



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

**Ana Maria da Silva Sales Alves**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre  
em Educação Pré-Escolar

Orientado por

**Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva**

**Este Relatório de Estágio inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri**

**Bragança**

**2011**

***Dedicatória***

*Com muito amor e carinho aos meus pais, ao meu  
marido e aos meus filhos Miguel e Catarina.*

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas foram as pessoas que comigo colaboraram de forma directa ou indirecta na concretização deste trabalho. A todos quero deixar aqui os meus sinceros agradecimentos.

Em particular, um agradecimento especial àqueles que me acompanharam de perto durante este percurso:

À Orientadora Professora Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva por todo o apoio, incentivo, empenho, disponibilidade e acompanhamento, sem os quais este trabalho não seria possível.

À Rosa Maria pela sua amizade e apoio prestado.

Em especial às crianças da sala dos 4/5 anos do jardim de infância, pelo empenho, dedicação e alegria com que viveram esta experiência.

*“ O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os «argumentos da autoridade» já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.*

*Já agora ninguém educa ninguém, como tão-pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”*

*In Paulo Freire, 1974, p. 97*

## RESUMO

Este relatório pretende traduzir e descrever o processo de uma prática pedagógica e evidenciar o contributo das histórias, quando trabalhadas em contexto de jardim de infância, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita e, concomitantemente, reflectir sobre o envolvimento e os interesses das crianças, articulando os saberes e domínios salientados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Esta investigação requereu um traço metodológico capaz de orientar de forma coerente a fase empírica da pesquisa. Deste modo, não tendo a pretensão de quantificar dados, definiu-se uma linha de investigação-acção, procurando realizar uma investigação sistemática colectiva, colaborativa, auto-reflexiva e crítica, em que a investigadora se envolveu no processo, participando na intervenção e no acompanhamento de possíveis mudanças da prática (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, tornou-se fundamental obter informações e proceder à observação do grupo de crianças alvo das actividades propostas, sustentando as nossas ideias de partida na pesquisa bibliográfica e na informação constante nos processos individuais e portefólios das crianças.

De salientar que foram utilizadas técnicas baseadas na conversação e diálogos, individuais e em grupo, com recurso a um questionário ilustrado e com a finalidade de avaliar o efeito de uma intervenção pedagógica pensada no âmbito da prática de ensino supervisionada. Deste modo, procurámos obter informações basilares e dados relativamente à descoberta da linguagem oral e emergência da escrita, averiguando a forma como as crianças perceberam e reconstruíram as histórias a partir das quais emergiram as experiências de aprendizagem.

Convém dizer que os diálogos com as crianças, tanto individuais como em grupo, foram semi-estruturados, partindo de perguntas abertas que permitiam a sua livre expressão e apelavam à articulação dos diferentes saberes.

**Palavras-chave:** Criança, educador de infância, educação pré-escolar, emergência da leitura e da escrita.

## ABSTRACT

This report is intended to translate and describe the process of teaching practice and highlight the contribution of stories, when worked in the context of kindergarten, with regard to oral language development and emergence of writing and, concomitantly, reflect on the involvement and children's interests, articulating knowledge and areas stressed in the curriculum guidelines for pre-school education (OCEPE).

This investigation required a methodological feature able to consistently guide the empirical phase of research. Thus, we had not the intention of quantifying data, we defined a line of action research, seeking to carry out a systematic collective, collaborative, self-reflective and critical research, in that the researcher was involved in the process, participating in the intervention and monitoring of possible changes to practice (Max-Esteves, 2008).

In this sense, it became essential to obtain information and carry out observation of the children targeted by the proposed activities, supporting our ideas of departure in the research literature and the information contained in the individual and portfolios of children.

Note that we used techniques based on conversation and dialogue, individual and group, using a questionnaire and illustrated in order to evaluate the effect of an educational intervention designed in the context of supervised teaching practice. Thus, we tried to obtain basic information and data regarding the discovery of oral and written emergency by examining how children perceive and reconstructed the stories from which emerged the learning experiences.

It said that the dialogue with children, both individually and in groups, were semi structured, starting with open questions that allowed the free expression and called for the articulation of different knowledge.

**Keywords:** Children, kindergarten teacher, preschool education, the emergence of reading and writing.

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS .....	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	IX
ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS .....	IX
ÍNDICE DOS ANEXOS .....	IX
INTRODUÇÃO.....	1

## CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO

1. AS HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E EMERGÊNCIA DA ESCRITA .....	5
1.1. Enquadramento teórico.....	5
1.2. O ensino pré-escolar e a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança .....	5
1.3. A emergência da leitura e da escrita na educação pré-escolar .....	8
1.4. As histórias como contributo no desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita em contexto de jardim de infância .....	11
1.5. A organização dos espaços e materiais utilizados na abordagem da leitura e da escrita em contexto de jardim de infância .....	18
2. METODOLOGIA.....	26
2.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação .....	26
2.2. Investigação-acção como opção.....	27
2.3. Trajectos da investigação .....	28
2.4. Instrumentos de recolha de dados .....	30
2.5. Processo de triangulação dos dados .....	33

