já que inicialmente manifestaram desagrado na sua organização, o que se repercutia no seu contacto com os livros. Por conseguinte e reforçando o conceito defendido pelas OCEPE (Silva *et al.*, 1997) sobre a organização do espaço, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (p.26). Desta sugestão, foram várias as opiniões que as crianças quiseram partilhar:

- Podíamos pôr os livros nas prateleiras como eles estão no chão. (Laura)
- O que queres dizer com “como eles estão no chão”? (E.E.)
- Aquele nome que disseste. (Laura)
- Arrumamos por tipos de livros! É isso que queres dizer, Lara? (Bruna)
- Sim. É isso mesmo. (Laura)
- E os restantes colegas o que pensam? Têm mais alguma sugestão? (E.E.)
- Eu acho que é uma boa ideia. (Bruna)
- Mas também podíamos fazer outras coisas! (Luana)
- Pois! Também podíamos escrever num papel o tipo de livro. (Júlia)
- E o que vamos fazer com os livros estragados? (André)
- Podíamos arranjar-los! (Laura)
- Muito bem, Lara! Encontramos uma solução para reaproveitarmos os livros que já não estão em bom estado, reutilizando-os. (E.E)

(Nota de campo n.º 3, 23 de abril de 2014)

Complementando os comentários proferidos pelas crianças, em grande grupo, de forma a haver uma reflexão sobre a área em questão, decidimos também recorrer a outras estratégias para melhorar a organização dos livros, as quais foram registadas no momento: *colar bolinhas de várias cores em cada tipo de livro, por exemplo, os livros de poesia ficavam com um círculo verde, os livros de banda desenhada com um círculo amarelo*, entre outras cores.

No dia seguinte, demos continuidade às atividades, aproveitando as ideias das crianças para reorganizar e fazer pequenas mudanças na disposição das estantes da área da biblioteca, de modo a torná-la um espaço mais acolhedor e confortável, promotor da livre escolha da criança do livro do seu interesse, na sua utilização bem como arrumação. Para tal, organizamos três pequenos grupos de crianças, em que dois ficaram responsáveis por catalogar os livros e o outro por verificar se os livros estavam estragados, “reciclando”, dando uma nova vida, com o recurso a fita-cola, os que estavam em mau estado.

No decorrer destas atividades, uma das crianças deu especial atenção ao dicionário, querendo saber o significado da palavra *ventilador*. A curiosidade em descobrir o significado de outras palavras de uso corrente revelou-se perante algumas das restantes crianças. Então, aproveitamos este momento, explicamos brevemente como se procurava no dicionário e procedemos à procura e leitura do significado de outras palavras. No desenrolar destas ações notamos, mais uma vez, o envolvimento das crianças na concretização de um objetivo em comum, confirmando a importância da cooperação e espírito de interajuda. À medida que a catalogação dos livros ia sendo efetuada, consideramos pertinente reorganizar o grupo, elegendo novos responsáveis para participarem na arrumação dos livros nas prateleiras da estante da área da biblioteca. De referir, que não foi necessário lembrarmos como se deveriam organizar os livros na estante, o que de certa forma significou que as crianças tinham entendido o objetivo da catalogação dos livros e permitiu perceber o grau de envolvimento das crianças na atividade. Assim, podemos olhar para estas ações de uma forma enriquecedora para o dia-a-dia das crianças, dado que a reorganização facilitou a promoção da escolha livre das crianças em permanecer na área da biblioteca, despertando novos olhares e sentidos no mundo dos livros. Terminada esta tarefa, refletimos em conjunto sobre as potencialidades que esta mudança poderia originar no “novo espaço da sala”, questionando as crianças acerca de quererem ouvir ler alguma história das que tinham manipulado. Dada a vasta variedade de livros, sentimos a necessidade de selecionar apenas cinco, das obras que constavam da área da biblioteca, para tornar mais fácil a escolha, tendo sido feita a eleição da história que queriam ouvir, através da contagem do número de votos de cada livro, já em grande grupo. Após a contagem dos votos, verificamos que o livro com maior número de votos foi: *Quando a mãe grita...* da autoria de Jutta Bauer (2006). Com o intuito de despertarmos a imaginação e a

curiosidade das crianças e “porque para gostar de ler, é fundamental (...) [tendo] motivação para o fazer” (Azevedo, 2007, p. 71), encorajáramos as crianças a partilharem as suas ideias, questionando-as sobre o título da história e, em seguida, procedemos ao levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra.

As crianças demonstraram interesse e enunciaram vários acontecimentos que poderiam ocorrer na história, o que levou a uma breve reflexão acerca das possíveis razões que levam a mãe a gritar e das suas consequências, tendo surgido várias anotações de como a mãe se sente quando grita:

-A mãe fica zangada (Laura).

-A mãe fica furiosa (Ana Maria).

-E dá umas nalgadas (Luana).

-A mãe põe de castigo (Júlia).

-A minha mãe fica nervosa (Solange).

-O coração da mãe fica triste (Esmeralda).

-Como é um coração triste? (Esmeralda).

-Não sei! Mas podíamos fazer... Era giro! (Bruna).

-Pode ser um coração vazio (Henrique).

-Eu acho uma boa ideia. O que acham de representarmos um coração triste? (E.E)

(Nota de campo n.º 4, 24 de abril de 2014)

Depois de as escutarmos, em conjunto, concordamos com a sugestão de uma das crianças e, desde logo, o grupo organizou-se para elaborar um *coração triste*, tendo sido várias as ideias que começaram a surgir, dando forma ao seu coração não só através do desenho mas também utilizando outros materiais como: jornais, fita-cola, tinta de tonalidade escura, pedaços de cartolina, entre outros. Com esta atividade obtivemos “interpretações das crianças, pessoais, únicas, os seus modos de representar, o que as espanta e encanta, o que encontram e procuram, o que têm próximo e o que imaginam” (Kowalski, 2012, p. 49). Depois de estimularmos a criatividade das crianças e de ouvirmos o “significado dos seus corações”, deslocamo-nos para a área da biblioteca, onde iniciamos a leitura expressiva da história, satisfazendo a curiosidade das crianças.

Salientamos que as crianças acompanharam a leitura da obra através da visualização das suas ilustrações, tendo a leitura sido feita ininterruptamente até determinada página (momento em que a mãe gritou com o pinguim) com o objetivo de envolvermos as crianças no texto, estabelecendo conexões e questionando-as sobre o possível fim da narrativa, antecipando conteúdos. Assim, durante a pausa de leitura, apresentamos ao grupo uma *caixa surpresa* que continha várias peças de um puzzle referentes à ilustração de uma das páginas seguintes da obra.



Figura 2. As crianças constroem o puzzle da história

As crianças, em grande grupo, montaram rapidamente o puzzle descobrindo que:

-A mãe montou o pinguim (Ana Maria).

-A mãe cozeu a barriga do pinguim com linha e agulha e com muito cuidado (Laura).

-A mãe e o pinguim fizeram as pazes (Maria).

(Nota de campo n.º 5, 29 de abril de 2014)

A construção do puzzle permitiu às crianças preverem um dos momentos da história. Assim, a construção de puzzles na EPE, além de promover o lúdico, permite o desenvolvimento de capacidades motoras aquando a manipulação das peças, de forma a encaixá-las umas às outras e, quando construído, em conjunto, possibilita a partilha de tarefas e a cooperação entre as crianças. Neste sentido, o desenvolvimento destas capacidades na vida da criança torna-se fundamental na resolução de pequenos problemas e desafios.

Concluída a leitura da obra, falamos sobre alguns episódios da mesma, estabelecendo uma certa relação do seu conteúdo com a ilustração da capa. Tendo em conta a intencionalidade educativa de trabalhar esta história (conflitos binários de alegria/ tristeza; segurança/insegurança), após termos escutado as crianças, conduzimos um diálogo de modo a refletirmos sobre os comportamentos para com as nossas mães, nomeadamente, tentando alertar o público-alvo para a correção de certos comportamentos. Como defende Egan (1994), ao ouvirem ler histórias, as crianças “passam a conhecer bem um leque cada vez mais vasto de emoções humanas e formas de reagir” (p. 101). Assim, a leitura da história em questão proporcionou o enriquecimento das crianças do ponto de vista das atitudes, bem como da expressão de emoções e sentimentos.

Não esquecemos o entusiasmo das crianças em recontar a história e propusemos o reconto oral da mesma, de forma sequenciada, através do recurso a cartões com ilustrações da obra. Para tal, primeiramente cada criança teve a liberdade de escolher um cartão. As imagens da história foram, em grande grupo, ordenadas segundo a sequência cronológica dos acontecimentos, estratégia que é defendida pelas OCEPE (Silva *et al.*, 1997) quando consideram que “há formas de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro (...), descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências” (p. 71). No entanto, dada a diversidade de imagens, de forma a

auxiliarmos o processo de ordenação feito pelas crianças, facultamos outros cartões que continham representação icónica oscilada entre os cardinais 1 e 10, que permitiram às crianças efetuar contagens simples.



Figura 3. As crianças organizam sequencialmente as ilustrações da obra

De seguida, individualmente, cada criança, ao verificar que possuía o cartão correspondente ao momento seguinte da narrativa, dirigiu-se para o fantocheiro para recontar o respetivo episódio, o que permitiu uma outra forma de exploração e expressão da narrativa. (*vide* anexo VII). Salientamos que as crianças escutaram atentamente o reconto feito pelos colegas, mostrando-se divertidas e ansiosas para que chegasse à sua vez. À medida que as crianças iam recontando os momentos da história, tivemos o cuidado de registar as suas verbalizações para de seguida construirmos um cartaz sobre a história trabalhada, registando por escrito os enunciados produzidos pelas próprias crianças e as respetivas ilustrações. Este cartaz, intitulado com o mesmo título da obra, ficou afixado na zona da área da biblioteca de forma a enriquecê-la, tornando-a um espaço mais apelativo, que permitisse às crianças, recordarem uma obra explorada, o que é essencial para a sua organização no tempo e no espaço. Por outro lado, sempre que a quisessem ouvir podiam pedir ao adulto que a contasse ou até mesmo aos próprios colegas, que apesar de não terem a competência de leitura desenvolvida no seu mais alto nível, conseguem-no fazer através da visualização das ilustrações. Neste sentido, através do reconto da história, trabalhamos não só o desenvolvimento do domínio da linguagem escrita como também o domínio da matemática, de uma forma articulada. Em grande grupo, depois de explorarmos a história, as crianças sugeriram fazer um desenho sobre a sua mãe. Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 1997) “o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem associados, completando-se mutuamente” (p. 69). Através das produções das crianças estabelecemos uma conversa com as crianças de maneira a perceber o que estavam a representar, surgindo vários comentários relativos às suas representações (*vide* anexo VIII). Optamos por registar por escrito, junto de cada criança, a interpretação do desenho que cada criança ia enunciando, de forma a valorizar o interesse pelo trabalho das crianças, o que permitiu promover o contacto com a escrita e também desenvolver um clima de comunicação entre educador-criança, aumentando, efetivamente, a sua confiança e autoestima. Através da

escuta ativa das crianças, aquando da realização dos desenhos, foi possível perceber o seu interesse em partilhar com as suas mães o que tinham feito na sala e ainda em revelarem algumas características referentes a estas. Desde logo, apesar de esta atividade não estar prevista, a nossa principal preocupação foi responder ao interesse das crianças uma vez que esta atividade ostentava imensas possibilidades de participação. Assim, proporcionamos um diálogo em que surgiu a possibilidade de as crianças mencionarem duas frases sobre “*o que sei sobre a minha mãe*” e “*o que quero perguntar à mãe*”, verificando-se que, em geral, as crianças tinham algo a dizer. Deste modo, cada criança, na sua vez, foi dizendo o que desejava partilhar com a mãe e fizemos o registo, primeiramente, num bloco de notas e, num momento posterior, no computador. Após terem sido registadas, lemos em voz alta as ideias das crianças com o propósito de confirmarmos se as suas frases transmitiam a ideia que pretendiam partilhar com a mãe, sem corrigir gramática ou sequência de palavras. De modo a concretizarmos o objetivo principal inerente a esta atividade, no final do dia, as crianças levaram para casa um envelope que continha o desenho sobre a sua mãe como também o registo das suas características e curiosidades (*vide* anexo IX).

No dia seguinte, no momento de acolhimento, partilhamos em grupo a reação dos pais perante esta troca de informação entre a escola e família, corroborando a ideia defendida pelas OCEPE (Silva *et al.*, 1997) quando referem que “a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, (...), os trabalhos que realiza...” (p. 43). Neste sentido, a atividade promovida possibilitou o desenvolvimento de relações positivas geradoras de momentos significativos para as crianças e pais, onde a expressão pessoal de sentimentos se transformou num simples processo de escrita partilhado. Seguidamente, partindo da história explorada no dia anterior, consideramos pertinente desenvolver uma atividade de consciência fonológica, dada a sua importância na aprendizagem da leitura e da escrita, condição essencial para entender o princípio alfabético. Como defende Sim-Sim (2008) “a natureza das relações entre a linguagem oral e linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (p. 53). De forma a iniciarmos a atividade, agrupamos as crianças em dois pequenos grupos e já na mesa de atividades, primeiramente cada criança retirou de um saco um cartão com uma palavra escrita, pois na mesma mesa encontravam-se outros cartões com imagens ilustrativas das palavras escritas.



Figura 4. Reconhecimento de palavras através da imagem

Através da observação das imagens e palavras surgiram breves diálogos:

- O nome da minha mãe começa por essa letra (Maria).
- Que letra é essa Maria? (E.E).
- É o B. Ela chama-se Bárbara (Maria).
- O meu nome também começa por B (Bruna).
- É igual à letra que tem aqui. Na palavra bico. Era o bico do pinguim. (Laura).

(Nota de campo n.º 6, 30 de abril de 2014)

Através deste diálogo reparamos que as crianças já conheciam algumas letras, associando-as a letras do seu nome ou dos seus familiares.

Prosseguindo a experiência sugerimos que cada criança seleccionasse um dos cartões que fosse alusivo ao cartão/palavra que tinha retirado. De seguida, quando o fizeram, verificamos que através da ilustração da palavra e por meio da imitação da escrita, facilmente as crianças fizeram a leitura da palavra quer a partir das imagens quer pela identificação das letras, o que nos permitiu perceber que, mesmo não sabendo ler, todas as crianças “têm conceções sobre a leitura, que as orienta na mobilização de estratégias para procurarem atribuir uma mensagem ao texto escrito” (Mata, 2008, p. 68). Posteriormente, colocamos ao dispor do grupo uma caixa que continha as palavras a trabalhar, segmentadas silabicamente e desde logo, entusiasticamente, algumas crianças disseram que “eram bocadinhos de palavras” questionando se podiam “brincar com elas”. Um outro elemento do grupo referiu que ia “juntar várias “peças” para construir a palavra *estrela*”. Deste modo, as sugestões foram aceites, entre os intervenientes e desenrolou-se a atividade: as crianças procuraram e descobriram os vários constituintes fonémicos, isto é, juntaram os vários segmentos fónicos formando palavras; recorreram ao batimento das palmas para contar o número de sílabas e, em seguida, fizeram o registo escrito da divisão silábica da sua palavra, como podemos observar nas imagens da figura seguinte.



Figura 5. Atividade de divisão silábica: registo escrito do número de sílabas

Realizamos, assim, vários tipos de tarefas de modo a avaliar a consciência fonológica, nomeadamente, tarefas de contagem e de segmentação. Parafraseamos Sim-Sim (2008) quando afirma que nas *tarefas de contagem* solicita-se às crianças que façam a contagem das sílabas ou fonemas ditos oralmente e, por sua vez, as crianças realizam *tarefas de segmentação* quando dividem as palavras em sílabas. Finalizado este registo, em grande grupo, concluímos que os sons associados às letras correspondem aos segmentos fonológicos da fala, ou seja, aos sons que se produzem.

Por último, realizamos uma atividade variante de carácter lúdico, em que a partir de duas das palavras da história (*Estrelas e Bico*), já conhecida e explorada, pedimos às crianças que mencionassem outras palavras que começassem da mesma forma, ou seja, pelo mesmo som (fonema inicial), surgindo várias palavras, a saber: *espreguiçar, espertalhão; espelho; escola; escrita; escova de dentes; bigode; bitoque; bibe; bife*, entre outras. Neste sentido, consideramos que a tarefa de identificação de fonemas iniciais comuns, apesar de exigir uma maior complexidade a nível do desenvolvimento da competência fonológica, foi conseguida de forma positiva.

Na sequência das atividades precedentes, aproximando-se o *Dia da Mãe*, inquirimos as crianças acerca do que gostariam de oferecer às suas mães, levantando-se diversas sugestões, tais como: porta-chaves; um postal; flores; pauzinhos de cheiro; velas; uma mala, entre outras. Perante a diversidade de respostas, dando uso à inovação e criatividade, e atendendo a uma das sugestões proferidas, proporcionamos às crianças a oportunidade de participarem na elaboração de velas, num espaço educativo “diferente”, pouco frequentado pelas crianças, possibilitador de novas experiências e contactos, organizando, assim, uma ida ao laboratório de Ciências da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). Delineados os objetivos da atividade experimental, previamente conversamos com as crianças sobre o funcionamento do laboratório, o tipo de atividades que se podem observar/experimentar, bem como acerca dos materiais que poderiam utilizar e os cuidados que se deveriam adotar ao manuseá-los. Desde logo, as crianças mostraram-se entusiasmadas em *experimentar o que era novo*; lançando algumas questões pertinentes, possíveis de serem objeto de experimentação futura e, também, fazendo previsões de acontecimentos. Por conseguinte, aproveitamos algumas curiosidades manifestadas pelas crianças para tentarmos programar novas idas ao laboratório, de modo a satisfazermos as suas curiosidades facultando-lhes, assim, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos. No entanto, dada a organização e gestão do tempo, não nos foi possível planear outras atividades laboratoriais.

Considerando a proximidade do jardim-de-infância ao laboratório da ESEB, determinamos que o percurso seria feito a pé, possibilitando, assim, trabalhar outros conteúdos

relacionados com a localização, a orientação e o raciocínio espacial, aspetos importantes do dia-a-dia da criança, através da visualização e interpretação de um mapa itinerário. No dia da visita, ainda no Jardim de Infância, distribuímos um mapa do itinerário a cada criança para que estas se familiarizassem com o mesmo, experimentando-o, testando o trajeto que iriam percorrer, tendo em conta alguns pontos de referência, estando assinalados no mapa, o ponto de partida e o ponto de chegada (*vide* anexo X). Assim, primeiramente localizamos no mapa o local, onde estávamos e o local para onde iríamos, os quais estavam assinalados com dois símbolos diferentes sendo rapidamente localizados pelas crianças. Em seguida, testamos entre nós as indicações fornecidas através da interpretação do mapa: percecionamos mudanças de posição relativamente ao espaço e utilizamos vocabulário específico de localização, direção e posição adequada a situações, como: *para a esquerda, para a direita, em frente, antes, entre, depois, a seguir, à frente*. Neste sentido, podemos afirmar que as crianças usaram a visualização espacial para resolver problemas do quotidiano, descobrindo, desta forma, o itinerário a percorrer para chegar ao local pretendido. Tal pressuposto vai ao encontro do que Mendes & Delgado (2008) defendem, quando afirmam que “estas experiências são fundamentais para, progressivamente, irem desenvolvendo as suas capacidades de percecionar mudanças de posição, orientação” (p. 12), ao mesmo tempo que permitem recordar momentos de uma atividade.

Durante o percurso interagimos com as crianças, incentivando-as a verbalizarem as suas ações e, simultaneamente, questionando-as sobre o que iam observando, alertando-as para a importância de observarem os pontos de referência que iam surgindo ao longo do itinerário, tais como: sinais de trânsito, ecopontos, restaurantes e ciclovia, como forma de recordarem mais tarde o percurso realizado. De salientar que o percurso até ao laboratório foi feito em pares, de modo a proporcionar a troca de informações e diferentes interpretações sobre os locais/ pontos de referência por onde iam passando (*vide* anexo XI).