## CAPÍTULO II - A ACÇÃO EDUCATIVA

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	36
3.1. Caracterização do grupo.....	36
3.1.1. Interesses e necessidades.....	38
3.2. Caracterização do ambiente educativo .....	40
3.2.1. Equipa de profissionais .....	40
3.2.2. Instituição .....	41
3.2.3. Sala de actividades .....	41
3.2.4. Componente lectiva e componente de apoio à família.....	42
3.2.5. Caracterização sociológica das famílias.....	43
3.3. Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa .....	46

4. DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA .....	49
4.1. Estrutura da apresentação dos dados .....	49
4.2. Síntese reflexiva de dados.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	82
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	85
ANEXOS.....	86

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - As crianças escutam a história “O Cuquedo” .....	53
Figura 2 - Ordem de entrada dos animais na história .....	54
Figura 3 - Os 5 animais da história.....	55
Figura 4 - Desenho do animal preferido .....	57
Figura 5 - Escrita do nome do animal.....	57
Figura 6 - Batimento da divisão silábica .....	59
Figura 7 - Divisão silábica da palavra “girafa” .....	59
Figura 8 - Divisão silábica da palavra “zebra” .....	59
Figura 9 - Construção de palavras a partir de um modelo com diferentes tipos de material.....	61
Figura 10 – Cópia de palavras escritas no computador .....	62
Figura 11 - Escolha da palavra que tem mais letras .....	63
Figura 12 - Representação gráfica da escolha .....	64
Figura 13- Elaboração de uma tabela de dupla entrada.....	64
Figura 14- Aspecto final da tabela.....	64
Figura 15 – Elaboração de um livro .....	65
Figura 16 - Canção sobre o elefante .....	67
Figura 17 - Poesia “D. Zebra de pijama” lida às crianças .....	68
Figura 18 - Poesia “Senhor elefante” lidas às crianças .....	68
Figura 19 - Rima elaborada pelas crianças em pequeno grupo .....	69
Figura 20 – As crianças recontam a história da “Lagartinha muito comilona”, através da visualização de imagens .....	71
Figura 21 - Elaboração do pictograma .....	72
Figura 22 - Pictograma na fase final.....	72
Figura 23 - “Pintura rochan” .....	73
Figura 24 - Pintura da borboleta.....	73
Figura 25 - Resultado final .....	73
Figura 26 - Placard com borboletas .....	73

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Frequência das Crianças .....	37
Gráfico 2 - Proveniência das crianças .....	37
Gráfico 3 - Deslocação das crianças.....	37
Gráfico 4 - Refeição escolar .....	38
Gráfico 5 - Equipa de profissionais .....	40
Gráfico 6 - Tipo de família.....	44
Gráfico 7 - Número de irmãos.....	44
Gráfico 8 - Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação.....	45
Gráfico 9 - Qualificação socioeconómica dos pais/encarregados de educação.....	45
Gráfico 10 - Idades dos pais/encarregados de educação .....	46

## **ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS**

Tabela 1 - Idade das crianças da sala 3.....	36
Tabela 2 - Componente não lectiva .....	42
Tabela 3 - Componente lectiva.....	42
Tabela 4 - Actividades de enriquecimento curricular.....	43
Quadro 1 - Contributo multidimensional das histórias infantis nas diferentes áreas de conteúdo.....	34
Quadro 2 – Cronograma.....	76

## **ÍNDICE DOS ANEXOS**

Anexo 1 - Planta da sala .....	87
Anexo 2 - Sinopse das histórias .....	88
Anexo 3 - O porquê das histórias escolhidas .....	91
Anexo 4 - Registo pictórico da história "A lagartinha muito comilona".....	95
Anexo 5 - Avaliação das histórias.....	98
Anexo 5 - A - Questionário como avaliação .....	99
Anexo 6 - O resultado do questionário feito às crianças .....	111

## INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e pretendeu reflectir sobre as questões da prática pedagógica em contexto de jardim de infância.

Neste sentido, a partir do estudo do grupo e do contexto procurámos desenvolver um trabalho com as crianças, proporcionando ambientes lúdicos, estimulantes e afectivos, em que as relações sociais se alimentaram de partilha, da troca de saberes, de ideias e de gostos. Foi nos livros que encontramos a motivação e a resposta de qualidade face à curiosidade e interesse das crianças.

Nesta contextualização e, de uma forma transversal, promovemos o contacto das crianças com o livro em vários contextos sociais, tais como a biblioteca, o jardim de infância e o meio familiar, como veremos oportunamente. Na verdade, tínhamos a convicção da importância da intervenção educativa ao nível da linguagem oral e da abordagem à escrita desenvolvida a partir da leitura de histórias considerando que este domínio podia ser promotor de novas e significantes aprendizagens.

Como sabemos, as histórias infantis, trabalhadas nestes contextos e, neste caso, integradas no Plano Nacional de Leitura abriram novas perspectivas para as crianças, tornando-as leitoras da escrita, e a partir dela para interpretação do mundo e da vida, alargando assim os seus horizontes tanto a nível cognitivo, como a nível do sonho, da fantasia, da imaginação e da criatividade.

As orientações curriculares da educação pré-escolar (OCEPE) referem que se pretende:

“acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Silva, 1997, p. 65).

Neste sentido, a educação pré-escolar é uma etapa, por excelência, privilegiada para a emergência de novas aprendizagens e conhecimentos.

Nesta perspectiva, o valor atribuído às histórias e consequente desenvolvimento a nível da linguagem oral e emergência da escrita convocam desafios do agrado das crianças o que lhes possibilita o alargamento de competências a outras áreas de conteúdo de forma holística e integradora.

Nesta linha de pensamento, as questões que nos propusemos reflectir foram as seguintes:

- Qual o contributo que as histórias podem facultar às crianças, quando trabalhadas em contexto de jardim de infância, considerando as diferentes áreas de conteúdo?
- De que forma a exploração de histórias, em contexto de jardim de infância, contribui precoce e qualitativamente para a emergência do processo de apreensão da leitura e da escrita?

Tendo presente as questões que nos preocuparam é, ainda, importante sublinhar que para a realização deste trabalho que agora se apresenta foi, desenvolvido um plano de acção, considerando os interesses das crianças.

Este relatório encontra-se organizado em dois capítulos, uma breve introdução e termina com as considerações finais.

Do primeiro capítulo fazem parte o quadro teórico, que nos possibilitou reflectir sobre a educação pré-escolar e sobre a importância das histórias para a infância como contributo para o desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita, recorrendo ao pensamento e conhecimento de alguns autores, tais como Inês Sim-Sim (2009), Lurdes Mata (2008) Helena Horta (2007), Azevedo (2007) que, ao longo dos anos, investigaram sobre estas questões. De igual modo, neste capítulo, são explicitadas as concepções metodológicas, os instrumentos de recolha da informação e a triangulação dos dados.

Seguidamente, no segundo capítulo é descrita a acção educativa, que abrange a caracterização do contexto onde se realizou esta prática educativa bem como os seus princípios pedagógicos sustentadores da referida acção. No último ponto procedemos à descrição da acção educativa, evidenciando algumas das experiências de aprendizagem realizadas com as crianças.

Para finalizar efectuámos uma síntese reflexiva sobre a análise dos dados, a partir de observações e de registos documentados por fotografias, seguindo desta forma o pensamento de Máximo-Esteves (2008) ao salientar que “ a participação efectiva da criança poderá ser promovida através de diferentes formatos de escuta, nomeadamente a observação e o registo, a documentação fotográfica ou a análise das produções das crianças” (p. 19 ).

Em forma de conclusão, pretendemos salientar que a escolha deste tema, surgiu como consequência do gosto que as crianças têm nesta faixa etária pelas histórias infantis relembrando que, geralmente, fazem parte integrante do dia a dia do jardim de infância.

Entendemos que, deste modo se justifica a nossa escolha no decorrer da prática educativa. Considerámos que valorizámos estes domínios da linguagem a partir de uma panóplia de actividades implementadas a partir das histórias. O gosto e o prazer das crianças pelas histórias constituiu-se como ponto de partida para o desenvolvimento de competências à medida que nos íamos apercebendo das concepções precoces que estas tinham sobre a utilidade e funcionalidade da linguagem oral e emergência da escrita, como veremos oportunamente.

Por outro lado, face a algumas lacunas sentidas no trabalho quotidiano realizado com as crianças em contexto escolar, revelou-se pertinente aprofundar estas questões relacionadas com a linguagem, evidenciada nas orientações curriculares desenvolvendo práticas que levem a enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da linguagem entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico. Julgámos que um dos factores decisivos para o sucesso educativo é a articulação, promovendo a sequencialidade entre ciclos ou a continuidade entre eles (Homem, 2003; Formosinho, 2000), proporcionando antecipadamente um futuro de sucesso escolar.

Convém, ainda, dizer que este trabalho se tornou possível a partir de um conhecimento e um relacionamento forte entre os diversos intervenientes e teve como suporte a interacção e participação conjunta ao longo do seu decurso.

**CAPITULO I - QUADRO TEÓRICO**

## **1. AS HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E EMERGÊNCIA DA ESCRITA**

### **1.1. Enquadramento teórico**

Para a fundamentação teórica optámos por uma contextualização da educação pré-escolar, nomeadamente no que se refere ao conceito propriamente dito, aos objectivos e finalidades que lhe são subjacentes, bem como, aos modelos curriculares em educação pré-escolar.

Também no que concerne à literatura para a infância houve a necessidade de proceder a clarificações, nomeadamente ao nível do próprio conceito, da sua evolução no nosso país e de um papel na educação pré-escolar.

### **1.2. O ensino pré-escolar e a sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança**

A educação de infância é uma etapa crucial no processo do ensino/aprendizagem e decisiva na vida das crianças. No decorrer desta etapa, é importante que se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, o que importa é que as crianças assimilem e aprendam a aprender.

A implementação das orientações curriculares constituirá, para o pré-escolar, uma etapa fundamental da sua afirmação, no âmbito educativo, e ajudará evidentemente no processo de aprendizagem da criança. Elas constituem um ponto referencial para todos os educadores de infância e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois servem mais como uma orientação para o educador. As orientações curriculares da educação pré-escolar (OCEPE) não estabelecem conteúdos, nem objectivos específicos, mas são pontos de apoio para a prática pedagógica do educador. Estas surgem fundamentadas, segundo Silva (1997) na sistematização da acção educativa, como referencial para a prática educativa melhorando assim a qualidade e inovação da educação pré-escolar.