Aquando da chegada ao laboratório, as crianças, por iniciativa própria, partilharam com a engenheira, responsável pela gestão do laboratório, o que já sabiam sobre o funcionamento do laboratório, perguntando-lhe, em seguida, como iriam fazer as velas, notando-se logo a ansiedade e a curiosidade em agir e explorar as potencialidades que os vários recursos/materiais poderiam oferecer. Seguidamente, sem mais espera, iniciamos a atividade laboratorial com uma breve explicação sobre o seu procedimento experimental e os materiais que iam ser utilizados, de modo a que as crianças tivessem conhecimento das etapas a seguir, facilitando a organização do seu pensamento autónomo, crítico e reflexivo. Durante a atividade as crianças tiveram a oportunidade de observar diretamente os procedimentos, participando em

alguns momentos, pois esta atividade envolvia o contacto com misturas quentes. Todavia foi possível envolvermos ativamente as crianças, na confeção das lembranças para as suas mães.



Figura 6. Atividade experimental: processo de confeção de velas

Evidenciamos o entusiasmo das crianças ao verificarem que a parafina tinha mudado de cor quando adicionado lápis de cera em tons de laranja e castanho, além do instante em que a primeira camada de parafina colorida, colocada no recipiente, passou do estado líquido para o estado sólido (*vide* anexo XII). Logo, no domínio da educação em ciências desenvolvemos com as crianças uma atividade de cariz laboratorial, nomeadamente, a confeção de velas, com o intuito de despertarmos nos destinatários o interesse pelo ensino e aprendizagem das ciências, tornando-os cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável, referente ao desenvolvimento de competências na dimensão das “atitudes e valores”, ou seja, cidadãos capazes de lidar com os desafios, questionando-os e analisando-os criticamente, condição promotora de uma literacia científica. Do mesmo modo, “a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia” (Martins, Veiga & Teixeira, 2009, p. 12). Assim, pretendíamos que as crianças construíssem saberes no domínio das ciências que as preparassem para progredirem em aprendizagens futuras.

Num momento após a ida ao laboratório, com o recurso a uma réplica do “mapa itinerário” feito em papel de cenário, elaborado previamente, as crianças, em grande grupo, recordaram e traçaram o caminho percorrido até à ESEB, tendo sido também solicitado que completassem o “mapa itinerário”, representando elementos, pontos de referência que tinham observado ao longo do percurso (*vide* anexo XIII). Perante a visualização e interpretação deste mapa, as crianças mostraram-se admiradas com o seu tamanho. “*É diferente assim. É mesmo grande!*” – disse uma criança. Realça-se que as crianças recordaram com facilidade os locais por onde passaram, indicando, por exemplo, o número de passadeiras que encontram na rua, surgindo outros comentários, inerentes a vocabulário relativo à orientação espacial e consequente interpretação e leitura do meio envolvente (pontos de referência) como os que se apresentam em seguida:

-Passamos entre dois cafés (Laura).

-Depois dos cafés tinham semáforos (Ana Maria).

-Eu lembro-me que o semáforo estava vermelho porque os carros estavam parados (João Paulo).

-Antes dos semáforos vi uma passadeira. Se quiséssemos ir para o outro lado da rua tínhamos de parar primeiro para ver se vinham carros (Bruna).

-Perto dos apartamentos existiam ecopontos para as pessoas porem o lixo separado (Laura).

(Nota de campo n.º 7, 30 de abril de 2014)

Sem dúvida, consideramos que esta foi uma atividade enriquecedora, geradora de múltiplas aprendizagens, não só do ponto de vista lúdico e experimental, mas também do ponto de vista do desenvolvimento de vocabulário inerente à orientação espacial em relação a outros objetos/ pontos de referência. Pois, permitiu trabalhar os domínios da linguagem oral, da matemática, da expressão plástica e a área do conhecimento do mundo. Assim, julgamos oportuno partilhar com os pais/ encarregados de educação ou outros familiares e amigos esta experiência, que envolveu a saída do contexto escolar, para que contactassem e pudessem também interpretar com a própria criança a sua representação sobre o percurso efetuado, permitindo assim a partilha de uma das atividades realizada no jardim-de-infância. Como advoga Sarmiento & Freire (2011) é fundamental que os pais exerçam uma maior “influência para melhor participarem no processo de desenvolvimento e de escolarização dos seus educandos” (p. 45). Em seguida, as crianças, individualmente, fizeram o registo do itinerário percorrido até à ESEB, numa folha de papel em A4, levando-a para casa (*vide* anexo XIV). Foi com muito agrado que no dia seguinte ouvimos dos próprios pais um feedback positivo, em relação a este tipo de iniciativa.

Prosseguimos o trabalho, criando um espaço acolhedor de partilha das experiências vivenciadas durante a atividade experimental, recordando, assim momentos da atividade e posteriormente registamos, através da escrita, “o que se fez”, “os materiais utilizados” e “o que se observou”.

4.3.1.2. À descoberta da escrita...

Atendendo à importância de aproveitarmos um livro, intitulado *A História das cinco vogais*, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar (2010), que uma das crianças trouxe de casa e tendo em conta a pertinência de proporcionarmos momentos de contacto com as letras, decidimos, em grande grupo, explorar esta obra, apresentada por uma das crianças no momento de acolhimento. A história tinha-lhe sido oferecida no fim de semana anterior por um familiar e como já é prática comum as crianças trazerem livros para explorarem com os colegas, esta não fugiu ao hábito de promoção da leitura que vimos desenvolvendo junto deste grupo. As crianças questionaram o colega sobre o assunto do suporte escrito, tendo este referido que “era um livro colorido e com muitas letras”, folheando-o para o restante grupo, motivando os seus colegas para a sua leitura e identificando de imediato algumas letras que lhes eram familiares. Partindo dos conhecimentos que manifestaram, julgamos relevante

planejar com o grupo, a leitura desta obra, de modo a proporcionar um “desfile de vogais”, enquanto estimuladora de práticas de leitura e escrita. Para tal, tivemos a preocupação de preparar a exposição da obra de uma forma dinâmica, com o recurso a uma apresentação em suporte *PowerPoint*, dado que o livro era um pouco extenso para a faixa etária e integraram-se outras possibilidades, no sentido de viabilizar o alargamento dos saberes.

Valorizando o material escrito que a criança trouxe de casa, além do referido, estabelecemos um diálogo, em grande grupo, onde sugerimos e negociamos com as crianças a introdução da *hora do conto* de modo a promovermos um espaço aberto para que as crianças pudessem folhear livros, revistas, jornais, ler e ouvir ler as suas histórias, os seus recados, bem como notícias do seu interesse e a conversarem com os colegas sobre o assunto. De modo a tornar possível esta partilha de leituras, solicitamos às crianças que procurassem em casa, com a ajuda dos pais e familiares, outros suporte(s) de escrita que quisessem trazer para a sala de atividades para partilhar com os colegas. Neste sentido, e considerando que, desde muito cedo, as crianças devem adquirir a possibilidade de escolher, acordamos que uma vez por semana se iria eleger uma história e/ ou notícia do seu interesse, que quisessem ouvir, registando-a quando assim o entendessem. Portanto, pretendíamos proporcionar, desta forma, leituras que fossem válidas para as crianças, isto é, com significado e sentido para estas, deixando transparecer as emoções resultantes do desenvolvimento da faculdade de ler, de interpretar e de atribuir significados, tornando a leitura utilitária no dia-a-dia das crianças. A imagem que, a seguir, apresentamos diz respeito à visualização de um dos suportes de escrita apresentados, para posterior seleção e leitura.

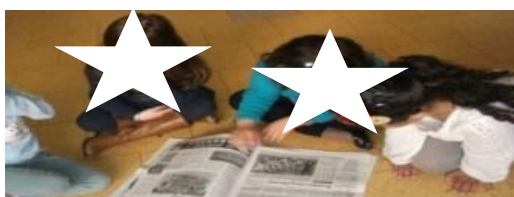


Figura 7. Visualização de um jornal pelas crianças

De seguida, as crianças optaram por ler um artigo de uma revista, o qual estava relacionado em *como fazer pulseiras com elásticos*, justificando-se a escolha da leitura deste artigo, pela sua atualidade e significado para o grupo de crianças. Valorizamos, assim, a leitura, como uma atividade transversal, necessária e diretamente útil, numa perspetiva de análise viva, que permite ao leitor servir-se dela para melhor conhecer e adaptar-se ao mundo, interpretando-o e questionando-o ativamente, onde as crianças podem escolher o que querem ler, considerando, assim, a leitura como um estímulo à ação e satisfação pessoal (Froissart, 1976).

De salientar que ao longo dos tempos destinados à *hora do conto/ partilha de notícias* verificamos que algumas crianças já possuíam algum conhecimento sobre o material escrito que traziam de casa. Tal evidência, permitiu-nos perceber que, por vezes, a família lia o conteúdo do suporte escrito previamente para a criança, comprovando o interesse e envolvimento dos pais e familiares nesta iniciativa. Deste modo, iam motivando, em parceria com o educador, os seus educandos para a leitura e, conseqüente, aproximação da criança à linguagem escrita e aos seus elementos mais simples – as letras, ajudando a criança a encarar a linguagem escrita como uma fonte de conhecimento e prazer. Concluímos, então, que a *hora do conto* foi importante para que as crianças desenvolvessem um relacionamento saudável entre si, valorizando a vontade de comunicar e de escutar os outros, construindo, assim conhecimentos através da curiosidade e da linguagem.

No dia seguinte, uma vez que a exploração dos elementos paratextuais e antecipação de conteúdos já tinha sido feita, em grande grupo, com o intuito de despertarmos a imaginação e a curiosidade das crianças para a leitura da obra *História das cinco vogais*, recordamos o seu título e procedemos à leitura expressiva da mesma, a qual foi acompanhada pelas crianças através da projeção dinâmica da história suportada numa apresentação em *PowerPoint*. A apresentação da história, previamente adaptada, continha as ilustrações da obra, o respetivo texto escrito e, ainda, outras imagens “com movimento” alusivas ao conteúdo sobre o estudo das vogais. Optamos por acrescentar imagens com movimento, de modo a atrair a atenção das crianças, para que estas pudessem, de certa forma, prever as palavras que iriam sendo desvendadas ao longo da narrativa de uma forma mais lúdica. Durante a sua leitura foram várias as crianças que identificaram algumas letras (vogais) que lhes eram familiares, como as do seu próprio nome, do nome dos seus colegas e dos seus familiares. Subscrevemos Mata (2008) ao afirmar que as letras do próprio nome das crianças são “as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e saber o seu valor sonoro” (p. 38).

Após a leitura da obra, as crianças pediram para recontar a história e durante o reconto foi possível averiguarmos que as crianças sequenciaram os vários momentos da história, antecipando os animais e as letras vogais que iam surgindo bem como as palavras iniciadas por vogais da história, sendo que num momento de pós-leitura, a exploração desta história, permitiu às crianças mencionarem, livremente, outras palavras iniciadas por vogais. Por exemplo, a partir da frase “os óculos do senhor António”, surgiram vários comentários.

- A palavra ovos e oliveira também começam pela vogal **O**” (João Paulo).
- O nome da Esmeralda também começa pela letra **E**, como a palavra erva (Maria).
- A palavra erva só tem um E. Mas o nome da minha mãe tem duas vogais iguais (Bruna).
- E como se chama a tua mãe? (E.E.).
- Chama-se Esperança (Bruna).
- O nome da tua mãe também tem a vogal a. O meu nome também tem (Laura).

-E a palavra estrela tem um E no início e termina com um A, como o meu nome (*Esmeralda*).
(Nota de campo n.º 8, 5 de maio de 2014)

Com efeito e tirando partido do entusiasmo das crianças em proferir várias palavras, nomeando e contabilizando o número de vogais, possibilitando a descoberta de outras palavras, propusemos ainda uma atividade de caráter lúdico. Esta consistiu na exploração de adivinhas. Solicitamos às crianças que procurassem na sala de atividades cartões que continham texto escrito com o objetivo de descobrirem outras palavras que começassem por letras-vogais, correspondentes à solução de cada adivinha. Desde logo, verificamos uma grande agitação nas crianças e rapidez em encontrar o maior número possível de cartões, realçando-se, assim, a importância de envolvermos ativamente as mesmas na procura/ descoberta dos cartões para a concretização de um objetivo comum. Pois, o desenrolar da atividade dependia da sua participação, o que fez com que as crianças se sentissem responsáveis pelo desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

Terminada a fase de descoberta dos cartões com adivinhas, lemos com entoação e expressividade a adivinha que cada criança ia entregando, na sua vez, como exemplos: “Usamos no nosso dedo. Posso ter diamantes, posso ser de ouro e prata ou até mesmo feito com missangas. Sabes quem sou eu? (**A**nel); Faço parte do teu corpo. Com a minha ajuda lê e vê televisão. Adivinha quem eu sou! (**O**lhos)”. Descoberta a palavra resposta (a adivinha), cada criança teria de procurar a imagem referente à palavra, colando-a de seguida no respetivo cartão adivinha, ilustrando-o (*vide* anexo XV). Desta forma, consideramos que esta atividade não só permitiu o desenvolvimento da consciência da palavra como também proporcionou um melhor conhecimento sobre o verdadeiro significado real da palavra, isto é, a sua funcionalidade em contexto real.

Considerando que as atividades após a leitura podem e devem também proporcionar experiências de expressão musical e físico-motora e atendendo ao gosto que este grupo de crianças tinha pela música e por cantar, num momento posterior, planeamos, em grande grupo, a aprendizagem da letra da canção *A família das vogais* (*vide* anexo XVI). Assim, num primeiro momento, ouvimos a letra da canção na sua íntegra e como já se esperava, a pedido das crianças e, sem as questionar, proporcionamos várias vezes a escuta da letra da canção, pois apesar de não ser extensa, ponderamos que talvez fosse necessário recorrer à repetição de pequenas frases e, por fim, de frases completas constituintes da letra da música para que as crianças a aprendessem mais facilmente. Tal como expõem Portugal & Laevers (2010) “a estratégia de desconstruir e organizar a atividade em pequenos passos, adequados ao nível de desenvolvimento da criança, é fundamental”, pois “à medida que a criança progride, os passos e desafios podem ser maiores” (p. 133). No entanto, na altura, não foi necessário recorrermos a

esta estratégia uma vez que as crianças memorizaram facilmente a letra da canção, apenas através da reprodução repetida e da escuta atenta da letra da mesma. Por fim, convidamos as crianças, numa primeira fase, a dançarem livremente, circulando e aproveitando todo o espaço da sala de aula, tendo no entanto, preferido movimentarem-se e dançarem ritmicamente dispostas em círculo, reforçando a ideia de que nem tudo o que propomos corresponde ao que realmente as crianças pretendem ou se sentem à vontade para fazer. De referir que após algum tempo, de as crianças estarem a dançar “sozinhas” aproveitamos para participarmos e dançarmos com as crianças com o objetivo de cooperar nas suas atividades, sempre que possível e oportuno. Por sua vez, numa segunda fase, decidimos criar uma espécie de coreografia, de modo a acompanhar o batimento de palmas e a supressão individual das vogais que estava patente na melodia da canção, tornando possível, desta forma, a descoberta de uma das potencialidades da exploração da música em questão.

De modo a desencadarmos novas experiências e, valorizando a expressão corporal como uma forma de ativar a representação de conteúdos, solicitamos às crianças que se organizassem de forma a representarem as vogais com o próprio corpo. As ideias começaram a surgir e a imaginação das crianças desencadeou várias soluções possíveis para a resolução da proposta de trabalho e organização do grupo, apresentadas a seguir.

- Temos de formar vários grupos (Esmeralda).*
- Sim! Então são 5 grupos (João Paulo).*
- São 5 as vogais. Como vamos fazer? (Laura).*
- Para a letra A precisamos de 3 pessoas (Ana Maria).*
- Como o E tem 4 traços são precisos 4 meninos (Esmeralda).*
- A letra O é redonda. Vamos fazer um círculo! (Maria).*

(Nota de campo n.º 9, 6 de maio de 2014)

Como podemos observar as crianças mostraram entusiasmo, conduzindo um diálogo entre elas e, rapidamente solucionaram o problema, organizando-se em pequenos grupos formados por três a quatro elementos (*vide* anexo XVII).

Neste sentido, esta atividade não só proporcionou a resolução de problemas a nível da organização do grupo de crianças, promovendo o desenvolvimento da área de formação pessoal e social como, também, permitiu diversificar e enriquecer uma das formas de expressão corporal relacionada com o grafismo das vogais. Por seu turno e com o intuito de proporcionarmos um momento de “avaliação” da noção das palavras iniciadas por vogais, envolvendo ativamente as crianças, em tempo útil, consideramos pertinente realizar jogos de movimento, com o recurso a uma bola, em que cada criança teria de enunciar uma palavra iniciada por uma vogal, selecionada pelo colega que estava sentado à sua direita. Para tal, decidimos aproveitar um outro espaço do Jardim de Infância e encaminhamos as crianças até ao salão/ginásio da instituição, local onde decorreu a atividade. De seguida, sentamo-nos no

chão, dispostos em círculo, e conversamos sobre o objetivo e as regras de funcionamento do jogo, em que com o lançamento de uma bola por parte de uma criança para um colega, à sua escolha, demos início ao jogo. Quem recebia a bola teria de dizer uma palavra que começasse por uma vogal, selecionada pelo colega que estava sentado à sua direita. Corroboramos o pressuposto defendido pelas OCEPE (Silva *et al.*, 1997) quando mencionam que “os jogos de movimento com regras (...) são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e alargamento da linguagem” (p. 59).

Inicialmente, as crianças sentiram algumas dificuldades relativamente à distinção entre as posições *à direita e à esquerda*, por conseguinte para as auxiliar, questionámo-las sobre com que mão escreviam, logo todas as crianças escreviam com a mão direita e a partir desta intervenção as crianças associaram mais facilmente a mão com que desenvolviam a motricidade fina com a posição relativa *à direita*, distinguindo-a do seu lado contrário. Observamos que a escolha das vogais entre crianças foi diversificada e notamos também que algumas em vez de verbalizarem uma palavra que iniciasse por uma vogal referiam uma palavra que continha a vogal enunciada pelo colega, como por exemplo a palavra “casa” que contém duas vezes a vogal a. Contudo, aproveitamos a “dificuldade” manifestada pelas crianças, valorizando-a e adaptando o jogo, sempre que necessário, em algumas situações, de modo a que todas as crianças participassem com à vontade e sem receio de errar, tendo, assim, a liberdade de verbalizar uma palavra que iniciasse por uma vogal ou que tivesse esta vogal na palavra, mencionando o número de vezes que a mesma vogal aparecia na palavra. Deste modo, apesar de sentirmos a necessidade de adaptar as regras do jogo, consideramos que estas foram adequadas às dificuldades das crianças e relevantes para o funcionamento do jogo. Neste sentido, este jogo permitiu atingir o objetivo pretendido: a identificação de vogais e o reconhecimento e distinção dos fonemas uns dos outros, ainda promoveu o desenvolvimento do raciocínio das crianças, o desenvolvimento de contagens simples, a sua comunicação e interação com os outros, envolvendo ativamente as crianças na construção das suas aprendizagens. Assim, observamos que cada criança “joga/brinca com a linguagem de forma lúdica, interessante, estimulante e enriquecedora para o processo de aquisição da linguagem escrita” (Silva & Pinto, 2005, p. 37).

4.3.1.3. Área da Escrita: criação e organização de um novo espaço

Dado o aumento da curiosidade das crianças pela descoberta do código escrito, sugerimos-lhes a definição e criação de um novo espaço na sala de atividades: a área da escrita, a qual foi desenvolvida em conversa reflexiva com as crianças.