Tendo em conta um conjunto de pressupostos, as OCEPE optam por propor como indicação de trabalho as áreas de conteúdos, nomeadamente: área de formação pessoal e social; área de expressão/comunicação e a do conhecimento do mundo. Todas estas áreas só poderão ser aprofundadas, mediante a organização de um ambiente educativo propício

à aprendizagem, o qual não pode ignorar as necessidades e os ritmos de aprendizagem das crianças, ou seja de cada uma individualmente. Estas não devem ser apenas encaradas como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como uma etapa essencial na infância, devendo a criança ter condições que lhe permitam a possibilidade de abordar e atingir a etapa seguinte do seu processo escolar.

Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige esforço, concentração e trabalho.

Acreditamos que a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem das crianças, sempre que permita desenvolver competências para que no futuro sustentem as suas possibilidades e progressos.

O jardim de infância é considerado um espaço onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma activa e construtiva e onde encontram as condições adequadas para agir, experimentar e criar com toda a autonomia.

Segundo Santos (2007), não é apenas a frequência no jardim de infância que faz com que as crianças desenvolvam aptidões e capacidades de assimilar determinados conceitos, acções e saberes. O mesmo autor defende que “a criança quando chega pela primeira vez ao jardim de infância traz consigo uma “bagagem” de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da acção” (p. 17).

Para Silva (1997) a educação oferecida nesta etapa deve ser “ complementar da acção educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação” (p. 22). Todo o processo de colaboração com os pais, quer na escola quer em casa, é de extrema importância, porque apresenta efeitos positivos na educação das crianças e consequências favoráveis a longo prazo. Não se trata de procurar compensar o meio familiar, mas sim partir dele e ter em conta as culturas de onde as crianças são oriundas para que o jardim de infância consiga ser mediador entre a cultura de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar, com vista a uma aprendizagem de sucesso. Resumindo, os educadores devem ter como parceiros fundamentais as famílias.

A educação pré-escolar deve, ainda, de acordo com Silva (1997) “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (p. 15), com o propósito de estimular na criança o respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas e

proporcionar-lhe ocasiões de bem-estar e segurança. Assim, o respeito pelas características de cada um constitui a base da promoção de novas aprendizagens. Estas devem dar às crianças a oportunidade de poderem usufruir de experiências educativas diversificadas e de interacções sociais alargadas com outras crianças e adultos. A estimulação do seu desenvolvimento global aponta para a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, como vertentes indissociáveis, bem como para o seu reconhecimento não como objecto, mas sim como sujeito do processo de aprendizagem, envolvida na construção articulada do saber, abordado de uma forma globalizante e integradora.

Esta prática educativa é referida como uma espécie de mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras estanques. Defende-se, contudo, que os educadores conheçam os modelos curriculares propostos para a educação de infância e que apliquem, de forma consciente, os seus pressupostos teóricos na sua prática pedagógica.

Entende-se por modelo curricular uma proposta articulada de objectivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação. De acordo com Oliveira-Formosinho (1998, p. 155) “«é um referencial aberto e inclusivo», porque se contextualiza no quadro cultural envolvente, ao serviço das comunidades e das famílias” respeitando-se assim a autonomia do docente, as instituições educativas e as especificidades de cada comunidade. Para esta investigadora, trata-se de “um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (2002, p. 123).

Optar por um determinado modelo curricular pressupõe, portanto, uma construção reflexiva do educador. No modelo curricular High/Scope o educador deve partilhar com a comunidade e negociar.

O modelo curricular é um referencial importante, que apoia o docente na dinamização de uma acção educativa mais qualificada, com intencionalidade pedagógica, de modo a que as crianças tenham a oportunidade de crescer harmoniosamente, de se desenvolverem, de se envolverem nas actividades e no meio educativo e de poderem adquirir conhecimentos e aprendizagens. A prática dos educadores leva-os a não seguir uma única teoria curricular, em parte, devido a um conjunto diversificado de factores inerentes ao contexto profissional. Assim, podemos encontrar uma grande diversidade de actuações na prática pedagógica dos educadores, fundamentada quer em modelos teóricos de referência, resultantes da sua formação inicial e contínua, quer num conjunto de práticas adquiridas ao longo da experiência profissional.

Actualmente não existe referência ao aparecimento de novos modelos curriculares, mas têm emergido reformulações e variações em alguns deles.

Neste ponto de vista, referenciamos alguns dos modelos mais utilizados em Portugal como: Modelo Curricular High/Scope, Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Pedagogia de Projecto.

O currículo High/Scope situa-se numa perspectiva desenvolvimentista para a educação da infância. Foi iniciada na década dos anos 60 por David Weikart. Este representa, uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através de uma reflexão sobre a acção, a nível da criança, do educador, do investigador e o de todos estes na construção da acção educativa, tendo aqui, o educador, um papel menos directivo e mais de apoio e suporte. No que concerne ao modelo Reggio Emilia caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo ensino/aprendizagem.

Relativamente ao Movimento da Escola Moderna (MEM), Sérgio Niza, cit. por Oliveira-Formosinho (2007) diz-nos que "assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere por analogia, uma estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas" (p. 125). Este modelo desenvolve uma acção construtivista radicada numa herança sócio-cultural entre pares e com os adultos.

No entanto, é de sublinhar que a prática pedagógica estabelecida neste jardim de infância se identifica com os pressupostos do modelo curricular High/Scope.

### **1.3. A emergência da leitura e da escrita na educação pré-escolar**

A criança é um ser activo no seu processo de desenvolvimento/aprendizagem e é através da interacção social que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita e da leitura em contexto de jardim de infância, tendo como suporte o educador, capaz de incentivar as crianças com quem interage.

As Orientações Curriculares referem que se pretende (Silva, 1997) "acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e "clássica" à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita" (p. 65).

Actualmente, é consensual que a abordagem à escrita se vai desenvolvendo ao longo do nosso quotidiano, desde que nascemos, no entanto só se começa a dar importância a esta aquisição aquando da entrada da criança no 1º ciclo do ensino básico. Sendo assim, cabe ao jardim de infância a realização de actividades de promoção e desenvolvimento de cariz «propedêutico» de competências visuomotoras e visuoperceptivas, designadamente no campo da motricidade fina e da lateralidade, promovendo uma aprendizagem mais sustentada no nível educativo seguinte.

Sabendo desde já que, a oralidade precede a escrita, segundo os estudos de Sim-Sim (2008) Horta (2007) e Mata (2008) que têm vindo a ser realizados neste âmbito e que confirmam que a criança aos 3/4 anos domina a linguagem e tem já maturidade suficiente para começar a “descobrir” a linguagem escrita.

Tomando como referência as palavras de Horta (2007) em relação à linguagem, esta salienta que:

“confrontação tardia (...) com a linguagem escrita (com intencionalidade educativa subjacente) é tida como a principal responsável pelo insucesso na aprendizagem e no desenvolvimento das competências linguísticas. Deste modo, deixar para os seis anos de idade a descoberta da linguagem escrita, com a entrada na escolaridade básica obrigatória, pode significar um atraso irrecuperável, pelo que torna necessário pensar em «descolarizar» este processo” ( pp. 13-14).

Nesta perspectiva e segundo Azevedo (2007), a língua é um instrumento fundamental na capacidade do sujeito se definir e de interagir com o mundo. Desta forma, salienta que a literacia emergente apresenta um conjunto de propostas para a sua promoção activa no contexto de jardim de infância, atribuindo particular ênfase à leitura e interacção da criança com histórias, recorrendo às palavras de outros investigadores explica:

“Por literacia entenderemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho. Desde os anos 80 que educadores e investigadores têm revisto as suas perspectivas sobre como e quando a criança inicia a sua aprendizagem literária. Segundo a perspectiva de literacia emergente, esta aprendizagem é complexa quer do ponto de vista sociológico e psicológico, quer do ponto de vista linguístico (Notari, O` Connor, Vadasy, 2001). Ler é um processo multifacetado e complexo, e requer uma aproximação pela aprendizagem que integre vários elementos, experiências linguísticas ao longo da infância, ou seja, do nascimento até cerca dos oito anos, determinam o desenvolvimento da literacia. A aprendizagem da leitura e da escrita requer que a criança reconheça os sons da língua, conceptualizem que estes sons variam nas palavras tal como variam os símbolos na escrita, e que associe os sons à sua grafia” (Sulzby Teale, 1996; Scarborough, 2001). Mas para além desta informação, uma criança necessita de conhecer regras e convenções associadas aos

materiais escritos, que organizem o sentido do que lê e finalmente desenvolvam o gosto pelas actividades de leitura e escrita” (pp. 19-20).

As crianças desde cedo mostram o seu interesse e a sua curiosidade, interrogando-se acerca das marcas escritas que as rodeiam tanto no seu ambiente familiar, como no jardim de infância, são as chamadas “concepções precoces” das crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita, tendo como referentes os seus conhecimentos funcionais, figurativos e conceptuais, factor este determinante para o processo de aprendizagem na educação pré-escolar. Levando desta forma ao desenvolvimento de competências metalinguísticas a partir da consciência fonológica, da consciência silábica e do conhecimento das letras, tendo neste processo educativo o educador um papel preponderante.

Apesar da maior parte das vezes não nos apercebermos que estas competências têm vindo a desenvolver-se muito antes da entrada da criança para o 1º CEB, o mais importante é que esta esteja inserida num ambiente propício em literacia, para que esta se possa ir desenvolvendo mais precocemente, pelo menos após a sua entrada no jardim de infância, daí o termo de literacia emergente. No entanto, um dos principais contextos onde se desenvolvem estas interações precoces em relação à linguagem escrita é, sem dúvida, o contexto familiar, que tem vindo a ser cada vez mais valorizado e mobilizado.