Consideramos interessante começar este projeto, primeiramente pela organização dos poucos recursos materiais/jogos de escrita já existentes, como jogos com letras, os quais não estavam ao alcance das crianças, sendo pouco visíveis e encontrando-se incompletos. Este era um espaço que continha alguns jogos relacionados com a abordagem à escrita, no entanto os ditos materiais de escrita não eram diversificados o que dificultava a livre escolha da criança em explorar outros materiais, em diferentes formatos e tamanhos, havendo apenas o tradicional quadro de giz, pois esta área também não estava identificada.

Numa fase inicial deste projeto colocamos algumas questões às crianças de maneira a organizar a ação: *O que observamos neste espaço? Quais os materiais que existem? O que podemos melhorar/ mudar? Será que deveríamos acrescentar outros materiais? Em que espaço da sala vamos criar esta nova área?* Perante este conjunto de questões, verificamos uma diversidade de opiniões que justificaram a criação desta nova área de trabalho pois, de um modo geral as crianças referiram que o espaço estava desorganizado e que só tinha lápis de cor, marcadores, lápis de carvão, acesso livre a folhas brancas, em tamanho A4, e um quadro de giz. Para que as crianças mencionassem outro tipo de materiais de escrita conduzimos um diálogo em torno de uma outra questão *onde podemos escrever?* tendo surgido várias hipóteses: escrever em cadernos, blocos de notas, em folhas mais pequenas e maiores, o que promoveu a decisão grupal de enriquecer a nova área com os mais diversificados materiais de escrita. Assim, no dia seguinte, trouxemos para a sala de atividades outros materiais de apoio à escrita para enriquecer esta nova área como envelopes, blocos de notas de várias cores, cadernos pautados e quadriculados, folhas com diferentes texturas, formatos e cores, vários tipos de papel, entre outros, chegando a considerarmos a introdução de um computador e impressora na sala de atividades, no entanto, por questões económicas, a introdução de um computador não foi possível concretizar.

Em relação ao local, onde iríamos criar o novo espaço decidimos, em conjunto, organizá-lo junto ao quadro de giz já existente e numa segunda fase da ação, em grande grupo, retiramos das estantes os jogos existentes, separando os jogos de escrita dos jogos de matemática; verificando quais os jogos que tinham as peças completas, explorando-os e descobrindo, assim, as suas potencialidades (*vide* anexo XVIII). Também aproveitamos este momento para cada criança arquivar os seus trabalhos nos seus dossiês, pois assim quando os quisessem consultar sabiam facilmente onde os encontrar, procedendo-se, por último, à alteração da disposição das estantes e limpeza das mesas (*vide* anexo XIX), arrumação dos novos materiais bem como à sua etiquetagem e colocamos umas mesas e cadeiras junto à nova área para que as crianças trabalhassem mais à-vontade, tivessem melhores condições e mais espaço para manusear os materiais e realizar atividades de escrita, servindo-se destas mesas de

apoio. De salientar que todas as decisões foram tomadas com o consentimento das crianças, de modo a que estas participassem ativamente no processo de criação da nova área de trabalho, observamos o seu envolvimento ativo e cooperação entre estas para a concretização de um objetivo em comum, preparando-as para a resolução de problemas no futuro. Terminada a criação e organização da área da escrita, apreciamos a alteração do espaço e exploramos os novos materiais introduzidos.

Com o intuito de desfrutarmos da temática das vogais e de forma a enriquecermos a nova área de trabalho, elaboramos um dossiê ilustrado sobre as vogais, enfatizando a abordagem da escrita e leitura. Dialogamos com as crianças sobre os materiais que poderiam ser utilizados na elaboração do dossiê, surgindo várias ideias como recortar letras de jornais e revistas, escrever palavras, desenhar e pintar. Posto isto, valorizamos as sugestões proferidas pelas crianças e, também, demos importância à utilização de suportes informáticos/tecnologias de informação e comunicação, os quais devem fazer parte do quotidiano das crianças, desde a EPE, como fonte de pesquisa e de escrita, proporcionando-se, assim, às crianças, tentativas de escrita de palavras através da digitação no computador e a impressão das mesmas com a respetiva ilustração, conforme decidissem, o que possibilitou novas formas de contactar com o código escrito, por meio deste recurso tecnológico que não era hábito a utilizarem no jardim-de-infância.

Desta forma, a atividade foi desenvolvida em trabalho de pares, possibilitando a troca de saberes diferentes, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem, enquanto as restantes crianças trabalhavam nas outras áreas, tendo sido formados os pares do grupo de trabalho através de sorteio, em que escrevemos em papéis separados o nome de cada criança, tendo cada uma retirado um papel do saco, definindo, assim, a ordem das crianças e o seu colega-par de trabalho. Como referem as OCEPE (Silva *et al.*, 1997) “torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (p. 35).

Realçamos que a escolha da vogal/palavra a representar foi feita livremente pela própria criança, tornando-a desta forma um agente com poder de decisão. Desta forma, na construção do dossiê das vogais, primeiramente cada criança referiu uma palavra que começasse por uma vogal de forma a representá-la, de seguida, escolheram a forma como a palavra iria ser escrita e representada, tendo em conta os materiais disponíveis. Observamos que as crianças escreveram a palavra por imitação, com o recurso a letras de revista e jornais e, ainda, tiveram a oportunidade de digitalizar a palavra no computador e de procurar, escolher e imprimir a imagem ilustrativa da palavra, caso não tivessem interesse em desenhá-la,

promovendo assim o contacto com outras formas de representar e pesquisar, como podemos observar nas imagens da figura seguinte referentes ao processo de escrita e ilustração de palavras iniciadas por vogais, por meio da imitação da escrita.



Figura 8. Construção do dossiê das vogais (imitação da escrita)

Nesta atividade, foi notório o envolvimento das crianças, principalmente na procura incansável das letras que precisavam para formar a palavra e sem dúvida na escrita da palavra no computador e impressão da mesma, ficando ansiosas pela “saída” do documento. Convém salientar que esta atividade foi bastante enriquecedora para as crianças uma vez que, além de despertar o entusiasmo na realização da mesma pelo facto de utilizarem recursos inovadores, desenvolvendo a motricidade fina, também permitiu que contactassem com diferentes formas de escrita, percebendo o sentido/ lateralidade da escrita (da esquerda para a direita), fazendo, ainda, a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas, reconhecendo letras/vogais, associando-lhes ao seu nome, contando o número de letras das palavras e distinguindo as palavras maiores e menores.

Finda a atividade, as crianças sugeriram que se elaborassem “separadores” para dividirmos os trabalhos referentes a cada vogal, para uma melhor organização do dossiê, tendo sido aceite a sugestão, após um momento de discussão em grande grupo. Para tal, distribuímos a cada criança uma folha colorida com a representação de cada vogal, sendo as letras maiúsculas representadas numa folha de cor vermelha e as letras minúsculas numa folha de cor azul, decisão tomada em conjunto pelas crianças, tendo sido impressas no momento, dado que levamos uma impressora para a sala de atividades. Assim, em grande grupo, e com o recurso a pedaços de cartolinas de cores diversas, as crianças puderam “dar forma” à vogal, colando os materiais já referidos (*vide* anexo XX). Posteriormente, com os vários separadores dispostos no chão, identificamos a letra/separador que era necessária para dividir as palavras ilustradas iniciadas por diferentes vogais, colocando-os numa mica, anexando-os ao dossiê. Por fim, colocamos o dossiê ao dispor de todos, na área da escrita (*vide* anexo XXI).

Consideramos que, na generalidade, a atividade foi bem sucedida permitindo o desenvolvimento da capacidade do sentido de organização e estética das crianças em relação ao mundo. Logo, foi notório o envolvimento das crianças nesta atividade e o interesse em dar continuidade ao enriquecimento do dossiê uma vez que algumas crianças, nos dias seguintes,

por iniciativa própria, trouxeram de casa trabalhos sobre vogais para acrescentar ao dossiê, com a respetiva palavra escrita manualmente ou impressa. Tendo por base a experiência descrita anteriormente, em torno da criação da área da escrita e, sabendo a riqueza do contexto educativo, de modo a dar continuidade ao tema referente ao domínio da linguagem oral abordagem à escrita, valorizamos ser pertinente pensar, pesquisar e proporcionar ao grupo de crianças uma atividade que lhes permitisse contactar, explorar e reconhecer a funcionalidade e utilidade de outros suportes portadores de escrita, que pudessem surgir no seu dia-a-dia, no seu meio envolvente, identificando-os através da sua observação e leitura.

Com o intuito de averiguarmos os conhecimentos que as crianças revelavam sobre os diferentes suportes de escrita e leitura, identificando o escrito, reunimos um conjunto de objetos de uso corrente, portadores de escrita (jornal, envelope preenchido, calendário, embalagem de cereais, folheto de supermercado, sinal de STOP e fatura da EDP), a partir dos quais solicitamos a cada criança e de forma individual, que respondesse a um conjunto de questões relativas a cada objeto que foi apresentado na sua vez, como: *O que é isto? Para que serve? O que está aqui escrito?* (vide anexo IV). Neste sentido, foi necessário elaborarmos um guião da ação/ entrevista, adaptado de Alves Martins (1998), como forma de orientação e registo das respostas das crianças, as quais estão apresentadas e analisadas no ponto 4 do presente relatório, referente à apresentação da componente investigativa do trabalho desenvolvido, como forma de interpretação de um dos instrumentos de recolha de dados aplicados no contexto da EPE. Torna-se, ainda, importante referirmos que a entrevista foi realizada individualmente, de modo a que a criança não se sentisse intimidada perante o restante grupo, evitando o receio de responder “erradamente” e, portanto, encorajando-a a responder livremente sem medo de falhar. Durante a entrevista tivemos o cuidado de dar o tempo que cada criança precisava para refletir e responder à questão, não transmitindo qualquer tipo de pressão para avançar à questão seguinte, de modo a tornar esta atividade um ato prazeroso e reflexivo, livre de gerar mau estar. É de igual modo fundamental referir que procuramos incentivar as crianças a darem a sua própria resposta, tendo havido o cuidado de não fornecermos indicações diretas que pudessem exercer influência nas suas respostas.

4.3.2. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no contexto 1.º Ciclo de Ensino Básico

A aquisição de competências ao longo do 1.º CEB é o ponto de partida para um desenvolvimento académico profícuo, sendo o processo de ensino-aprendizagem, a pedra basilar para que a referida aquisição se concretize de forma coerente. A este respeito, são claras

as orientações emanadas pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo (ME, 2004), quando defendem que este ciclo de aprendizagem deve ser promotor de “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

A fim de concretizarmos os objetivos apontados nesta área específica da aprendizagem e ciclo de ensino, devemos estar preparados para implementar diversas estratégias que se adaptem às características contextuais onde se inserem e respeitar as orientações emanadas pelo ME/DEB (2004), realçando a necessidade de adequar e promover as relações pessoais e interpessoais no contexto educativo. Neste sentido, consideramos que o processo ensino-aprendizagem deverá também ser coerente, evoluir com o contexto e corresponder às necessidades da realidade em que se enquadra, com o objetivo de proporcionar ferramentas de qualidade às crianças. É neste sentido que concetualizamos as experiências desenvolvidas ao longo da PES, implementadas na prática, assim como as competências adquiridas teoricamente. Através das mesmas não só adquirimos experiência mas também promovemos a auto-reflexão crítica sobre a nossa atuação futura e, conseqüentemente, aperfeiçoamos o nível de qualidade no exercício do nosso desempenho. Estando perante “um contexto de aprendizagem formal, estruturado no espaço e no tempo, cabe ao professor desempenhar os papéis de organizador, facilitador e avaliador” (Ribeiro, 2016, p. 79) das aprendizagens dos alunos, direcionando-o para a melhoria do nível de qualidade do processo de ensino aprendizagem das suas crianças e do exercício da sua ação docente, no todo.

Sendo assim, passamos a descrever as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto do 1.º CEB, tendo em conta, especificamente, as práticas de abordagem à leitura e à escrita.

4.3.2.1. *Ninguém dá prendas ao Pai Natal: experiência de leitura e dramatização*

Considerando a aproximação da época natalícia, em conversa com a professora cooperante, surgiu a hipótese de proporcionarmos aos alunos atividades diversificadas e, se possível, transversais às várias áreas curriculares. Por tal motivo, inquirimos os alunos sobre possíveis atividades que gostariam de desenvolver no âmbito do tema a abordar: época natalícia, tendo surgido desde logo, várias propostas: a leitura e dramatização de uma obra referente ao Natal, com o recurso a fantoches, bem como, a construção de um livro com as receitas de Natal da turma. Por sua vez, também verificamos o interesse dos alunos em executar trabalhos que envolvessem a expressão plástica, pelo que se valorizaram as ideias expressas pelos alunos. Concordamos com Sánchez (2004), quando menciona que as sugestões

não devem ser dadas apenas pelo professor, sentimos a responsabilidade de explorar com os alunos uma obra relacionada com o natal, tendo sido escolhida a história de Ana Saldanha (2008), intitulada: *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal*. Assim, de seguida descrevemos as fases e os procedimentos implementados para a concretização da experiência identificada.

Salientando a importância de promover momentos de pré-leitura e com o intuito de anteciparmos o título da história, levamos para a sala de aula, três caixas embrulhadas, as quais estavam identificadas (caixa 1, caixa 2 e caixa 3), (*vide* anexo XXII) e foram desembulhadas por ordem crescente, de forma a motivarmos as crianças para a atividade a desenvolver, salientando que não dissemos às crianças do que se tratava. Para tal, convidamos as crianças a enunciarem o que poderia estar no interior de cada caixa (caixa 1: não tinha nada; caixa 2: continha um “comboio de palavras” que formavam o título da história a ser explorada com os alunos; caixa 3: possuía o livro referente ao título da obra em questão. As crianças, na sua vez, tiveram a oportunidade de visualizar o interior da caixa 1, sem comentarem com os colegas o que viram (*vide* anexo XXIII). Logo após todas as crianças terem observado a caixa 1, em grande grupo, confirmamos que a caixa não tinha nada e, como forma de auxílio na identificação de uma das palavras do título, afixamos no quadro a imagem de um Pai Natal e questionamos as crianças sobre a possível relação entre a imagem do Pai Natal e a ausência de conteúdo na caixa 1. Desde logo, foram vários os títulos de possíveis histórias que as crianças imaginaram, a saber: *o maroto do menino que deu uma prenda sem nada; a primeira prenda do Pai Natal; A prenda sem nada que era do Pai Natal*, entre outros. Salientamos que procedemos ao registo dos mesmos no quadro branco e no caderno diário. Após um breve diálogo sobre as propostas de títulos feitas pelas crianças, procedemos à abertura da caixa 2. A abertura da caixa 2 foi feita por um grupo de crianças que mostrou aos restantes colegas o seu conteúdo (comboio de palavras do título) e afixou “o comboio” no quadro para uma melhor visualização do grupo, tendo-se mostrado surpreendidos pelo comprimento do papel, pois nunca tinham visualizado “um conjunto de letras todas seguidas, sem espaços”, como referiu um dos educandos. Na imagem seguinte, um grupo de crianças apresenta o comboio de palavras com o título da obra, aos restantes colegas.

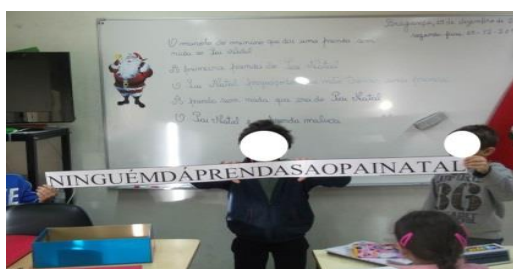


Figura 9. Comboio de palavras do título da obra

Logo de seguida, um outro grupo de crianças voluntariou-se para recortar o comboio das palavras de modo a formar o título, afixando as várias palavras do título no quadro (*vide* anexo XXIV). Descoberto o título da história, as crianças acabaram por associar a caixa 1 “a uma prenda sem nada”, ou seja, que o pai natal não tinha recebido nenhuma prenda e mostraram-se surpreendidas com esta relação. Curiosamente, um dos alunos fez uma observação, referindo que se mudasse a ordem com que as palavras aparecem no título, também se construía uma frase com o mesmo sentido/significado. As crianças foram convidadas a formarem as frases possíveis, utilizando estas palavras sem alterar o sentido do título e surgiram outras duas frases: *Prendas ao Pai Natal ninguém dá; Ao Pai Natal ninguém dá prendas*. Após a descoberta do título da história e antes de desvendar o conteúdo da caixa 3, da obra a ser trabalhada, convidamos as crianças a imaginarem a possível ilustração da capa da história, a partir do título já conhecido por estas. Cada criança apresentou para o restante grupo as suas representações, tendo sido posteriormente questionadas sobre o possível conteúdo da caixa 3, mostrando-se, na resposta, empolgadas pela descoberta do referido conteúdo. A maioria das crianças colocaram a hipótese de ser o livro que iriam explorar, apesar de continuarem expectantes em relação à ilustração da capa. Assim, poderiam confirmar as suas representações elaboradas anteriormente. Por fim, um outro grupo de crianças desembulhou a caixa 3, e confirmaram que a sua sugestão, em trabalhar uma história de natal tinha sido aceite. Com efeito, esta atividade tinha sido acordada no momento do planeamento da ação alusiva à época festiva. Este grupo de crianças teve a responsabilidade de combinar entre si, o modo como iriam apresentar os elementos paratextuais da história (*vide* anexo XXV).

Terminada a apresentação da obra a ser explorada, iniciamos um questionamento oral dirigido às crianças, a partir do título da história, de modo a que previssem o seu conteúdo, cujas questões colocadas no decorrer deste diálogo (questões pré-leitura) foram as seguintes: *Pensam que ninguém dá prendas ao Pai Natal? Porque razão? E vocês costumam receber prendas no Natal? Qual a prenda que gostariam de receber? Como se sentirá o Pai Natal na história que vamos ouvir? Será que na história que vamos ouvir, alguém vai dar prendas ao Pai Natal? Quem?*

Após este diálogo, proporcionamos a audição e visualização do vídeo da música “Quem dá prendas ao Pai Natal?” da autoria da Rádio Comercial, de modo a que as crianças pudessem refletir um pouco mais sobre “os sentimentos do Pai Natal quando não recebe prendas”. Posteriormente à audição da música, foram várias as crianças que começaram a idealizar uma prenda que poderiam oferecer ao Pai Natal, para ficar mais alegre. Nesta continuidade, convidámos as crianças a registarem a sua intenção de oferta. Por fim, as

mensagens foram oralmente verbalizadas e colocadas no saco das “prendas do Pai Natal”. Surgiram algumas “ofertas”: *um cachecol para estar agasalhadinho e um abraço apertadinho!*

Julgamos que a utilização de diferentes estratégias de motivação, no decorrer da concretização da atividade permitiu às crianças, adquirirem não só competências cívicas e valores morais, mas também o valor da aprendizagem da leitura e da escrita, através desta simples experiência. Sugerimos, neste momento, a construção de um texto, intitulado *Uma história ilustrada*, a partir da mensagem que tinham escrito no pedaço de papel que lhes foi entregue, proporcionando, assim, um momento de escrita mais estruturado e elaborado, no desenvolvimento do código escrito, resultando numa história ilustrada (*vide* anexo XXVI). Conforme verificamos do resultado final da atividade, as crianças parecem ter compreendido que as prendas não são, essencialmente, coisas que se podem comprar, podem sim, ter uma componente abstrata, traduzindo-se em sentimentos, emoções ou momentos de carinho, concretizando-se, desta forma, o objetivo central da atividade.