Os trabalhos sobre literacia emergente têm evidenciado de uma forma clara o papel activo e participativo das crianças no processo da apreensão da linguagem escrita. Mata (2006) citando diversos autores como Ferreiro, Ferreiro e Teberoski, Goodman, Teale e Sulzby refere que “existe, neste momento, uma grande unanimidade em considerar de grande importância as experiências informais da literacia que as crianças desenvolvem mesmo em idades muito precoces” (p. 13). Estes contactos e interações precoces vão proporcionando gradualmente às crianças aprendizagens muito características e convencionais do código escrito. Os conhecimentos vão sendo assim adquiridos sobre a funcionalidade da linguagem escrita, desenvolvendo paralelamente um conjunto de atitudes e comportamentos face a esta, de forma a facilitarem o processo de emergência da literacia para que as crianças ao iniciarem a escolaridade formal estejam motivadas para a aprendizagem. Estes conhecimentos precoces do código escrito contribuirão para uma aquisição mais facilitada da aprendizagem formal da língua escrita, aquando da entrada para o 1ºCEB.

Esta reflexão temática sobre “As histórias como contributo para o desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita no pré-escolar” enquadra-se num dos domínios das áreas de conteúdo da educação pré-escolar e que nós acreditamos ser de relevância para as aprendizagens futuras das crianças.

Refira-se que, concretamente, o grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a nossa prática pedagógica sentia-se muito motivado pelas histórias, em virtude de ter sido implementado anteriormente, neste jardim de infância, o projecto “Ler em família” e “Leitura em vai e vem”, do Plano Nacional de Leitura (PNL), tornando a literacia familiar uma prática corrente, existindo assim “uma contaminação ou complementaridade entre estes dois contextos” (Mata, 2006, p. 220).

#### **1.4. As histórias como contributo no desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita em contexto de jardim de infância**

As investigações dos últimos anos têm evidenciado, que as crianças constroem múltiplas concepções sobre a linguagem escrita. Estas concepções surgem precocemente, pelos contactos que as crianças vão estabelecendo com a linguagem escrita em situações informais quer sejam dentro ou fora da escola como, por exemplo, ao observarem o código escrito nas embalagens dos cereais, nos panfletos de publicidade, nos livros de histórias ou nas placas de sinalização de trânsito. Naturalmente as crianças reflectem sobre essa escrita, tal como, reflectem sobre qualquer outro objecto do conhecimento.

Assim, procuram identificar as características da escrita, as suas funções, e procuram compreendê-la, percebendo o seu funcionamento e as suas regularidades. Vão construindo múltiplas concepções que se desenvolvem gradualmente, à medida que lhe são dadas mais oportunidades de interacção e de reflexão sobre a linguagem escrita.

A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental no processo da aprendizagem da mesma. Assim, é a partir desta descoberta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler.

Como sabemos, a linguagem oral é um instrumento de comunicação por excelência. Ao chegar ao pré-escolar a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades e possui alguns conhecimentos da língua materna. O trabalho no jardim de infância levará a que ao terminar esta fase, a criança esteja apta para se exprimir com fluidez e coerência em diversas situações, face a diversas necessidades. A este propósito concordamos com

(Silva, 1997) que nos diz que, o educador desde cedo deve promover o desenvolvimento da linguagem, pois cada criança tem o seu ritmo, evoluindo assim mediante as suas capacidades e desafios. No que especificamente concerne ao pré-escolar, é de salientar que tanto mais rico será o processo de aquisição da linguagem, quanto mais rico e estimulante forem os meios linguísticos que o educador lhe proporcione no seu espaço de trabalho.

O trabalho da linguagem oral e abordagem à escrita nesta faixa etária deverá centrar-se fundamentalmente na sua forma oral, incorporando progressivamente a forma escrita para firmar as bases nesta área, desenvolvendo assim a linguagem e criando a necessidade de dar continuidade às aprendizagens nestes domínios, cuidando da sequencialidade entre a educação de infância e o 1º CEB. Pretende-se proporcionar às crianças as bases para um futuro escolar de sucesso e aperfeiçoamento contínuo.

Esta ideia é sustentada por Formosinho cit. por Homem (2003) que refere, mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de educação conectados, em que as influências de cada um resultam no seu todo em oportunidades educativas.

Desde muito cedo as crianças contactam com a escrita e é fundamental tirar partido da sua experiência anterior alargando-a a novas aprendizagens. Na educação pré-escolar deve recorrer-se a uma abordagem global, tendo por base o envolvimento da criança com os livros e a produção de escrita não convencional. Como tal, não faz sentido antecipar a abordagem associacionista e fónica, realizando actividades de cópia de letras e associação ao som que são feitas no 1ºCEB. É importante criar oportunidades de “imitação” da escrita através da disponibilização de materiais como folhas, revistas, jornais, entre outros, nas suas brincadeiras de faz-de-conta. A criação de um ambiente estimulante ao nível da escrita, aliado a uma atitude igualmente estimulante por parte do educador, vão valorizar as tentativas das crianças e são factores altamente facilitadores da familiarização com o código escrito (ME/DEB, 1997).

Adquirir e desenvolver a linguagem é um processo complexo e fascinante em que as crianças nas suas interacções com os outros (re)constroem, de uma forma natural e intuitiva, a forma linguística da comunidade onde está inserida e apropria-se da sua língua materna e, não apenas, aprende palavras novas como também pronuncia sons linguísticos e usa as regras gramaticais. Sim-Sim (2008) refere que:

“na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interactivo. As crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências

comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpellando-a, clarificando as suas produções, expandindo os iniciados que a criança produziu” (p. 11).