Após a concretização do momento anterior, apresentamos a história através da sua dramatização, utilizando para o efeito o teatro de fantoches, não só para promover a motivação e atenção das crianças, mas também pela possibilidade de criar um ambiente diversificado e acolhedor, transformando a realidade no imaginário, de forma a incentivar a criatividade. Seguida à apresentação e escuta da história, encetamos um diálogo com as crianças sobre o que ouviram, onde recordamos a sequência temporal dos acontecimentos e das personagens da história bem como o que cada personagem ofereceu ao Pai Natal. Posteriormente, as crianças como gostam de encarar papéis diferentes, entraram no mundo da fantasia e do imaginário. Sendo assim, permitimos-lhes o reconto da história, através da manipulação dos fantoches alusivos às personagens, utilizando o biombo, realçando-se, portanto, a importância que a dramatização exerce num processo lúdico de ensino e aprendizagem. A este respeito, também Martinez (2006) refere que o lúdico se relaciona diretamente com o pedagógico, especialmente no desenvolvimento do raciocínio do aluno e em qualquer estágio do seu desenvolvimento, já que a aprendizagem que se adquire brincando é fulcral na primeira e segunda infância, pois promove todos os contextos psicológicos, motores, sociais, familiares e grupais das competências da criança. No final da atividade, as crianças revelaram agrado e satisfação em terem experienciado recontar a história (*vide* anexo XXVII). Após a escuta e dramatização da obra, teve lugar um diálogo onde decidimos deixar um caixote na sala de aula para a colocação de bens alimentares, agasalhos, entre outros, para ajudar as pessoas com mais necessidades financeiras a terem uma vida melhor. Posteriormente, a caixa ficou no *hall* da entrada da escola, de modo a que esta iniciativa possibilitasse a participação de um maior número de pessoas, abrangendo toda a comunidade escolar. Nesta atividade de cariz solidário,

incentivamos a participação de todos para a concretização de um objetivo comum. Foi notório um grande envolvimento das crianças nesta iniciativa, essencialmente porque reforçamos a ideia de que não se deve partilhar apenas com os outros na época de Natal. Aquando a planificação das atividades a desenvolver referentes à época natalícia, as crianças manifestaram interesse em partilhar receitas natalícias. Para tal, sugerimos que escolhessem em casa uma receita de um prato principal ou de uma sobremesa que quisessem partilhar com os colegas. A maioria das crianças referiu que fez a pesquisa das receitas de Natal em conjunto com os pais e familiares, o que permitiu percebermos que este tipo de trabalho também envolveu os pais nas tarefas a desenvolver, indo ao encontro do que preconizam as Orientações Curriculares do 1.º CEB (ME/DEB, 2004) quando referem que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos constitui um processo que se vai construindo, devendo por isso procurar-se os meios mais adequados para promover a sua participação.

Na semana seguinte, as crianças levaram as receitas para a sala de aula, registadas numa espécie de “ficha guião”, de acordo com o nome da receita, os ingredientes, o modo de preparação e, ainda, a ilustração do prato. Verificamos que as crianças recorreram à ilustração por desenho e ainda a registos fotográficos impressos, o que permitiu a pesquisa e utilização do computador. As receitas foram várias, desde sobremesas como: as famosas rabanadas, coscorões, filhoses, troncos de Natal a pratos principais como: lombos de Natal a assados de leitão, borrego e peru. Por sua vez, levamos para a sala de aula a receita do bolo de Natal de frutas cristalizadas, um doce representativo da doçaria conventual e senhorial dos Açores, a pedido de uma criança. De modo a partilharmos as receitas, em grande grupo, como o tempo era escasso, quatro crianças voluntariaram-se para lerem e cada uma, na sua vez, de olhos vendados, selecionou uma receita ao acaso e leu-a para os colegas. De referir que as crianças escutaram as receitas atentamente pois, tinham a curiosidade de identificar se a receita que o colega estava a ler era a sua. Logo de seguida, decidimos organizá-las com a respetiva ilustração e construimos o livro intitulado “Receitas de Natal da turma MO3” (*vide* anexo XXVIII), que ficou em exposição na sala de aula, permitindo a sua consulta pelas crianças, quando assim o entendessem.

Ainda no que respeita à experiência alusiva ao Natal e porque constatamos que neste ciclo de ensino as práticas de expressão plástica são pouco frequentes, aproveitamos a época festiva para promover um maior contacto com diferentes formas de expressão. Exploramos técnicas de recorte e dobragem, bem como, técnicas de pintura, através da impressão de carimbos feitos em cortiça e batata com símbolos alusivos ao Natal, além da pintura com recursos vegetais: brócolos e cenouras. Para concretizar esta atividade, previamente, reorganizamos o espaço da sala de aula, preparando as mesas de trabalho com os materiais a

serem utilizados, explicamos e exemplificamos os vários procedimentos para a execução do trabalho a realizar: construção de caixas com tampa. De seguida, as crianças executaram as etapas, inicialmente com alguma ajuda, mas depois de uma forma mais autónoma, dando asas à sua imaginação e criatividade na decoração da sua caixa, utilizando vários recursos e tonalidades (*vide* anexo XXIX).

Ao longo da atividade, confirmamos que é o despertar da imaginação e criatividade da criança que faz com que desenvolva a destreza manual e a motricidade fina. Corroboramos o que refere a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (ME/DEB, 2004) quando afirma que “durante o 1.º ciclo (...) as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (p. 95). Esta experiência permitiu-nos trabalhar com as crianças aspetos da motricidade fina, a colaboração grupal e partilha de opiniões, a concentração e o desenvolvimento do sentido de estética, num ambiente diferente e simultaneamente educativo. A este respeito, Leite & Malpique (1986) concetualizam que “a arte deve ser a base da educação” (p.10). De realçar que o grupo de crianças se envolveu de forma entusiasta na realização desta experiência de aprendizagem, compreendendo cada fase dos procedimentos tidos em conta, de forma organizada e coerente, partilhando as suas dúvidas com os colegas e conosco.

4.3.2.2. À descoberta dos meios de comunicação: uma experiência de intertextualidade

Atendendo a que não é possível relatarmos todas as histórias trabalhadas ao longo da prática, nesta experiência de ensino aprendizagem, descrevemos o trabalho desenvolvido em torno da obra “Eu espero...” de David Cali e Serge Bloch (2008) que teve como suporte prévio a leitura das obras “A caixa de agulhas da tia Joana” de Luís de Brito (1982) e “Ainda nada?” de Christian Voltz (2007), proporcionando, assim, momentos de intertextualidade, articulando-os com as diferentes áreas do saber.

A intertextualidade, englobada na área da leitura, promove a integração de conhecimentos transversais a todas as áreas da aprendizagem, limitando a fragmentação dos saberes e indo ao encontro do que Kleiman & Morais (2001) defendem quando referem que “devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes”, sendo clara a importância destes momentos pois permitem “que assuntos do programa de diversas disciplinas sejam introduzidos em decorrência da leitura do texto” (p. 30).

Um dos principais critérios de seleção da história *Eu espero...* teve o intuito de introduzir o tema inerente às diferentes formas de comunicar, mais propriamente no que diz respeito a um dos conteúdos programáticos da unidade curricular de Estudo do Meio: os meios de comunicação pessoal. Assim, criamos um momento de pré-leitura da história “A caixa de agulhas da tia Joana”, com a apresentação de uma caixa quadrada encarnada que continha vários objetos relacionados com a história a ser trabalhada, convidámos as crianças a verbalizarem o que poderia estar no interior da caixa, surgindo diversas hipóteses: *uma história; um saco com rebuçados; uma fotografia; um caderno;* entre outras. Após as verbalizações, de modo a confirmarmos as suas antecipações, abrimos a caixa e retiramos os objetos - caixa amarela, agulhas, dedal, linhas, novelo de lã e a partir deste momento de descoberta propusemos às crianças a produção de um texto coletivo, tendo em conta as componentes da produção textual, respondendo ao que Barbeiro & Pereira (2007) consideram como essencial para concretizar as três fases de produção: planificação, textualização e revisão. Neste sentido, registamos no quadro as ideias a colocar no texto, elaborando, assim, o plano do texto coletivamente, em que todos os alunos foram chamados para darem o seu contributo. Posteriormente, a planificação do texto teve por base a elaboração da lista dos objetos que estavam no interior da caixa, a partir dos quais se construiu uma chuva de ideias com as frases/ideias que iriam ser integradas no texto. Durante o processo de planificação textual notamos a troca de sugestões entre os alunos, verificando-se, assim, a utilização de uma estratégia colaborativa, onde os alunos foram capazes de gerir e articular as diversas propostas e pontos de vista. Após este momento de negociação e planificação, em que os alunos queriam escrever o mais rapidamente possível de modo a chegarem à versão final do texto, começamos por redigir o texto dando resposta ao conteúdo previamente definido, procedemos também à interligação de frases, segundo relações de coesão linguística e coerência lógica (Barbeiro & Pereira, 2007).

Durante o processo de textualização, foram várias as situações que despoletaram alguma revisão textual e apesar das revisões ocorridas ao longo da textualização, na última fase de componente textual procedemos a uma revisão final do texto tendo em conta correções ortográficas. Por fim, em conjunto, refletimos sobre o texto produzido confrontando-o com os objetivos planeados previamente e decidimos o título da produção: “A costureira Júlia e a sua ajudante Teresa” (*vide* anexo XXX). O rascunho do texto e a versão final do mesmo foram registados pelas crianças no seu caderno diário, o que permitiu não só o desenvolvimento da caligrafia, mas também o seu registo, tornando possível recordar o trabalho desenvolvido.

Após o trabalho realizado avançámos para a fase de exploração, dos elementos paratextuais e leitura da obra, feita num primeiro momento por nós e acompanhada pelas

crianças, através de uma apresentação em suporte *PowerPoint* com o respetivo texto e ilustrações. Posteriormente, partindo do novelo de lã que estava no interior da caixa encarnada, demos início à atividade questionando as crianças sobre as várias coisas que poderiam fazer com um fio de lã e em que é que este poderia ser transformado, tendo surgido várias respostas, tais como: *fazer um bigode grande; um cabelo comprido; um cachecol e um gorro para agasalhar; até podíamos fazer um boneco.*

Confirmando a expectativa de que provavelmente as crianças iriam colocar-nos a mesma questão, respondemos que se transformaria o fio numa semente, já com o intuito de introduzir de forma articulada a história “Ainda nada?” de Christian Voltz, e, em contrapartida, foi colocada a seguinte questão: *se esperarmos um pouco o que pode acontecer com uma semente?* De imediato, os alunos responderam que a semente crescia mas também podia morrer se não se regar, tendo então sido sugerida a leitura da história: “Ainda nada?”, em que cada criança teve a oportunidade de ler uma página, em voz alta. Após a leitura, concluímos, em conjunto, que a história sugeria que tendo paciência e esperança, enfrentando as alegrias e frustrações, podemos esperar muita coisa. Colocamos, de seguida e a partir desta reflexão, a questão: *pode-se esperar pelo quê, por quem?* Neste momento explicamos às crianças o que poderiam esperar da próxima atividade, tendo em conta a questão colocada, entregamos a ponta de um novelo de lã vermelha a uma das crianças que após dar continuidade à frase: *Eu espero...* tinha de passar o fio de lã a um dos colegas, sem o largar, formando assim a designada *teia de aranha eu espero*, que apresentamos em anexo (*vide* anexo XXXI).

Nesta fase de pré-leitura o objetivo passava pela motivação das crianças para a escuta da história que se seguia, mas também no sentido de promover momentos de diálogo, reflexão, partilha e escuta os quais são essenciais para a vida em sociedade, repercutindo-se, certamente, no desenvolvimento da oralidade, através da qual as crianças narram acontecimentos, argumentam e opinam sobre várias situações, tendo, ao longo deste momento de partilha, surgido diversas respostas: “Eu espero... ter 7 bolas d’ ouro; Eu espero... pôr um aparelho nos dentes; (...) que a minha roseira cresça; (...) ter uma caravana; entre outras. Após terem sido escutadas as verbalizações dos desejos das crianças, cortamos um pedaço de lã da *teia de aranha eu espero* que tinham na mão e entregamos a cada criança e, de seguida, numa folha distribuída previamente, em formato de envelope, cada criança escreveu a frase que tinha referido e ilustrou-a através do desenho e da colagem do fio de lã vermelha, como podemos ver na figura seguinte.



Figura 10. Ilustração da frase *Eu espero...*

Salientamos, mais uma vez, a importância do ensino da escrita no 1.º CEB, dado que não só permite à criança o desenvolvimento da sua imaginação como também lhe faculta um contacto mais próximo com a realidade, pois é através da escrita que a criança narra e recorda um momento experienciado. Como advoga Azevedo (2006), “escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia” (p. 7).

No dia seguinte, com o objetivo de valorizarmos o trabalho das crianças, relativo ao prolongamento da frase: *Eu espero...*, levamos para a sala de aula um dossiê com as compilações dos registos das crianças com o título: *Nós esperamos...* da autoria da turma, tendo ficado em exposição na sala de aula para consulta, proporcionando o recordar de uma atividade. Dando seguimento às atividades de pré-leitura da obra: *Eu espero...* mostramos a capa do livro e lemos o título da história. Desde logo as crianças associaram a ilustração da capa a um envelope e verificaram que o título era idêntico à frase, a que estas tinham dado continuidade anteriormente (*vide* anexo XXXII). Ainda na fase de pré-leitura, estabelecemos um diálogo com o propósito de dar oportunidade à realização de inferências e antecipações, sobre o possível conteúdo da obra, por parte das crianças.

De um modo geral, as crianças referiram que este livro mostrava uma carta. Após ouvirmos as suas inferências, realizamos a leitura da obra, em voz alta, através da projeção da mesma no quadro interativo, em que cada criança teve a oportunidade de ler uma página, comparando, no final as antecipações que fizeram, na fase de pré-leitura, com o conteúdo do livro. Salientamos que o grupo de crianças se mostrou admirado pelo facto das ilustrações da obra também terem um fio de lã vermelha, tal como as ilustrações que fizeram previamente acerca das suas frases e comentaram que os desejos do autor foram diferentes dos seus, descartando, assim, a inferência sobre o conteúdo do livro.

Aproveitando ainda o objetivo principal de escolhermos esta história e o facto de as crianças terem associado a ilustração da capa do livro a um envelope/carta, distribuímos a cada criança um envelope com uma carta, com a finalidade de conhecerem a estrutura/procedimentos a ter em conta na elaboração de uma carta, um dos meios de

comunicação pessoal, bem como no preenchimento de um envelope. As crianças manifestaram curiosidade em descobrir o que estava no interior do envelope. Posto isto, solicitamos a uma das crianças a leitura do que estava escrito no envelope (*vide* anexo XXXIII).

Desde logo, as crianças perceberam que para se enviar uma carta tem de se preencher alguns dados pessoais referentes ao remetente (quem escreve a carta) e ao destinatário (a quem se destina), constatando que a carta foi enviada por nós e teve como destinatários cada aluno. Posteriormente cada criança leu individualmente a sua carta para saber o seu conteúdo e o que iriam fazer, seguindo-se a leitura em voz alta para o restante grupo. A carta tinha o texto da obra “A caixa de agulhas da tia Joana” a qual tinha sido trabalhada, inicialmente, de uma forma superficial, bem como a indicação de uma ordem de leitura onde estava explícita a forma como cada criança iria ler uma parte do texto. As propostas de formas de leitura foram variadíssimas: *ler os últimos quatro versos do texto, da direita para a esquerda, começando pela leitura do último verso; ler todos os adjetivos do texto com o nariz tapado; ler as interrogações que surgem no texto de uma forma indignada; ler os quatro primeiros versos, em cima da cadeira; ler os três primeiros nomes que aparecem na história com os ouvidos tapados*; entre outras formas de expressão.

A este respeito, é de todo relevante promovermos práticas que valorizem diferentes formas de ler e com objetivos diferentes, nomeadamente “[...] ler com fins recreativos e ler no âmbito de vários domínios do conteúdo” (Weaver, citado por Sá, 2004, p.18). Da mesma forma, devemos interiorizar que “não se ensina à criança o que é ler, porque a leitura não é um saber mas sim uma prática. Portanto, é lendo que a criança aprende a ler” (Barbosa, citado por Salgado 1997, p.29), sendo essencial oferecermos e proporcionarmos momentos e recursos à criança para que seja possível o contacto direto com a leitura, no sentido de potenciar a sua criatividade e aprendizagem, como podemos verificar nas imagens seguintes.



Figura 11. A criança faz a leitura do texto com o nariz tapado

Durante a atividade as crianças manifestaram entusiasmo e admiração, pois além de recordarem uma obra, puderam ler de forma expressiva e criativa, fugindo um pouco à rotina da leitura de textos, de uma forma mais formal. Neste sentido, proporcionámos a leitura de um texto de forma lúdica e educativa, através da receção de uma carta assim como da interpretação

da sua estrutura, e simultaneamente foi possível recordarmos conteúdos gramaticais referentes à identificação de nomes, adjetivos e palavras rimadas inerentes à obra trabalhada, domínio este que também é essencial para o desenvolvimento da oralidade e linguagem no dia-a-dia. Seguidamente, exploramos com as crianças os parâmetros a que deve obedecer o preenchimento de um envelope, através da projeção no quadro interativo de uma apresentação em suporte *PowerPoint* (*vide* anexo XXXIV), realçando a obrigatoriedade do preenchimento dos dados corretos do remetente e destinatário para que a carta seja entregue à pessoa a quem se destina.

Neste contexto e a partir da análise dos dados recolhidos através da distribuição e preenchimento prévio de um inquérito pelas crianças, relativamente aos meios de comunicação que costumam utilizar com maior frequência (*vide* anexo XXXV), verificamos que apenas três crianças tinham por hábito ler o jornal e analisando duas das questões colocadas – *Já alguma vez estiveste numa redação de jornal e estúdio de rádio? Gostavas de visitar a sede de um jornal/ estúdio de rádio?* – foi também possível averiguarmos que as crianças nunca tinham visitado a redação de um jornal e estúdio de rádio e que teriam o gosto de realizar uma visita de estudo a estes órgãos de comunicação social, identificando as suas razões individuais, as quais apresentam-se em seguida.

- Porque gostava de conhecer as pessoas que lá trabalham (João Luís).*
- Porque tenho curiosidade em ver como funciona este espaço (Mariana).*
- Porque tenho curiosidade em saber como se faz um jornal (Joana).*
- Para gravar e ouvir a minha voz como se fosse falar para a rádio (Paulo).*
- Para conhecer os materiais com que trabalham num estúdio de rádio (Júlia).*

(Nota de campo n.º 10, 12 de janeiro de 2015)

Neste sentido e considerando uma mais-valia responder aos seus interesses, convidamos as crianças a elaborarem uma carta, dirigida ao Jornal Nordeste e Rádio Brigantia, a solicitar a realização de uma visita de estudo e, em grande grupo, delineamos a intenção do texto que teria de se escrever e o destinatário (diretor da redação do jornal); planificamos e organizamos as ideias; fizemos o rascunho da redação da mensagem, seguindo-se a revisão e a correção final do texto e, posteriormente, passamos o rascunho do mesmo para um documento suportado no *Microsoft Word*, utilizando o computador existente na sala de aula. De modo a completarmos os procedimentos de envio de uma carta, numa primeira fase, escrevemos no quadro os dados do remetente e do destinatário e solicitamos a um voluntário o preenchimento dos mesmos num envelope, dado que esta era uma carta da turma. Foi notório o envolvimento das crianças nesta atividade, isto porque colaboraram num dos procedimentos a ter em conta para a possível concretização da visita de estudo, à sede do Jornal e Rádio, tão desejada, esperando resposta à proposta, a qual foi aceite pela entidade na semana seguinte.

Como forma de dar continuidade à atividade e de planejar a visita de estudo, cada criança pensou, registou no caderno diário e verbalizou ao restante grupo de crianças uma questão para colocar ao guia responsável pela visita de estudo, tais como: *Quando foi fundado o jornal? Como fazem os jornais? Quais os equipamentos/ materiais que utilizam para fazer um jornal? Quando começou a rádio Brigantia? Que materiais usam no estúdio da rádio?* Importa, neste sentido, ter em conta que “o papel do professor é proporcionar à criança experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.29), encorajando-a a questionar, a investigar e a descobrir, planificando também, desta forma, a sua ação futura e refletindo sobre ela. Ainda a este respeito também a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (ME/DEB, 2004) referem que as crianças deverão ter a oportunidade de estar em contato direto com novas situações, que lhes permitam descobrir e explorar os contextos em que se inserem e outros, ainda desconhecidos, o que pressupõe da nossa parte a procura constante e contínua de novas e melhoradas práticas pedagógicas, aliada a uma reflexão permanente, crítica e investigativa.

As crianças manifestaram desejo e curiosidade em saber o dia em que iriam visitar a redação do jornal e a rádio e chegado o dia da visita as crianças colocaram as suas questões, satisfazendo as suas curiosidades, e escutaram com muita atenção o que o guia lhes ia explicando. Durante a visita, em dois pequenos grupos, as crianças manipularam alguns dos equipamentos utilizados para fazer rádio, vivenciando, por exemplo, o papel de um locutor ao gravar um programa de rádio; assistiram à gravação e transmissão de um programa em direto; observaram uma paginador a organizar as notícias das páginas dos jornais através de um programa específico de computador.



Figura 12. As crianças assistem à transmissão de um programa da rádio

Terminada a visita, as crianças levaram um jornal consigo para lerem e partilharem com os outros as notícias do dia, sendo que à posterior a maioria das crianças referiu que partilhou com os pais e familiares a experiência vivenciada e leram algumas notícias em conjunto, promovendo, assim, a leitura partilhada entre a família.

No dia seguinte, o grupo de crianças teve a oportunidade de recordar os momentos vivenciados durante a visita ao jornal/ rádio, através da projeção no quadro interativo de pequenos excertos resultantes da filmagem de alguns momentos. Foi notório o interesse das crianças em visualizar um momento tão marcante no seu percurso escolar. Proporcionamos, então, uma nova atividade lúdica consequente da visita ao jornal, no âmbito da exploração dos meios de comunicação social: a escrita da “receita de um jornal” (*vide* anexo XXXVI). Esta foi registada pelas crianças no quadro branco e, simultaneamente, no caderno diário. De salientar que as crianças mostraram admiração em relação ao modo como iriam fazer a “receita do jornal”. No entanto, após um diálogo concluímos que os ingredientes poderiam corresponder aos materiais utilizados, às profissões associadas (jornalistas, locutores, fotógrafos, paginadores, entre outras) e às capacidades necessárias, sendo que o modo de preparação diria respeito aos procedimentos. Por fim, pondo em prática conteúdos já abordados, escrevemos uma carta coletiva a agradecer à equipa do Jornal/Rádio a experiência proporcionada, a qual posteriormente foi passada a computador, impressa e enviada (*vide* anexo XXXVII).

No seguimento da atividade anterior e porque a transformação de títulos de jornais em outros títulos é uma atividade transversal a diversas áreas de aprendizagem, desenvolvemos em pequenos grupos (grupos de 3 a 4 elementos) uma tarefa que permitisse a manipulação de jornais com o propósito de possibilitar a leitura e o contacto com outro suporte de escrita. Neste sentido, as crianças tiveram a liberdade de criarem novos títulos de notícias a partir dos já existentes. Tal atividade não só despoletou o contacto com a escrita e a leitura de notícias bem como a seleção e recorte de vários títulos do jornal, a organização e estruturação do pensamento, a reformulação de ideias, de modo a que as crianças concretizassem o objetivo pretendido, como também permitiu o desenvolvimento da criatividade, imaginação e do sentido de estética e o saber trabalhar em grupo. Inicialmente as crianças começaram por recortar vários títulos de notícias colando-os, mas depois executaram a extensão/continuação do título da notícia recorrendo às suas próprias ideias/ à sua própria imaginação, como podemos observar na imagem da figura seguinte.

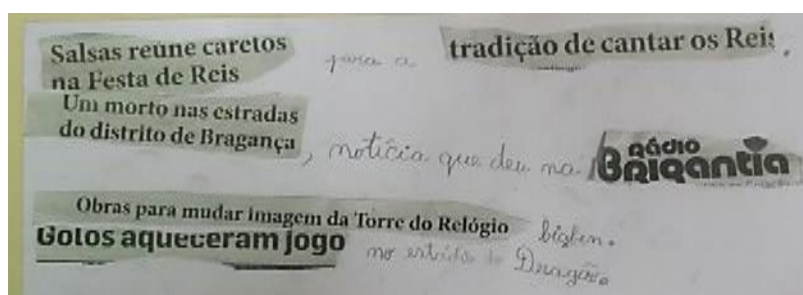


Figura 13. Atividade: (Re)elaboração de títulos de notícias

Durante a atividade decorrente da manipulação de jornais um grupo de crianças recortou uma “sopa de letras”, demonstrando interesse em completá-la num outro momento e através desta iniciativa consideramos que o contacto com os jornais permitiu, também, a descoberta de outras formas de exploração da palavra, desenvolvendo a consciência da palavra através do lúdico – sopa de letras. Assim, algumas crianças descobriram que os jornais também facultam atividades de escrita e leitura divertidas, o que despertou a motivação das crianças para outro tipo de leituras. Freitas, Alves & Costa (2007) referem a importância do lúdico no desenvolvimento e na aquisição de competências de leitura, em contextos diversificados, enfatizando a ideia de que “(...) a palavra pode ser analisada de forma independente do seu referente (...) e, como tal, deverá ser objeto de atenção nas actividades de consciência fonológica” (p. 57).

Dando ênfase e seguimento às atividades a desenvolver em torno da temática sobre os diferentes meios de comunicação (pessoal e social) promovemos uma situação de aprendizagem através do lúdico, desenvolvendo com as crianças o jogo da memória, com imagens devidamente numeradas, referentes a alguns meios de comunicação pessoal e social (caderneta do aluno; carta; telemóvel; telefone; televisão; rádio; jornal; revista; internet), realizando-o de forma coletiva. As regras foram explicadas previamente, embora fossem já conhecidas maioritariamente pelo grupo de crianças. Já durante o jogo, as crianças foram-se apercebendo que as imagens correspondiam a diferentes meios de comunicar. Assim, à medida que os pares de imagens iguais iam sendo descobertos, elaborou-se, em simultâneo, no quadro branco da sala de aula, um esquema com o objetivo de distinguir os meios de comunicação pessoal dos de comunicação social (*vide* anexo XXXVIII). Este esquema foi registado por cada aluno no seu caderno diário de maneira a que ficassem com um registo gráfico dos conteúdos abordados. No seguimento desta atividade realizou-se um cartaz, sobre o tema abordado, que ficou afixado na sala de aula, para que as crianças o pudessem consultar e recordar os conteúdos da atividade (*vide* anexo XXXIX). Através desta atividade lúdica as crianças verificaram que a comunicação, feita entre duas pessoas, corresponde a um modo de comunicação pessoal e, por sua vez, quando se pretende que a informação seja transmitida a um maior número de pessoas, sociedade em geral, utilizam-se os meios de comunicação social.

4.3.2.3. A vida em sociedade: uma experiência de Estudo do Meio

Atendendo à responsabilidade de proporcionarmos atividades que permitissem trabalhar um dos domínios de referência estipulados no programa de Estudo do Meio, nomeadamente: *A vida em sociedade*, desde logo tornou-se importante conversarmos com o grupo de crianças sobre a importância da vida em sociedade e, em conjunto, delinear

alguns objetivos, a saber, a conhecer e a aplicar no processo de convivência social, tais como: conhecer e aplicar o respeito pelos interesses individuais e coletivos; conhecer e aplicar a harmonização de conflitos, enfatizando a importância do diálogo para chegar a um consenso ou à votação como meio de harmonizar possíveis conflitos. De facto, e nesta linha de pensamento, Roldão (2004) conceitualiza a importância de se realizarem atividades centradas na área de Estudo do Meio, dado que possibilitam “não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p.32).

Neste sentido, numa primeira fase colocamos ao grupo de crianças a questão: *O que é viver em sociedade?* de modo a obtermos um diagnóstico prévio dos conhecimentos das crianças sobre a temática e a partir desta interrogação, tendo-se estabelecido um diálogo em que surgiram várias respostas pertinentes: “ser simpático com os outros; respeitar os outros; ser responsável; saber pedir e agradecer; cumprir regras”, entre outras. As opiniões de algumas crianças foram organizadas e registadas através da construção de uma chuva de ideias, no caderno diário e ao longo deste diálogo reconhecemos que as crianças possuíam conceções relevantes acerca do assunto, o que tornou mais fácil a abordagem e desenvolvimento da temática em estudo. De seguida e de maneira a proporcionarmos um momento de maior reflexão acerca do tema, apresentamos um conjunto de diapositivos ilustrados com algumas questões reflexivas: *Gostarias de viver completamente só? És obrigado a respeitar sempre os outros? Tens de concordar sempre com toda a gente? Somos todos iguais? Temos todos a obrigação de trabalhar? Para viver em sociedade precisamos sempre de regras e de um chefe?*

A partir destas questões e de modo a darmos continuidade às atividades, propusemos a realização de um trabalho de grupo com o objetivo de as crianças pensarem e escreverem uma(s) situação(ões) que as levasse a responder afirmativa e negativamente à questão retirada de um saco, ao acaso, por cada grupo de trabalho. Rapidamente e de forma organizada procedemos à definição dos grupos de trabalho, totalizando 6 grupos, constituídos por 3 elementos. Salientamos que cada grupo tinha apenas uma questão para refletir. Durante o trabalho de grupo foi visível a troca de opiniões entre os colegas bem como o respeito pelas suas ideias. Verificamos que as crianças manifestaram entusiasmo na construção de uma frase alusiva à situação problemática, pois sabiam que em seguida iriam lê-la para a turma. Cada grupo de crianças colou no caderno diário um papel com a questão a que tinha de responder. Por exemplo, em relação à questão: *Para vivermos em sociedade precisamos sempre de regras e de um chefe?* o grupo de crianças referiu, em caso negativo: “Não. Porque eles não mandam

em nós. Nós sabemos o que fazemos e o que temos para fazer” e na forma afirmativa: “Sim. Para termos um bom comportamento e respeitarmos os outros”. Como podemos observar na figura seguinte as crianças trabalham em grupo, a fim de responderem a estas questões.



Figura 14. Trabalho em grupo: A vida em sociedade

Após terem concluído a discussão de ideias entre si e o registo das mesmas no caderno diário, o porta-voz de cada grupo apresentou à turma o trabalho desenvolvido (*vide* anexo XL) e convidamos as restantes crianças a participarem, concordando, discordando, ou até mesmo dando exemplos de outras situações. Por último, definimos e registamos no caderno diário um conjunto de sentimentos-palavras chaves que norteiam a vida em sociedade, devendo estar presentes no quotidiano de cada um, tais como: respeito, partilha, harmonia, igualdade, responsabilidade, saber ouvir os outros, entre outras.

No dia seguinte, retomando a temática em estudo, recordamos as atividades desenvolvidas no dia anterior e distribuímos a cada criança uma grelha, relativa às regras de convivência social na qual teriam de assinalar com uma cruz (X) os comportamentos que costumavam ter em relação aos outros (*vide* anexo XLI). A grelha apresentada permitiu que as crianças refletissem, aquando do seu preenchimento, sobre os comportamentos direcionados para os outros, potenciando momentos de auto reflexão sobre aspetos positivos ou menos positivos da sua atuação no dia-a-dia, o que promoveu não só o auto conhecimento da criança em contexto social, mas também o reconhecimento das suas características comportamentais, permitindo-nos, também, adaptar estratégias pedagógicas de acordo com as especificidades e individualidades de cada criança (Oliveira-Formosinho, 2007).

Posteriormente, partindo da questão: *O que devemos fazer para nos darmos bem com as pessoas e respeitar os seus interesses?* Solicitamos às crianças a observação de várias imagens do quotidiano, as quais possuíam balões de diálogo, através de uma apresentação em suporte *PowerPoint*, com o propósito de identificarem as regras de convivência social inerentes a estas ilustrações (*vide* anexo XLII). Seguidamente, questionamos as crianças sobre a concordância com as frases e regras identificadas, refletindo sobre a importância de respeitarmos os interesses individuais e coletivos, tendo sido várias e diversificadas as opiniões

obtidas: *Dar o bom dia a toda a gente; devemos ser educados com outros; saber esperar pela nossa vez; e fechar a torneira para pouparmos água.*

Como complemento da atividade anterior e de modo a proporcionarmos um maior contacto com a realidade, com a intencionalidade de as crianças observarem o espaço envolvente e as condições em que este estava, convidamos as crianças a saírem da sala de aula e a irem ao recreio observar as suas condições, por exemplo, se as paredes estavam riscadas, se havia lixo no chão entre outros pormenores. As crianças observaram a pintura de uma das paredes, considerando-a uma arte; verificaram que não havia lixo no chão; que não havia nenhum banco partido e que no geral, o recreio era um local onde se podia brincar e estar em condições de segurança e que todos nós deveríamos zelar pela sua manutenção.



Figura 15. As crianças observam e verificam as condições do recreio

Paralelamente, em diálogo grupal, concluímos que para vivermos em sociedade e vivermos bem uns com os outros, é preciso conhecermos e aplicarmos algumas regras de convivência social assim como respeitar os interesses individuais e coletivos.

Após refletirmos sobre a atividade anterior e de modo a trabalhar o conteúdo referente à harmonização de conflitos, solicitamos às crianças que imaginassem uma situação, passível de ocorrer em contexto de sala de aula, que pudesse ser resolvida por meio da votação, tendo surgido várias situações exemplificativas como no caso da tomada de decisão de um local a visitar ou até mesmo na escolha de um livro a trabalhar.

Com o intuito de incentivarmos o grupo de crianças para a leitura, apresentamos dois livros “Os de cima e os de baixo” da autoria de Paloma Valdivia (2009) e “O Elmer” de David Mckee (2008), para escolha das crianças, e como umas crianças queriam ler um livro e outras outro, de modo chegarmos a um consenso, recorremos à votação. Assim, cada criança votou no livro que gostaria de ler/ouvir ler e aquando o momento de contagem dos votos verificamos que o livro que tinha obtido maior número de votos tinha sido “O Elmer” (*vide* anexo XLIII), chegando-se desta forma a uma decisão rápida e justa, sendo que as crianças perceberam que a votação pode ser uma das formas de chegar a um consenso, de uma forma civilizada.

De salientar que, nos dias seguintes, não foi possível trabalharmos esta obra, no entanto houve o cuidado de organizarmos as restantes experiências de ensino, de modo a conseguirmos um dia para a trabalhar. Entretanto, para finalizarmos a abordagem dos conteúdos referentes às

regras de convivência social e dado que as regras de comportamento existentes não tinham sido definidas pelas crianças, propusemos um trabalho complementar às mesmas, pois consideramos que as crianças devem participar nas decisões que são tomadas, ainda mais quando se trata de regras que as próprias crianças têm de respeitar e cumprir. Para tal, a partir das regras já expostas, solicitamos ao grupo de crianças a sugestão de outras regras de convivência social que deviam conhecer e aplicar na comunidade educativa, tanto dentro como fora da sala de aula. Numa primeira fase, as regras definidas foram verbalizadas e discutidas pelas crianças e posteriormente registadas no quadro da sala. Numa segunda fase, organizamos a turma em dois grupos de trabalho em que um deles ficou responsável por registá-las, em pedaços de cartolina de diferentes cores, e o outro grupo de crianças ficou responsável pela sua ilustração. Assim, foi possível um trabalho conjunto em que as crianças se sentiram responsáveis pela concretização de um objetivo em comum. Posteriormente afixamos as regras de convivência social em contexto educativo, num dos quadros da sala (*vide* anexo XLIV).

Não esquecendo a decisão de explorarmos a obra “O Elmer”, tomada pelas crianças em contexto de sala, na sequência da abordagem ao tema referente à harmonização de conflitos e sentindo a responsabilidade de tornarmos possível a concretização desta ação, planeamos um conjunto de atividades para trabalhar esta obra. Um dos principais objetivos de trabalhar esta obra consistiu na importância de alertarmos as crianças para a relevância de promovermos a integração e o bem-estar de todos, independentemente das suas diferenças, quer a nível físico, cultural, emocional, entre outras diferenças. De modo a iniciarmos a apresentação da obra, distribuímos a peça de um puzzle a cada criança, referente à imagem de um elefante, construído previamente em cartão *K-line* e solicitamos ao grupo que a pintasse livremente utilizando as cores que quisessem. As crianças demonstraram alguma ansiedade em descobrir a imagem do puzzle a formar, pois procederam à pintura da peça de uma forma rápida (*vide* anexo XLV).

Após a pintura da peça e para a construção do *puzzle*, referente à figura *Elmer*, explicamos-lhes que uma das regras a ter em consideração seriam as questões previamente colocadas, em que cada criança primeiramente teria de responder a uma questão oralmente, relacionada com conteúdos já abordados em diferentes áreas curriculares, o que permitiu rever aprendizagens e recordar temas desenvolvidos anteriormente nas diferentes áreas, ou seja, estabelecer uma interligação entre as várias áreas de conteúdo (*vide* anexo XLVI). Ao responderem à questão, na sua vez, cada criança foi colocando a sua peça no puzzle. Salientamos que no caso de terem dificuldades em responder à questão, as crianças poderiam recorrer à nossa ajuda e à dos colegas. O puzzle foi, assim, ganhando cor e forma e, após estar completo, o grupo de crianças observou-o e associou-o, imediatamente, à ilustração da capa do

livro “O Elmer”, relacionando a imagem da capa a um elefante, já por eles observada, numa situação de aprendizagem anterior, nomeadamente, aquando a escolha de um dos livros a ser explorado. Foi possível observarmos a alegria das crianças, pois argumentaram que “não se esqueceram de levar para a sala o livro do *Elmer* que tínhamos escolhido para ler”, antecipando, assim, o título da obra através da construção do puzzle apresentado em seguida.



Figura 16. Produto final do puzzle *O Elmer*

De seguida, mostramos o livro às crianças e solicitamos que identificassem o autor e o ilustrador da obra, indo ao encontro do que refere Gomes (2000) quando afirma que é essencial “habituar os alunos à recolha de todas as informações que um livro pode fornecer” (p. 56). Assim sendo, após uma breve exploração oral dos elementos paratextuais, entregamos a cada criança uma ficha de leitura para o preenchimento de informações contidas na capa, onde também deveriam registar, antes de ler, a previsão do conteúdo da obra através da visualização da capa e, depois de ler, referir o assunto do livro (*vide* anexo XLVII). Com efeito, propusemos às crianças a escuta atenta da história de modo a perceberem o seu conteúdo e a mensagem que o autor desta obra pretendia transmitir. A leitura da obra foi acompanhada pelas crianças através da projeção no quadro interativo de uma apresentação em suporte *PowerPoint* com o texto escrito e as suas ilustrações, em que depois de lida a história estabelecemos um diálogo com o grupo de crianças, no sentido de lhes possibilitar diversas interpretações do texto, conduzindo-as à verbalização da mensagem que a história transmitia.

-O Elmer estava triste porque não gostava da cor que tinha (Ana Maria).

-Porque era diferente dos outros elefantes (Gonçalo).

-Os outros elefantes gozavam com o Elmer (Constança).