Nesta perspectiva Vasconcelos cit. por Horta (2007) salienta o facto de que: “a metáfora «pôr andaimes» (...) tem sido utilizada na psicologia do desenvolvimento da linha vygotskyana para indicar situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência e saber, permitindo um trabalho na zona de desenvolvimento próximo (ZDP)” (p. 45).

Ainda nesta linha de pensamento, Vygotsky e Bruner cit. por Horta (2007) salientam que “a linguagem oral e a linguagem escrita devem ser desenvolvidas de forma natural, na interação da criança com as pessoas da sociedade em que estas se desenvolvem” (tradução própria) (p. 45). Tanto Bruner, como Vygotsky ao referirem-se a «andaime» ou «ZDP» pretendem dar ênfase à importância das acções comunicativas adulto/criança, já que estas são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem da criança. Podemos assim dizer que desde o nascimento, durante a sua frequência no jardim de infância e até à chegada ao 1º CEB a criança vai desenvolvendo competências de um prolongado processo linguístico que se processa holisticamente. Quer isto dizer que, as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. Os autores Fontes e Freixo cit. Horta (2007) referem que para Vigotsky, a linguagem é “a ferramenta mais importante, um instrumento com imenso poder, e funciona como mediador que surge primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros e permite depois organizar o pensamento da criança. A linguagem é pois fundamental na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento” (p. 43).

Para reforçar esta ideia Pascal e Betram (1999) referem ainda o valioso contributo de Piaget sobre os estudos do desenvolvimento da criança e a compreensão esquemática do mundo e evidenciam os trabalhos de Vygotsky sobre a importância do contexto social do mundo para o desenvolvimento desta. Assim estes autores parafraseando Vgotsky, sublinham que:

“O trabalho de Vygotsky afirma que a aprendizagem das crianças é uma actividade social que progride através da sua interação com os adultos e as outras crianças. Vygotsky afirma que a aprendizagem das crianças comporta em qualquer momento três níveis ou «zonas» de desenvolvimento:

- Zona do desenvolvimento real (ZDR)
- Zona de desenvolvimento próximo (ZDP)
- Zona do desenvolvimento futuro (ZDF).

A zona do desenvolvimento real, descreve a aprendizagem que a criança já concretizou. A zona do desenvolvimento futuro descreve a aprendizagem que a criança ainda tem de concretizar. Todavia, a chave para uma aprendizagem efectiva é a zona do desenvolvimento próximo. Esta é a área de aprendizagem onde a criança é constantemente posta em desafios: tem a aprendizagem ao seu alcance, mas ainda não adquiriu competência. A criança é, assim, forçada a operar no limite das suas capacidades, o que a leva a ultrapassar o seu estágio actual de conhecimentos, compreensão das coisas e capacidades. É também aqui que a criança, precisa muitas vezes da ajuda de um adulto ou de um par que lhe possa dar o apoio necessário para o salto desenvolvimental que ela tem de dar para atingir um novo estágio de aprendizagem situado além do seu nível actual de competência” (p. 22).

Segundo Horta (2007) para este psicólogo, “o desenvolvimento humano é produto da interacção social, em função da qual a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando progressivamente por um processo de internalização. Neste sentido, os adultos e as crianças são fundamentais entre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) - possibilidades de resolução em interacção com o adulto ou a criança mais competente - e a zona do desenvolvimento real – possibilidades de resolução individuais” (p. 43). Ainda segundo o mesmo autor, Vigotsky explica-nos que “a discrepância entre a idade mental de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal”(pp. 128-129).

Acrescente-se que Isabel Silva (1997) é da opinião que o acto educativo deve ser organizado a partir de experiências reais e concretas das crianças, das experiências de vida de cada uma e de acordo com os conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades que o educador lhe reconheça.

O educador deve estar atento às manifestações que as crianças apresentam, no sentido de querer aprender a ler e a escrever. É a partir destes momentos chave que o educador deve agir, assumindo assim uma perspectiva socioconstrutivista no processo da leitura e da escrita no pré-escolar. Niza e Alves Martins (1998), pensavam que só se poderia pedir às crianças que escrevessem e lessem depois de serem alfabetizadas, isto há algumas décadas atrás. No entanto, hoje sabe-se que, muito antes de entrar para o 1ºCEB, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos, fazendo garatujas, formas parecidas com letras às quais atribuem um significado. Afirmam os mesmos, que é necessário que os educadores e professores conheçam as concepções das crianças sobre a escrita e a leitura, de modo que possam facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de apresentação. Por outro lado, comungamos das ideias destes

autores quando referem a importância de entendermos que “o conhecimento das concepções infantis sobre a linguagem escrita é fundamental para se aperceberem as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita” (p. 40). De acordo com estes autores, os educadores tem um papel primordial no que concerne a estar atentos e a valorizar as tentativas de escrita da criança, traduzindo assim a sua garatuja como uma escrita correcta. Por isso, deve ajudá-la e incentivá-la a aprender a escrever, fazendo-o de modo repetido. Ao agir desta forma, o educador está a desenvolver estas duas formas de linguagem, ou seja estas duas formas de expressão e comunicação. Contudo, deve haver um “continuum” entre linguagem oral e linguagem escrita.