(Nota de campo n.º 11, 27 de janeiro de 2015)

Importa referirmos que durante o diálogo atendemos às intervenções das crianças, permitindo que estas refletissem sobre as suas atitudes perante a diversidade cultural, tendo demonstrado que possuíam conhecimentos acerca da importância de valorizar a amizade e de respeitar e aceitar as diferenças dos outros. A este respeito é fulcral o papel da escola na responsabilidade de gerar momentos que possibilitem a discussão de assuntos sobre questões de cidadania, ultrapassando barreiras discriminatórias, “assumindo que educar para a cidadania é, também, educar para o reconhecimento, para o respeito e para a cultura da diferença”

(Fonseca, 2000, p. 19). Partindo desta ideia, relembramos que somos todos iguais pois somos todos seres humanos, mas também temos características que nos diferenciam uns dos outros. Consequentemente, verificamos a diferença na nossa cor dos olhos e do cabelo e que a tonalidade da nossa pele também era diferente. Assim, na sequência deste diálogo propusemos às crianças a elaboração do seu autorretrato, atividade esta que ficou para trabalho de casa, devido à escassez de tempo, sendo que no dia seguinte as crianças apresentaram aos colegas, em voz alta, as suas representações (*vide* anexo XLVIII).

Após a abordagem anterior, que a exploração da obra possibilitou, distribuímos uma ficha de compreensão de leitura com duas questões (*vide* anexo XLIX), em que na primeira questão solicitamos às crianças que ordenassem cronologicamente os acontecimentos da história e na segunda questão convidámo-las a participarem numa atividade lúdica de escrita, isto é, na escrita criativa de um texto tendo em conta a questão: *Imagina que um dia encontravas o Elmer na rua. O que lhe dizias?* Proporcionando, assim, um momento de liberdade de escrita. Através da análise dos textos produzidos, concluímos que as crianças compreenderam o sentido da história, valorizando a capacidade de aceitarem os outros e as suas diferenças, assimilando, assim, os valores morais que eram abordados. Em paralelo, observamos que a história promoveu no grupo vontade de produzir textos imaginativos e criativos. Neste sentido, ao promovermos momentos de escrita criativa despertamos nas crianças o interesse por escrever, dando uso à sua criatividade e imaginação, e por expor as ideias que a sua mente fantasia, no papel (Azevedo & Sardinha, 2009).

Salientamos que acompanhamos o processo de escrita das crianças, encorajando-as e apoiando-as na sua imaginação e descoberta de possíveis acontecimentos, tendo o cuidado de evidenciarmos a importância de cada criança reler o seu texto, efetuando possíveis alterações e correções, marcando assim um momento de reflexão acerca do que se escreveu. Como refere Barbeiro & Pereira (2007) “esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto” (p. 21). Após o processo de escrita foram várias as crianças que resolveram ilustrar as suas produções o que constituiu uma mais-valia, pois “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribuiu para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual” (ME, 2004, p. 89). De seguida, cada criança leu para a turma o seu texto em voz alta, o que permitiu a partilha de opiniões, havendo assim uma interação entre o grupo de crianças e entre as crianças/professora. Desta forma, este momento de escrita não só permitiu o desenvolvimento de competências linguísticas e pessoais, como também permitiu transformar o ato de escrever num processo mais divertido.

Seguidamente, aproveitando a oportunidade que a obra permitia para trabalhar conteúdos gramaticais, propusemos uma atividade de reconhecimento e identificação de verbos, adjetivos e nomes que surgiam ao longo da obra explorada. Assim, dispusemos um conjunto de cartões com palavras escritas (nomes, adjetivos e verbos da história abordada) numa das mesas de trabalho e solicitamos a cada criança que na sua vez escolhesse um cartão, dizendo, posteriormente, se a palavra correspondia a um nome, adjetivo ou verbo. Depois de o selecionarem, as crianças afixaram-no no quadro da sala de aula, na coluna correspondente aos nomes, adjetivos ou verbos, como podemos verificar na figura seguinte.

Nomes	Adjetivos	Verbos
floresta	gordo	ir
Elmer	felizes	pintar
elefantes	silenciosos	comemorar
manada	sosegados	dormir
animais	amarelo	aparecer
frutos	sérios	andar

Figura 17. Nomes, adjetivos e verbos da obra explorada

Ainda durante a atividade, as crianças foram registando no caderno diário as palavras (nomes, verbos e adjetivos selecionados) e por fim, para verificarmos quais as atividades que as crianças gostaram mais de realizar, tanto a nível das atividades de pré leitura e pós leitura, entregamos a cada criança uma ficha de “avaliação das atividades” (*vide* anexo L) onde teriam de recordar as atividades realizadas e assinalar com uma cruz (X) a que tinham gostado mais de realizar. Assim, cabe ao professor a tarefa de avaliar a sua prática, tendo em conta os interesses e necessidades manifestados pelas crianças, (re)ajustando e adequando a sua planificação em futuras intervenções. Neste caso particular, a recolha e análise dos dados obtidos veio confirmar a pertinência de se promoverem atividades que envolvam o lúdico, tornando-as divertidas, desafiadoras, motivadoras e mais significativas para as crianças, pois a maioria assinalou as opções correspondentes às afirmações: “Gostei mais de responder às questões para construir o puzzle” e “Gostei mais de escrever o texto onde imaginava o encontro com o Elmer”, seguindo-se a preferência pela realização da atividade de construção do puzzle e da ordenação cronológica dos acontecimentos da história.

A atividade lúdica constitui-se, assim, como um meio de desencadear o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, permitindo-lhes desenvolver processos imaginários e de desenvolvimento psicológico, ajudando a que se tornem capazes de aceder, interpretar, dar significado e modificar a realidade e modificarem-se a si próprias (Pimentel, 2007), ajudando ainda a criança a transformar desejos que não são possíveis, em desejos realizáveis, complementando as suas necessidades. Neste sentido é fundamental garantir que as

motivações que as crianças encontram nos jogos estejam presentes no ambiente educativo, garantindo desta forma a liberdade de condução da atividade e, sobretudo, o respeito pelos momentos de negação e oposição, procurando conhecer, junto delas, as suas origens, os seus interesses e motivações.

Considerações finais

Neste ponto do nosso relatório, pretendemos refletir essencialmente sobre a nossa ação desenvolvida no decorrer da PES, nos contextos da EPE e do 1.º CEB, evidenciando aspectos que consideramos pertinentes ao longo da nossa ação, ressaltando a questão-problema, do presente estudo, onde sustentamos as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas. Assim, ponderamos sobre as conclusões do estudo realizado, bem como salientamos a importância da PES no nosso percurso concretizado ao longo de três semestres de mestrado, tendo em conta as dimensões da observação, à planificação, intervenção e reflexão da prática educativa. Expomos, ainda, as limitações vivenciadas no decorrer da nossa ação e os contributos para a nossa formação pessoal, social e profissional que permitiram a construção de saberes teóricos e práticos.

Neste sentido, numa primeira linha de considerações, começamos por referir que a observação e a compreensão dos contextos educativos tornaram-se uma prática diária fundamental, enquanto futuros educadores-professores. Evidenciamos que o processo de observação não só possibilitou diagnosticar as características do grupo de crianças/ turma, mas também nos permitiu conhecer o espaço de sala de aula, as suas rotinas e as relações interpessoais, possibilitando “extrair abundante informação sobre como são os nossos alunos” (Zabalza, 2000, p. 67).

Ao longo da ação educativa estabelecemos atitudes centradas em valores de respeito mútuo, confiança, amizade e cooperação/ interajuda, procurando criar ambientes promotores da partilha de experiências pessoais em que as crianças se sentissem respeitadas e integradas. Para o efeito, respeitamos as suas individualidades e reforçamos positivamente qualquer tipo de progresso ou intervenção por parte das mesmas, criando um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento afetivo, social e emocional das crianças.

Deste modo, corroboramos os princípios inerentes ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação cívica defendidos por Abreu & Masseto (1990) quando afirmam que “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que as suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos” (p. 115).

Por conseguinte, ao longo da PES, valorizamos as capacidades das crianças e acreditamos que a sua participação ativa, no processo de aprendizagem, é fundamental na promoção de uma aprendizagem de saberes de forma lúdica, por gosto e prazer. Com efeito, optamos por seguir, sempre que possível, uma pedagogia participativa/construtivista, onde prevalecesse o diálogo, a escuta, a negociação, a tomada de decisões, a resolução de problemas, de maneira a potenciarmos um ambiente promotor da autoestima, espírito crítico e

do envolvimento das crianças na construção dos seus próprios saberes. A este respeito concordamos com Oliveira-Formosinho & Gâmboa (2011), quando advogam que os educadores devem criar espaços e tempos pedagógicos que, através das relações e interações, permitam reconhecer e valorizar os interesses das crianças, as suas experiências pessoais, os seus saberes e culturas e considerá-los como ponto de partida para a planificação e implementação de estratégias que promovam aprendizagens significativas, possibilitando às crianças viver, conhecer, significar e criar, prevalecendo a escuta da voz das crianças, de modo a transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada. Por sua vez, Rigolet (1998) afirma que o ato de observar “não é só ver. É pôr os cinco sentidos em ação.” Não são só “os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras informações da criança” (p. 37). Assim, concordamos com os pressupostos defendidos nas OCEPE (Silva *et al.*, 1997, p.14) quando referem que a intervenção educativa resulta do “(...) processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças”. Nesta linha de pensamento e com base no diagnóstico, identificação das potencialidades do ambiente educativo e no conhecimento das características do grupo de crianças, delineamos as intencionalidades educativas e intervenções, tendo por base um processo contínuo assente em quatro princípios basilares, os quais foram surgindo de uma forma articulada: *observar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar* as práticas desenvolvidas, no sentido de entendermos os interesses e as dificuldades manifestados pelas crianças e de adaptarmos, se necessário, as estratégias propostas, de acordo com as suas necessidades (Hohmann & Weikart, 2011). Importa, ainda, referirmos que o ato de planificar tornou-se num instrumento fundamental na prática educativa, pois permitiu-nos estruturar um dia de atividades/aula em diferentes momentos, auxiliando-nos no processo de sequenciação dos procedimentos metodológicos, atendendo aos conteúdos e objetivos pretendidos, assim como aos recursos a serem utilizados e a forma de avaliação das aprendizagens. Como refere Pacheco (2000), planificar “é uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível da sala de aula” (p. 104). Contudo, entendemos que elaborar um plano foi tão importante como ser capaz de o pôr de lado, já que a planificação deverá ser um documento flexível, isto é, suscetível de ser alterado e adaptado a qualquer momento, tendo em conta o funcionamento da aula e o envolvimento das crianças, de modo a responder às suas necessidades e interesses. Como afirma Borrás (2001), as estratégias a utilizar na sala de aula “(...) devem constituir um guião, uma proposta para a acção e não devem ser consideradas como directrizes obrigatórias”. Assim, pensamos e refletimos, acerca de atividades que facilitassem e motivassem os nossos alunos a envolverem-se na aprendizagem de um certo conteúdo. Com efeito, tentamos envolver as crianças no

processo de planificação, escutando-as e respondendo às suas necessidades e interesses, para que se sentissem integradas e entusiasmadas no seu processo de aprendizagem, assumindo-se responsáveis pelo seu desenvolvimento. Desta forma, na estruturação das planificações semanais tivemos a preocupação de responder às necessidades do grupo de crianças, respeitando, sempre que possível, as individualidades, os saberes e os ritmos de aprendizagem de cada criança. Tal como menciona Estanqueiro (2010), “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos” (p. 12). Além do referido e ao encontro dos pressupostos defendidos por Pacheco (2000), sequenciamos as atividades, de acordo com alguns princípios primordiais: a fase de motivação, introdução e desenvolvimento do tema a explorar, o momento de partilha de conhecimentos e de reflexão sobre as conclusões, assim como as formas de avaliação e reflexão.

Por outro lado, ao longo da prática educativa, tivemos como intuito dar resposta à seguinte questão-problema: *Como trabalhar e promover a expressão oral e escrita nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Esta questão problema levou-nos às seguintes questões de pesquisa: *De que modo o meio envolvente das crianças e os agentes educativos influenciam o processo de aprendizagem e a motivação das crianças para a leitura e da escrita em contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB? De que forma o contacto das crianças com diferentes suportes de escrita pode influenciar os seus conhecimentos sobre os mesmos? Que experiências de ensino-aprendizagem podem fomentar o gosto das crianças pela leitura e escrita? De que forma o educador/professor as pode envolver nesse processo?* Considerando estas questões de pesquisa estabelecemos como objetivos: (i) incentivar o gosto pela leitura e escrita; (ii) criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita; (iii) identificar as conceções que as crianças revelam sobre diferentes suportes de escrita de uso quotidiano; (iv) averiguar os hábitos de leitura e escrita das crianças; (v) conhecer a perceção das crianças em relação ao tipo de leitura e escrita que os pais, familiares e/ ou outros agentes educativos fazem; (vi) perceber se as práticas de leitura e escrita dos pais, familiares e/ ou outros agentes educativos interferem nos comportamentos das crianças face à leitura e à escrita; e, (vii) promover experiências de aprendizagem significativas que possibilitem diferentes contactos com a leitura e escrita e estimulem o prazer de ler e escrever entre as crianças.

Por conseguinte, no percurso de desenvolvimento da nossa ação educativa e em resultado das pesquisas realizadas, foi fundamental delinear um estudo centrado nas opções metodológicas qualitativa e quantitativa, onde recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, a saber: observação participante, notas de campo e registos fotográficos, produções das crianças, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada,

no sentido de melhor compreender o pensamento e concepções do grupo de crianças perante a abordagem da leitura e da escrita. Salientamos que todos estes instrumentos foram preponderantes para o desenvolvimento e concretização da componente investigativa deste trabalho, bem como, para o desenvolvimento das experiências de ensino-aprendizagem, de forma a tornámo-las enriquecedoras e significativas para os grupos de crianças.

No que concerne à aplicação e conseqüente análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas e dos inquéritos por questionário, dirigidas ao grupo de crianças da EPE e do 1.º CEB, respetivamente, podemos perceber que, no presente estudo, as crianças inquiridas estavam inseridas num ambiente educativo e familiar que na sua rotina diária desenvolvia práticas de literacia diversificadas e que potenciava o contacto com diferentes suportes de escrita e leitura, refletindo-se num melhor conhecimento das crianças sobre os mesmos. Por isso, em concordância com os resultados e em termos globais, podemos advogar que o meio envolvente das crianças e os agentes educativos, nomeadamente o educador-professor e a família, exerceram um papel fundamental em despertar nos seus educandos comportamentos conducentes ao gosto e prazer por realizar práticas de leitura e escrita, influenciando, assim, positivamente o processo de aprendizagem e motivação das crianças para a leitura e escrita. Com efeito, consideramos preponderante que a literacia familiar surja espontaneamente nas rotinas diárias, ajudando os adultos e as crianças na apropriação das funcionalidades da linguagem oral e escrita. No entanto, é de igual modo, fundamental compreender que o envolvimento dos pais/familiares “não significa a desvalorização do papel (...) do professor nem a atribuição desse papel aos pais, mas sim o desenvolvimento de parcerias de colaboração, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, tendo sempre presente a particularidade das práticas de literacia familiar” (Mata, 2006, p. 65). Neste sentido, é crucial promovermos experiências que envolvam o contacto com diferentes suportes de escrita e leitura, em que possamos desafiar, apoiar e incentivar as crianças para o desenvolvimento e apropriação das diversas funcionalidades da linguagem oral e escrita, condição primordial para que sintam o desejo de aprender a ler e a escrever e conseqüente inserção na sociedade.

É de igual modo importante referirmos que no decorrer da nossa ação deparamo-nos com algumas dificuldades, tanto em contexto da EPE, no que respeita à adaptação da nossa linguagem e das estratégias metodológicas a utilizar, tendo em conta os temas a abordar, de acordo com a faixa etária do grupo de crianças, como em contexto do 1.º CEB, nomeadamente, no que diz respeito à dimensão pedagógica referente à gestão do tempo, dado à existência de um horário escolar compartimentado, onde era definido o tempo e a sequência das diferentes áreas curriculares a trabalhar, existindo, também uma planificação mensal definida previamente pelo agrupamento de escolas da instituição de ensino do 1.º CEB. Assim, a

presença de um horário escolar gerou algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito à articulação de conteúdos das diferentes áreas do currículo, de modo a promover experiências de ensino-aprendizagem integradoras e, também ainda, no próprio cumprimento do horário, dado aos vastos conteúdos programáticos que eram exigidos trabalhar num só dia, em diferentes áreas. Também, numa fase inicial, sentimos algumas dificuldades em delinear os procedimentos a ter em conta na componente investigativa deste trabalho, designadamente na estruturação do inquérito dirigido às crianças do 1.º CEB, assim como na apresentação e interpretação dos dados recolhidos em ambos os contextos, tornando-se, também, difícil organizar e sintetizar a informação presente ao longo do nosso relatório.

Contudo, a seu tempo e após várias pesquisas e revisões bibliográficas, estas barreiras foram sendo ultrapassadas de um modo gratificante, prevalecendo o espírito de questionamento e reflexão crítica constante, alicerçado ao desenvolvimento de diferentes formas de pensar e agir, tendo em conta as especificidades e interesses de cada criança, encarando-as como um ser único e especial, portador de diferentes formas de sentir e de expressão.

Em suma, atestamos que, apesar da exigência e adaptação a todo o sistema educativo, a PES constituiu uma mais-valia a nível pessoal, social e profissional, na medida em que nos permitiu intervir e conhecer a realidade do que é ser educador-professor. Paralelamente, reconhecemos a importância que temos em formar cidadãos ativos, críticos, autónomos e responsáveis, capazes de saber-fazer e encaramos esta profissão como um processo de formação contínua, gerador de uma constante aprendizagem e evolução com as crianças e com os outros, tornando-nos, assim, eternos aprendizes, em que aprendemos a ensinar e a aprender em conjunto com os demais intervenientes educativos, especialmente com as crianças.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia prático e crítico. Porto: ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo-práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor - da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, L. P. (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (1998). *Comportamentos emergentes da leitura em crianças sem educação pré-escolar à entrada para a escola*. Tese de Mestrado. Lisboa: Université de Provence.
- Abreu, M & Masseto, M. (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva em Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho. *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp. 21-35). Porto: Porto Editora.
- Almeida, C. J., Sampaio & Melo, A. (1977). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora: Porto, Lda.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa-Porto: Edições Lidel.
- Azevedo, F. (2006). *Formar Leitores das teorias às Práticas*. Lisboa: Edições Lidel.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Edições Lidel.
- Azevedo, F. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. In VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Balça, A. (2007). *Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil*. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.131-148). Lisboa: Edições Lidel.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bauer, J. (2006). *Quando a mãe grita...* Lisboa: Editora Gatafunho.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no séc. XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Brito, L. (1982). *A caixa de agulhas da tia Joana*. Lisboa: Plátano Editora.
- Caires, S. & Almeida, A. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino*. *Psico-USF*, 8(2), 145-153.

- Cali, D. & Bloch, S. (2008). *Eu espero*. Figueira da Foz: Editora Bruuá.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dessa, M. L. (2014). *Entre a oposição e a negociação: um projeto de investigação-ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância*. Porto: Instituto Politécnico do Porto-Escola Superior de Educação.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 1.^a edição.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 2.^a Edição.
- Figueiredo, M. (Ed.). (2002). *Estímulos à leitura e à escrita no jardim de infância*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- Silva, A. P., & Pinto, G. (2005). *A criatividade também dita as leis da escrita*. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 74, junho. Lisboa: APEI, 36-37.
- Formosinho, J. O., Lima, D., & Wiza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Gâmboa, R. (2011). *O Trabalho projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Gomes, J. (2000). *Da nascente à voz: contributos para uma abordagem da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Guerreiro, C. (2010). *A Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX: contextos socioculturais e contributos pedagógicos* (Volume II). Vila Real.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. (2.^a edição.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kleiman, A., B. & Morais, S. (2001). *Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projectos da escola*. Campinas. S. P.: Mercado de Letras (2.^a edição).
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância - breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 96, 47-49.
- Lafortune, L. (1996). *A efectividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaço de criatividade - a criança que fomos, a criança que somos... através da expressão plástica*. Porto: Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. (4.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Martinez, A. P. (2006). *O papel da educação especial nas creches: da prevenção à estimulação com actividades de livre escolha*. Práxis: Linguagem & Educação, Cacoal/RO. Anual, p. 23-34.
- Martins, M. & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em jardim-de-infância. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI)*. N.º 7 – Novembro. (pp. 59-69).
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (1999). *Literacia - o papel da família na sua apreensão*. In Revista Análise Psicológica, n.º1, série XVII, Educação e Desenvolvimento.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Manzano., G. (1998). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Formação de Professores. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, P. C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2006). *Orientações para Actividade de Leitura*. Programa –Está na hora de Leitura. 1.º Ciclo do Ensino Básico. Plano Nacional de Leitura. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. (1.ª ed.). Teses ISPA. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa.
- Martins, M. & Sá, C. (2008). *Ser leitor no Século XXI-Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. Recuperado em 21 de janeiro de 2016 de http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf.

- Mialaret, G. (1987). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Martin, C., S. (2015). *O valor da interação na pré-escola*. Recuperado em 3 de fevereiro de 2006 de <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/valor-interacao-pre-escola-educacao-infantil-grupos-produtivos-interatividade-541706.shtml>.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, C. M. M. (2000). *Complexidade e comunicação mediada por computador na aprendizagem de conceitos matemáticos*. (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Morais, C., Alves, P., & Miranda, L. (2013). *Impacto do ambiente Sakai no apoio à aprendizagem no ensino superior*. In Bento D. Silva, Leandro Almeida, Alfonso Barca, Manuel Peralbo, Amanda Franco, & Ricardo Monginho (Orgs.), Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, pp. 6225-6238. Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A escola vista pelas crianças* (pp. 19-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *Espaço na pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho. *O espaço e o tempo na Pedagogia – em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O Fascínio de Ser Professor*. Alfragide: Texto Editores.
- Pardal, L., & Correira, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, J. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura*. In Fernando Azevedo (coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Edições Lidel.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar - sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, I. (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.
- Ribeiro, M. C. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: um estudo com professores-estagiários no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

- Rigolet, S. (1997). *Leitura do Mundo - Leitura de Livros - Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Textos Editores, LDA.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Sabino, M., M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias da sua promoção*. In Revista Iberoamericana de Educación. Consultado em 19-04-2016, disponível em <http://rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>.
- Sáiz, C. (2007). *A promoção da leitura nas Bibliotecas Municipais de A Corunha*.
- Salgado, L. (1997). *Educação para todos. Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita*. Cadernos PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, M. A. (2014). *Educação de infância como tempo fundador: Repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. In I. Sá-Chaves (coord.), *Educar, investigar e formar novos saberes* (pp. 115-135). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saldanha, A. (2008). *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal*. Porto: Editora Campo das Letras.
- Sarmento, T., & Freire, I. (2011). *Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania*. In Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, 37-49.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1989). *Literacia: Um conceito funcional de leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L., D. & Bacelar, M. (2000). *História das cinco vogais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). *Emergent literacy: New perspectives*. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.). *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Teixeira, C. M. C. (2008). *“Escrever-se” e/ ou “Outrar-se” – Escrita e revelação em páginas do diário íntimo de José Régio*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. (2005). *Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições Casa do Professor.

Voltz, C. (2004). *Ainda nada?* Porto: Kalandraka.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

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

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. In *Diário da República*, 1.ª série-N.º 38.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. In *Diário da República*, 1.ª Série - N.º 237 – 14 de outubro de 1986, 3067-3081.

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I - Experiências literárias a desenvolver na Educação Pré-Escolar (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011).

Experiências literárias a desenvolver na Educação Pré-Escolar (aos cinco anos)	
O que os educadores podem fazer...	O que as crianças devem experimentar...
Procurar oportunidade de diálogo satisfatórias	Inventar histórias e versos
Identificar e reconhecer os interesses de cada criança	Desenhar
Dar à criança o controlo da conversação	Garatujar
Conversar com todas as crianças, escutando-as	Fazer formas de letras
Proporcionar às crianças diversos materiais de leitura, escrita e desenho	Inventar ortografias
Dar às crianças livros de histórias para lerem/ explorarem	Escrever de forma convencional
Encorajar as crianças a lerem umas às outras	Procurar coisas para ler no espaço exterior
Encorajar as crianças a escreverem umas para as outras	Contactar com diferentes suportes de escrita
Registar as histórias ditadas pelas crianças	Fazer a leitura de símbolos e sinais
Antecipar a emergência de várias formas de escrita	Ouvir histórias e poemas/ Recontar
Dar tempo às crianças para pensarem e colocarem as suas questões, evitando corrigir diretamente a criança quando está a intervir	Recontar/ Sequenciar os acontecimentos de uma história
Encorajar as crianças a representarem acontecimentos	Descrever objetos, acontecimentos e relações
Ler de diversas formas para as crianças, individualmente ou em grande grupo	Reconhecer e identificar os elementos paratextuais de um livro
Contar histórias e recitar poemas	Usar linguagem descritiva para explicar
Explorar rimas, lengalengas, adivinhas e canções desenvolvendo o prazer de explorar a língua	Reconhecer correspondências letra-som (nomear letras).
Encorajar as crianças a escreverem à sua maneira	Perceber a direcionalidade da leitura e escrita
Expor e enviar para casa produções escritas das crianças	Explorar diversas tarefas de rima e reconhecer o som inicial das palavras
Promover oportunidades às crianças de exploração e identificação das relações som-grafia em contextos significativos	Segmentar palavras e isolar sons, recombinao-os em novas palavras
Ajudar as crianças a expandirem o seu vocabulário	Reproduzir pequenas frases com coerência

Anexo II - Lista de materiais - Área de leitura e escrita (segundo Hohmann & Weikart, 2011).

Lista de materiais - Área da leitura e escrita

- Livros (livros de imagens; livros sem palavras; livros de poesia; livros sobre temas culturais; livros sobre o alfabeto; dicionários; enciclopédias infanto-juvenis; livros de rimas; livros de adivinhas...);
- Livros elaborados pelas próprias crianças (em casa ou na escola);
- Álbuns (com registos fotográficos de experiências vividas: visitas de estudo, momentos de atividades, entre outros);
- Revistas; Jornais; Catálogos e folhetos de publicidade;
- CDs; DVDs;
- Fantoques para complementar histórias ou outras atividades;
- Folhas de papel liso de diferentes cores e formatos;
- Blocos de notas; cadernos (pautados e quadriculados); agendas; calendários; envelopes; cartolinas; moldes de letras; papel de cenário; postais;
- Lápis de carvão; lápis de cores; lápis de cera; canetas de feltro e marcadores; giz; massa de sal; plasticina; régua; aguarelas; pincéis;
- Autocolantes; carimbos e almofadas de carimbo;
- Máquina de escrever/ Computador; Impressora; Quadro negro; Quadro branco/ Quadro magnético;
- Jogos de escrita, entre outros materiais.

Anexo III – Inquérito por questionário aplicado ao grupo de crianças do 1.º CEB

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A UM GRUPO DE ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O questionário que a seguir se apresenta realiza-se no âmbito do relatório final de estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Bragança.

Destina-se apenas a um grupo de crianças do 2.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e tem como principal objetivo averiguar as conceções dos intervenientes sobre a abordagem da leitura e escrita, bem como as suas práticas/hábitos de leitura, de modo a identificar os fatores que influenciam o sucesso da aprendizagem e motivação para a leitura e escrita.

As informações obtidas através deste inquérito por questionário destinam-se exclusivamente ao propósito da investigação, sendo as tuas respostas submetidas a um tratamento estatístico de caráter confidencial.

Agradecemos e solicitamos a tua colaboração de forma refletida e sincera.

Sara Macedo de Carvalho

I – CARATERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

Nos itens que se seguem, assinala com um X a resposta que se adequa à tua situação.

1. Género:

Masculino Feminino

2. Idade:

6 anos 7 anos 8 anos

3. Como ocupas os teus tempos livres?

(Assinala com um X a(s) atividade(s) que costumavas fazer nos teus tempos livres).

Ver televisão			Escrever	
Ver um filme			Fazer os trabalhos de casa	
Ler livros de histórias			Fazer desporto	
Ler jornais			Ouvir música	
Ler revistas			Brincar com os amigos	
Ir à biblioteca			Estar com os pais/familiares	
Ir às compras			Descansar	
Estar no computador/internet			Ajudar os pais nas tarefas de casa	
Passear			Outros. Quais?	

II – HÁBITOS DE LEITURA E DE ESCRITA

1. Gostas de ler?

Sim _____ Não _____

1.1. Porquê?

1.2. **Se gostas de ler** assinala com um X quem te incentivou a ler.

(Nesta pergunta, podes assinalar mais do que uma resposta)

Mãe	
Pai	
Outros familiares	
Professores	
Amigos	
Outras pessoas. Quais?	

1.3. **Se não gostas de ler**, assinala com um X as razões que te levam a não gostar de ler.

(Nesta pergunta, podes assinalar mais do que uma resposta)

Não tenho tempo			Distraio-me facilmente	
É aborrecido			Dificuldades económicas	
É cansativo			Prefiro outras atividades	
Tenho dificuldades em ler			Os meus amigos não leem	
Não tenho ninguém que me ajude a ler			Outras. Quais?	

2. Costumas ler? (Assinala com um X uma das opções)

Sim _____ Não _____

2.1. **Se assinalaste *Sim***, indica com um X com que frequência costumavas ler.

Nunca Raramente Frequentemente Todos os dias

3. Que tipo de leitura (s) costumavas fazer?

Contos			Jornais	
Livros de aventura			Revistas	
Banda desenhada			Folhetos de publicidade/informação	
Poesia			Filmes legendados	
Enciclopédias infantis/ juvenis			Lista telefónica	

Outra (s). Quais? _____

4. Onde costumavas ler? Assinala com um X o(s) local(ais) onde costumavas ler mais vezes.

Na sala de aula	
Na biblioteca da escola	
No ATL	
Na biblioteca municipal/da minha localidade	
Na minha casa	
Na casa de um(a) vizinho(a)	
No café	
No parque	
Noutros locais. Quais?	

5. Quando costumavas ler? Assinala com um X as opções que se adequam mais à tua situação.

À noite, antes de dormir	
Ao fim de semana	
Durante as férias	
Depois de sair da escola	
Noutras ocasiões. Quais?	

6. Atualmente estás a ler algum livro?

Sim _____ Não _____

6.1. **Se sim**, qual o nome do livro que estás a ler?

7. Quais foram as duas últimas leituras que fizeste, fora do contexto da sala de aula?

7.1. Fizeste estas leituras por iniciativa própria? (assinala com um X uma das opções)

Sim _____ Não _____

7.1.1. **Se não fizeste** estas leituras por iniciativa própria, assinala com um X quem te incentivou a fazer estas leituras?

Mãe	
Pai	
Outros familiares	
Amigos	
Outras pessoas. Quais?	

8. Gostas de escrever?

Sim _____ Não _____

8.1. Porquê?

9. Costumas escrever?

Sim _____ Não _____

9.1. **Se assinalaste *Sim***, indica com um X com que frequência costumavas escrever.

Nunca Raramente Frequentemente Todos os dias

10. O que costumavas escrever mais vezes?

Cartas	
Poemas	
Banda Desenhada	
Adivinhas	
Rimas	
Narrativas	
Listas de compras	
Bilhetes	
Outros. Quais?	

III – MATERIAIS DIDÁTICOS DE LEITURA E ESCRITA

1. Tens em casa materiais didáticos necessários à leitura e à escrita?

Sim _____ Não _____

1.1. **Se sim**, assinala com um X os materiais de leitura e escrita que tens em casa.

Livros			Diário		
Jornais			Envelopes		
Revistas			Lápis de carvão		
Enciclopédias			Lápis de cor		
Dicionário			Lápis de cera		
Computador			Tintas/guache		
Cadernos/folhas pautadas			Esferográfica		
Cadernos/folhas quadriculadas			Marcadores		
Folhas brancas			Giz		
Bloco de Notas			Quadro branco		
Agenda			Quadro negro		
Outros materiais. Quais?					

2. Que tipo de livros tens em casa? (assinala com um X uma ou mais opções)

Livros escolares			Fábulas	
Livros de histórias			Enciclopédias	
Contos			Dicionário	
Livros de aventura			Lengalengas	
Banda desenhada			Rimas	
Poesia			Adivinhas	

Outros. Quais?

3. Onde costumavas obter os livros que possuis? (assinala com um X uma ou mais opções).

Requisição na biblioteca	
Empréstimo de amigos	
Oferta de amigos e familiares	
Oferta dos pais/Encarregados de Educação	
Na livraria	

Em outros locais/ocasiões. Quais?

4. Gostavas de ter mais livros?

Sim _____ Não _____

4.1. **Se sim**, que tipo de livro (s) gostavas de ter, tendo em conta as tuas preferências?

(Assinala com um X uma ou mais opções)

Livros para resolver exercícios			Fábulas	
Livros de histórias			Enciclopédias	
Contos			Dicionário	
Livros de aventura			Lengalengas	
Banda desenhada			Rimas	
Poesia			Adivinhas	

Outro tipo de livros. Quais?

IV – HÁBITOS DE LITERACIA EM FAMÍLIA

1. Costumas pedir aos teus pais/encarregados de educação ou a outros familiares e amigos para comprarem livros?

Nunca Raramente Frequentemente

1.1. Os livros que pedes para comprarem são:

Para ti	
Para ofereceres a alguém	
Outras pessoas. Quem?	

2. Os teus pais/encarregados de educação ou outros familiares apoiam-te na resolução de exercícios de leitura e de escrita? (Assinala com um X uma das opções)

Nunca Raramente Frequentemente Diariamente

3. Lê livros fora da sala de aula, por exemplo em casa ou em outro local, para além das leituras recomendadas nos manuais escolares?

Nunca Raramente Frequentemente

3.1. Habitualmente, com quem costumavas ler livros fora do ambiente escolar?

Com ninguém. Leio sozinho (a)	
Com os pais/ Encarregados de Educação	
Com outros familiares	
Com os amigos	
Com outras pessoas. Quem?	

4. Depois de acabares de ler um livro o que gostas mais de fazer?

Partilhar oralmente ideias sobre o livro	
Ser questionado oralmente sobre o livro	
Fazer um reconto oral sobre o que li	
Escrever o resumo da história	
Resolver uma ficha de interpretação de leitura	
Dramatizar a história	
Realizar atividades de expressão plástica sobre a história	

4.1. Se gostas de realizar outro tipo de atividades quando acabas de ler um livro indica quais são.

5. Em tua casa, alguém costuma ler?

Sim _____ Não _____

5.1. Quem costuma ler, em tua casa?

A mãe	
O pai	
Os irmãos	
Outras pessoas. Quem?	

5.2. Com que frequência leem estas pessoas?

Nunca Raramente Frequentemente Todos os dias

5.3. Assinala com um X o que as pessoas da tua casa leem com mais frequência.

Jornais	
Revistas	
Livros	
Folhetos de publicidade	
Folhetos de medicação	
Outros. Quais?	

6. Em tua casa alguém costuma escrever?

Sim _____ Não _____

6.1. Quem costuma escrever em tua casa?

A mãe	
O pai	
Os irmãos	
Outras pessoas. Quem?	

6.2. Com que frequência escrevem estas pessoas?

Nunca Raramente Frequentemente Todos os dias

6.3. Assinala com um X o que estas pessoas escrevem com mais frequência.

Poemas	
Narrativas	
Cartas	
Listas de compras	
Bilhetes	
Outros. Quais?	

V – FREQUÊNCIA NA BIBLIOTECA ESCOLAR/ MUNICIPAL

1. Consideras importante frequentar a biblioteca?

Sim _____ Não _____

1.1. Porquê?

2. Costumas ir à biblioteca da tua escola?

Nunca Raramente Frequentemente Todos os dias

3. Costumas ir à biblioteca municipal (ou da tua área de residência)?

Nunca Raramente Frequentemente Todos os dias

4. Se costumavas frequentar a(s) biblioteca(s) é por:

Iniciativa própria Iniciativa de outros

4.1. Se assinalaste na questão anterior “Iniciativa de outros”, indica quem te incentiva a ir à biblioteca.

Os pais/Encarregados de Educação	
Outros familiares e amigos	
Os professores	
Os auxiliares de ação educativa	
Os amigos	
Outros. Quem?	

5. O que costumava fazer quando vais à biblioteca? (Assinala com um X uma ou mais opções)

Leio livros	
Requisito livros ou outro tipo de documentos	
Faço pesquisas na internet	
Faço pesquisas em livros/ enciclopédias	
Jogo no computador	
Assisto a encontros com escritores	
Vejo filmes	
Outras atividades. Quais?	

6. Se requisitas livros ou outro tipo de documentos, com que frequência o fazes? (Assinala com um X apenas uma opção).

Uma vez por mês	
Mais do que uma vez por mês	
Todos os dias	

7. Costumas participar em atividades de leitura e escrita na biblioteca da tua escola?

Nunca Raramente Frequentemente Todos os dias

8. Costumas participar em atividades de leitura e escrita na biblioteca Municipal da tua área de residência?

Nunca Raramente Frequentemente Todos os dias

9. Que importância tem para ti saber ler e escrever?

Obrigada pela tua colaboração ☺

Anexo IV – Guião da entrevista semiestruturada aplicada ao grupo de crianças da EPE.



1. GUIÃO DE AÇÃO/ENTREVISTA A UM GRUPO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (adaptado de Alves, 1998)

Objetivo principal: Identificação de suportes de escrita (portadores de texto) do meio envolvente

Instruções de preenchimento: 1- Apresentar cada material à criança e questioná-la 2- Escrever os enunciados produzidos pelas crianças

Nome da criança: _____

Género: ____ F ____ M

Idade: _____

LISTA DE MATERIAIS			
	O que é isto?	Para que serve?	O que está aqui escrito?
1. Jornal			
2. Envelope preenchido			
3. Calendário			
4. Embalagem de cereais			
5. Folheto de supermercado			
6. Sinal de trânsito (STOP)			
7. Fatura da EDP			

Anexo V – Exploração de diferentes tipologias de livros pelas crianças





Anexo VI – Exposição de livros na sala de atividades



Anexo VII – Reconto da história pelas crianças no fantocheiro



Anexo VIII – Representações das crianças alusivas às suas mães

	<p>Descrição da representação:</p> <p><i>Esta sou eu a fazer uma festa com muitas cores, em Bragança, em casa, lá no terraço, para a mãe. A mãe está no arco-íris porque a mãe é uma Winx! É poderosa. Tem magia como o sol (Lara).</i></p>
	<p>Descrição da representação:</p> <p><i>A minha mãe estava a brincar com a bola e depois foi jantar. Fiz as mãos da mãe com flores porque a minha mãe é uma flor. Estava um dia bonito (Beta).</i></p>

Anexo IX – Correspondência entre a escola e a família



<p>O que eu sei sobre a minha Mãe... "A Mãe tem amor nas roseiras." (Jennifer) Uma pergunta para a Mãe... "Podes-me comprar uma rosa?" (Jennifer)</p>	<p>O que eu sei sobre a minha Mãe... "A minha Mãe é baixinha. Gosto muito da mãe e a mãe também gosta de mim" (Lara) Uma pergunta para a minha Mãe... "Quero aprender o que a Mãe está a fazer: bolos e colares." (Lara) "Podes-me comprar uma mala e uma orquídea?" (Lara)</p>
<p>O que eu sei sobre a minha Mãe... "Gosto de dar carinho e beijinhos à Mãe." (Soraia) Uma pergunta para a minha Mãe... "Gostas de mim?" (Soraia)</p>	<p>O que eu sei sobre a minha Mãe... "É baixinha. Gosto muito da Mãe. Sinto a Mãe no coração." (Érica) Uma pergunta para a minha Mãe... "Este fim de semana podes-me levar à festa da Santa Lúzia?" (Érica)</p>
<p>O que eu sei sobre a minha Mãe... "A minha Mãe é alta e chama-se Elisabete." (João Pedro) Uma pergunta para a minha Mãe... "A Mãe gostou do fim de semana?" (João Pedro)</p>	

Anexo X – As crianças visualizam o mapa do itinerário a percorrer até à ESEB



Anexo XI – Pontos de referência ao longo do percurso até à ESEB



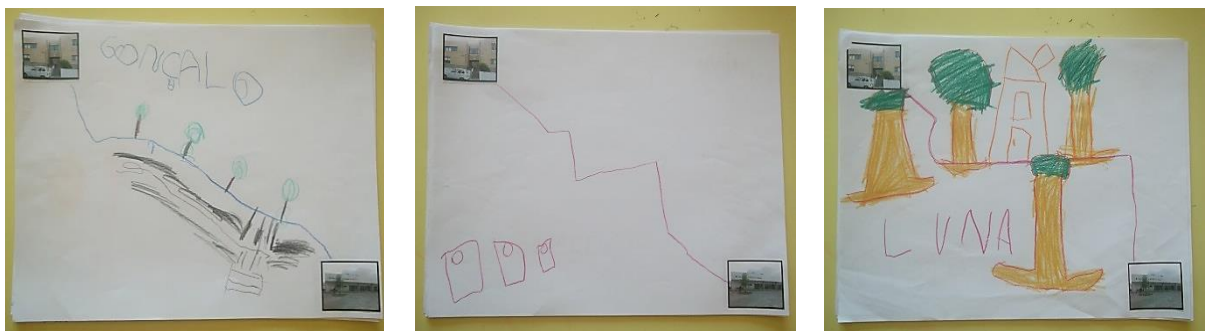
Anexo XII – Atividade Experimental: confecção de velas (produto final)



Anexo XIII – As crianças sinalizam o itinerário percorrido até à ESEB e representam os pontos de referência observados



Anexo XIV – Representação gráfica do percurso realizado até à ESEB



Anexo XV – Atividade de consciência fonológica: a criança completa cartões com adivinhas



Anexo XVI – Letra da canção “A família das vogais”

Canção

“A E I O U, diz agora tu!”

Era uma vez uma família
Que tinha cinco irmãos
iguais
Para os poderem distinguir
Deram-lhes cinco nomes
de vogais

A-E-I-O-U

Diz agora tu!

A-E-I-O-U

Diz agora tu!

A E I O U

Anexo XVII – Expressão corporal: as crianças representam as vogais com o corpo



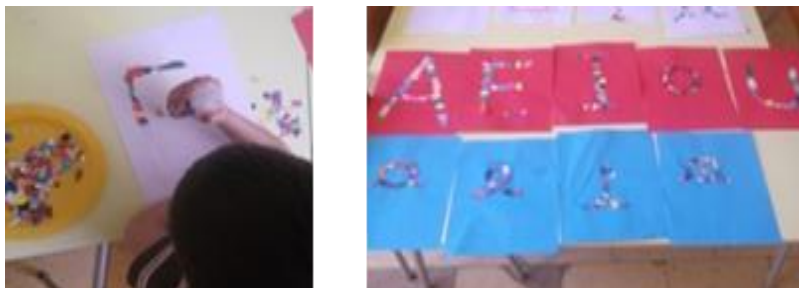
Anexo XVIII – Organização da área da escrita: as crianças exploram jogos de escrita



Anexo XIX – Organização da área da escrita: as crianças organizam e arrumam os materiais



Anexo XX – Elaboração dos separadores do dossiê das vogais e produto final



Anexo XXI – As crianças organizam o dossiê das vogais



Anexo XXII – Momento de pré-leitura da obra *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* (caixas surpresa)



Anexo XXIII – Desvendar do conteúdo da caixa 1 pela criança



Anexo XXIV – Momento de pré-leitura: recorte do comboio de palavras e (re)elaboração do título da obra



Anexo XXV – Processo de revelação do conteúdo da caixa 3 e apresentação dos elementos paratextuais da obra *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*



Desembrulhar da caixa 3

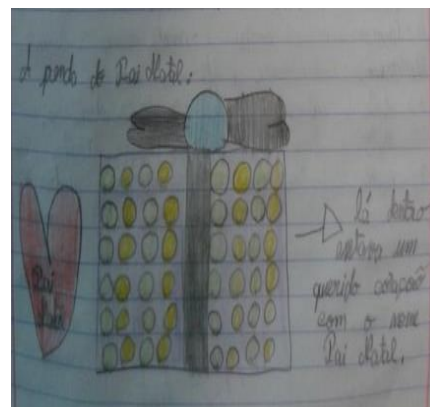


Revelação do conteúdo da caixa 3, pelo grupo de crianças



O grupo de crianças observa a capa do livro e combinam uma estratégia, para a apresentação dos elementos paratextuais à turma, ou seja, “Quem vai dizer o quê?”

Anexo XXVI – Produção textual: *Uma história ilustrada*



Anexo XXVII – As crianças assistem ao teatro de fantoches representado pelos colegas



Anexo XXVIII – Capa do livro “Receitas de Natal da turma MO3” construído pelas crianças



Anexo XXIX – Processo de elaboração e decoração de caixas alusivas ao Natal



Anexo XXX – Produção textual

A costureira Júlia e a sua ajudante Teresa

Era uma vez uma costureira chamada Júlia que trabalhava desde há muitos anos no sótão da sua casa na companhia da sua ajudante chamada Teresa. Era Inverno e trabalho não lhe faltava. Andava sempre numa correria para conseguir entregar a tempo as encomendas aos seus clientes.

Certo dia, a Dona Júlia tropeçou na máquina de costura e, para sua infelicidade, magoou-se no braço direito e torceu um dedo. Ficou muito triste porque não poderia trabalhar nos próximos dias. Tinha de recuperar deste incidente. Para sua alegria, ao desabafar com a sua ajudante, que nesta altura estava de férias, esta disponibilizou-se para lhe ajudar, mesmo estando de férias, para não perderem os seus clientes. A ajudante Teresa fez muitas camisolas de lã vermelha, castanha, amarela e preta. Também fez bainhas de calças e um gorro para oferecer a uma amiga que estava doente.

Passado umas semanas, quando a costureira Júlia regressou ao trabalho, viu uma fila enorme de pessoas. Ficou muito contente. Como tinha muitos clientes não hesitou e começou logo a trabalhar com o auxílio da sua ajudante Teresa. O trabalho era tanto que foi preciso comprarem mais material: um saco para guardar as agulhas, linhas de várias cores, um dedal e uma fita métrica. Gastaram 45 euros no material mas no final da semana a costureira Júlia e a sua ajudante tiveram um lucro de 250 euros.

Neste Inverno ninguém teve frio. Todas as pessoas passeavam agasalhadas com as camisolas, os gorros, cachecóis e luvas feitas pela costureira e pela Dona Teresa.

A turma MO3

Anexo XXXI – Teia resultante do prolongamento da frase *Eu espero...*



Anexo XXXII – Elementos gráficos da capa da obra *Eu espero...*



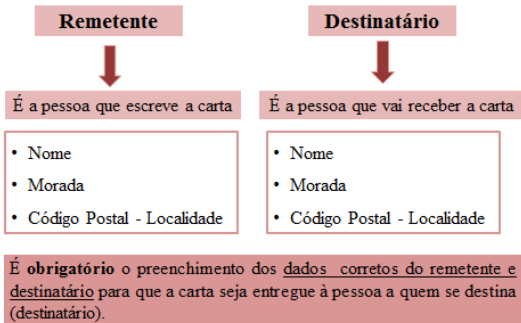
Anexo XXXIII – Carta: leitura do remetente e destinatário pela criança



Anexo XXXIV – Apresentação em suporte PowerPoint: Como preencher um envelope?



Como preencher um envelope?



A carta que recebemos...

Bragança, 13 de janeiro de 2015

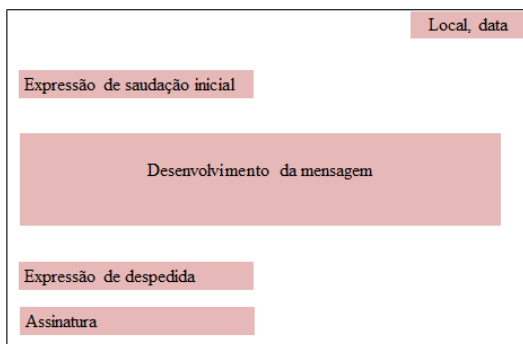
Olá João,

Venho por este meio comunicar uma ordem de leitura referente à parte do texto que irás ler.
- Ordem de leitura: Ler os últimos quatro versos a rir.

Com os melhores cumprimentos,

A tua professora.

Como escrever uma carta?



Anexo XXXV – Inquérito sobre os Meios de Comunicação Pessoal e Social

Através dos meios de comunicação pessoal e social, uma mensagem pode ser transmitida para muitas pessoas.

Lê as seguintes questões e responde.

1 – Assinala com um **X** os meios de comunicação que costumas utilizar.

Carta	
Telefone	
Telemóvel	
Jornal	

Revistas	
Televisão	
Rádio	
Email	

2 – Costumas ler jornais?

Sim Não

3 – Se respondeste sim, assinala com um **X** o local onde costumas ler jornais. Se não costumas a ler jornais, passa para a questão número 5.

Em casa

No café

Na biblioteca

Na escola

Outra opção: _____

4 – Quais os jornais que lês?

5 – Na tua escola existe um jornal escolar?

Sim Não

5.1. Se sim, como se chama? _____

6 – Já alguma vez estiveste numa redação de jornal e estúdio de rádio?

Sim Não

6 - Gostavas de visitar a sede de um jornal/estúdio de rádio?

Sim Não

6.1. Se sim, indica a razão pela qual tens interesse em realizar esta visita.

7 – Costumas ver as notícias na televisão?

Sim Não

8 – Quais são os teus programas de televisão favoritos?

8.1. Porquê?

9 – Tens acesso à internet em casa?

Sim Não

10 – Em que situações costumás utilizar a internet?

11 – Tens telemóvel?

Sim Não

12 – Costumas escrever e enviar cartas?

Sim Não

13 – Costumas receber cartas?

Sim Não

13.1. Se sim, que tipo de cartas costumás receber?

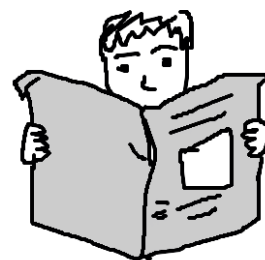
14 – Na tua opinião, indica os meios de comunicação que transmitem a mensagem/informação às pessoas de forma imediata.

15 – Na tua opinião, indica os meios de comunicação que demoram mais tempo a transmitir a mensagem/informação às pessoas.

Obrigada pela tua colaboração 😊

Anexo XXXVI – “Receita de um jornal”

Receita de um jornal



Ingredientes

- Papel;
- Escrever e ler bem;
- Impressora;
- Fotógrafos;
- Notícias;
- Computador;
- Publicidade;
- Paginadores;
- Jornalistas;
- Rapidez e disponibilidade de horário;
- Trabalho em equipa.



Modo de preparação

- 1 – Estar atento a tudo o que se passa e recolher as notícias.
- 2 – Quando estes ingredientes estiverem misturados, adicionar trabalho em equipa, com muita rapidez, para que os jornalistas, paginadores e fotógrafos façam as suas tarefas.
- 3 – Juntar a disponibilidade de horário e saber ler e escrever bem.
- 4 – Envolver tudo com muita ternura e colocar numa forma de computador.
- 5 – Levar à impressora com papel.
- 6 – Cobrir com tinta colorida e publicidade.

E boas leituras! ☺

Anexo XXXVII – Carta de agradecimento dirigida ao Jornal Nordeste e Rádio Brigantia

Bragança, 26 de janeiro de 2015

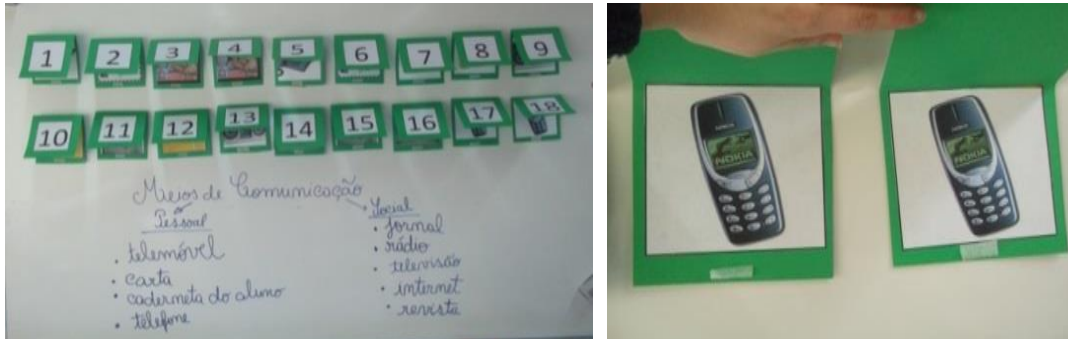
Olá a toda a equipa do Jornal Nordeste e Rádio Brigantia,

A turma [_____], da Escola [_____], vem por este meio agradecer a oportunidade que nos deram de visitar o Jornal Nordeste e a Rádio Brigantia, no passado dia dezasseis de janeiro.

Com amizade,

Os alunos da turma I

Anexo XXXVIII – Jogo da memória alusivo aos meios de comunicação pessoal e social



Anexo XXXIX – Cartazes alusivos aos meios de comunicação pessoal e social



Anexo XL – Apresentação de um trabalho pelo porta-voz do grupo



Anexo XLI – Grelha de verificação de comportamentos (regras de convivência social)



Estudo do Meio

Escola: _____ Data: ____/____/____

Nome: _____

Para vivermos bem uns com os outros, é preciso conhecer e aplicar algumas regras de convivência social.



1 – Assinala com um **X** os comportamentos que costumás ter em relação aos outros.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Cumprimentas sempre os outros?			
Sabes acolher as pessoas que conheces pela primeira vez?			
Costumas despedir-te das pessoas, dizendo “Até amanhã”...?			
Quando pedes alguma coisa, dizes “se faz favor”?			
Costuma oferecer a tua ajuda aos outros?			
Sabes agradecer, dizendo “Obrigado (a)”?			
Ouves os outros com atenção?			
Falas apenas na tua vez?			
Respeitas a opinião dos outros?			
Maltratas os outros, batendo-lhes ou prejudicando-os?			
Respeitas os professores e os auxiliares?			
Quando te atrasas pedes desculpa e justificas, se necessário?			
Conservas em bom estado o material escolar?			
Ouves, com atenção, o que dizem os teus pais?			
Respeitas a Natureza?			
Poupas água e luz?			

Anexo XLII – Diapositivo alusivo a algumas regras de convivência social



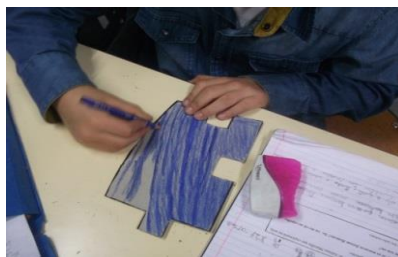
Anexo XLIII – Harmonização de conflitos: Processo de votação/seleção de uma obra a explorar



Anexo XLIV – Produto final do cartaz sobre as regras de convivência social



Anexo XLV – A criança pinta uma das peças do puzzle *O Elmer*



Anexo XLVI – Questões colocadas durante a atividade de construção do puzzle *O Elmer*

Questões colocadas durante a construção do puzzle *Elmer*

(revisão de diferentes conteúdos: questionamento oral dirigido às crianças)

1. Indica o verbo da frase: *Vamos construir um puzzle*
2. Indica o adjetivo da frase: *A caixa de agulhas era encarnada.*
3. Quantas sílabas tem a palavra *macacos*?
4. Diz uma palavra que rime com papel
5. Quando queres fazer uma pergunta que sinal de pontuação usas?
6. Diz o antónimo de *feliz*.
7. Diz um sinónimo de *grande*.
8. Qual a estação do ano mais fria?
9. Qual a profissão que é responsável pela nossa higiene oral?
10. Indica dois meios de comunicação pessoal.
11. Indica dois meios de comunicação social.
12. A linguagem gestual é uma forma de comunicar. Esta afirmação é verdadeira ou falsa?
13. Diz três números pares.
14. Diz três números ímpares.
15. O dobro de uma quantidade corresponde a quantas vezes essa quantidade?
16. Qual o quádruplo de 2?
17. Qual o triplo de 10?
18. Qual o quádruplo de 5?
19. A biblioteca da escola da Marta tem 224 livros. No Natal a Câmara Municipal ofereceu mais 100 livros? Com quantos livros ficou a biblioteca?

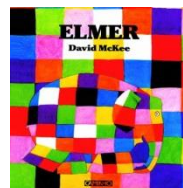
Anexo XLVII – Ficha de leitura sobre a obra *O Elmer*



Escola: _____ Data: ___/___/___

Nome: _____

Ficha de leitura



Observa a capa da obra “Elmer” e completa com as informações que são pedidas.

1 – Título do livro _____

2 – Autor (a) _____

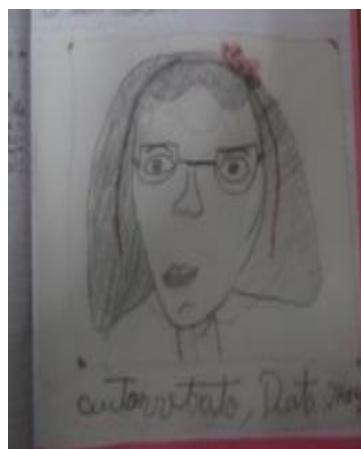
3 – Editora _____

4 – O que vejo na capa

5 – Através da ilustração da capa, penso que este livro fala de:

6 – Depois de ler, verifiquei que o livro falava de:

Anexo XLVIII – Autorretratos de duas crianças



Anexo XLIX – Ficha de compreensão de leitura da obra *O Elmer*



Escola: _____

Nome: _____ Data: ____/____/____

Ficha de compreensão de leitura – *O Elmer* de David McKee

1 – Numera as seguintes frases (de 1 a 9), tendo em conta a sequência dos acontecimentos da história que ouviste.

• Uma noite o Elmer não conseguia dormir porque estava farto de pensar que era um elefante diferente.

• De manhã, enquanto os outros elefantes estavam a dormir, o Elmer escapou-se dos elefantes da mesma cor.

• Depois de muito andar, o Elmer encontrou um grande arbusto coberto de frutos.

• Enquanto atravessava a floresta, o Elmer encontrou outros animais que lhe diziam “Bom dia, Elmer?”.

• O Elmer deitou-se e rebolou no chão até ficar parecido com os outros elefantes.

• “Levantou a tromba e berrou com quanta força que tinha: BUUU!”

• O Elmer voltou para junto dos outros elefantes.

• Quando começou a chover, os quadrados do Elmer voltaram a aparecer.

• Os elefantes decidiram festejar o dia do Elmer todos os anos.

Anexo L – Ficha de “avaliação das atividades”



Escola: _____

Nome: _____ Data: ____/____/____

Avaliação das atividades

1 – Dá a tua opinião sobre as atividades que fizeste hoje.

Assinala com um X uma opção.

Quanto à atividade de construção do puzzle “Elmer”

Gostei mais de pintar a peça do puzzle.

Gostei mais de construir o puzzle.

Gostei mais de responder às questões do puzzle.

Quanto às atividades relacionadas com o estudo da obra “Elmer”.

Gostei mais de ordenar os acontecimentos da história.

Gostei mais de escrever o texto onde imaginava o encontro com o *Elmer*.

Gostei mais de realizar a atividade sobre os adjetivos e os verbos da história.