Recorrendo de novo a Niza e Alves Martins (1998), o que se pretende é que o educador desenvolva na sua prática pedagógica, situações e momentos em que dê a conhecer à criança o que está escrito, levando-a a compreender, pois esta sozinha terá mais dificuldade em o fazer. Desta forma o educador deve proporcionar actividades às crianças em que estas possam dinamizar os processos de leitura e escrita como forma de lhes facultar situações em que se apercebam da relação entre linguagem oral, leitura e escrita informais. O educador lê ou escreve em frente da criança, servindo assim indirectamente de modelo e é nestas situações que ela compreende e assimila que existe uma forma convencional de escrita e de leitura e que esta se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo. Perante isto o educador deve encorajar e motivar a emergência da escrita e da leitura na criança.

Niza e Alves Martins (1998) referem, de igual modo, que quando os educadores registam à frente da criança a sua oralidade, quando vão pronunciando as palavras à medida que as vão escrevendo, quando lêem apontando da esquerda para a direita o que escreveram, estão a ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções.

Perante isto o educador deve organizar ambientes educativos que proporcionem estes processos, e especialmente, que despertem a curiosidade e empenhamento da criança.

Por isso, é fundamental que os educadores vão consolidando a sua opinião de que a leitura e a escrita são processos a serem adquiridos no pré-escolar e não apenas com a entrada para o 1º CEB. A literacia deve ser assim encarada como uma competência básica para o processo de socialização e para a aprendizagem escolar. Assim, no que diz respeito às várias perspectivas acerca da emergência da literacia nos primeiros anos da infância, podemos concluir que esta emerge muito antes da criança aprender a ler, já que este conceito não trata meramente de uma descodificação, mas sim de um acto total de leitura.

Tendo em conta as explicações de Vygotsky, começa-se a pensar que os construtores da literacia emergente podiam ser enquadrados no modelo Vygotskyano da aprendizagem e do desenvolvimento. Quer isto dizer que, durante a fase anterior à escolaridade, as crianças adquirem a literacia através do meio, por si próprias e, através do apoio prestado pelo adulto que as acompanha.

Sendo então a aprendizagem da leitura e da escrita um processo complexo que começa com o nascimento e se prolonga ao longo da vida, importa sublinhar, que o domínio linguístico envolve várias competências como é o caso do desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo. Segundo Santos (2007) “ a criança deve compreender para que serve a leitura e a escrita, observando e experimentando situações, onde os actos de ler e escrever tenham objectivos específicos e sejam significativos” (p. 260). Assim, o educador deve saber que é necessário criar um ambiente propício a este tipo de aprendizagem, partindo dos conhecimentos que a criança já adquiriu.

Na verdade, o educador deverá ser o principal mediador do processo educativo, defendendo de modo claro as suas próprias concepções relativamente à leitura e, à escrita face ao desenvolvimento da criança. Estas aprendizagens relativas à leitura e à escrita no contexto de jardim de infância, só fazem sentido se forem entendidas de forma funcional, lúdica, interessante e desafiadora. Nesta perspectiva, devem basear-se nas explorações de carácter lúdico da linguagem, pois de acordo com Silva (1997), o prazer de lidar com as palavras, inventar e imitar sons e descobrir as relações contribuem para a construção e enriquecimento do vocabulário da criança. De igual modo, a poesia, as adivinhas, trava-línguas, lengalengas, são aspectos tradicionais da cultura portuguesa que podem ser desenvolvidos na educação pré-escolar. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, o que vai facilitar a clareza da articulação, servindo de meios de experiência linguística, ou seja, do funcionamento da língua. Tal como salienta (Sim-Sim, 1997) “todas estas formas de expressão, podem ainda ser meios de competências metalinguísticas, ou seja, de compreensão do funcionamento da linguagem” (p. 67).

Porém, ao contactar com a leitura e escrita a criança tem que ter à mão instrumentos que lhe proporcionem e lhe façam desabrochar esse gosto. Sendo assim, o instrumento fundamental é o livro, pois é através dele que as crianças descobrem o prazer da literatura e desenvolvem a sensibilidade estética. Segundo Mata (2006), no que diz respeito ao acto de ler, constatou-se que as crianças se começam a aperceber de comportamentos e de procedimentos (olhar o livro, ou texto, apontar o texto, entoação, etc.) começando desta forma a adquirir os comportamentos de um leitor. Deste modo, e

porque a emergência destes comportamentos é muito importante, devemos fazer leituras, servindo de modelo e dando-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, proporcionando ocasiões para que experimentem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores.

Quanto às concepções sobre a escrita, sabemos que elas surgem mais cedo do que a leitura, segundo Silva, (1997)“ não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite «narrar» uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (p. 69).

Para facilitar este processo, o educador deve deixar que as crianças rabisquem, se sintam livres ao experimentar materiais e lhes permitam descodificar o que pensam e sentem, através do papel, do livro e das canetas. Para Silva (1997) :

“a atitude do Educador e do ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas. Neste processo emergente da aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas” (p. 69).

Tanto a leitura como a escrita deverão ter uma funcionalidade e uma vertente a explorar a partir do momento em que as crianças demonstram interesse e entusiasmo. Aqui o jardim de infância pode desempenhar um papel importante ao nível de apropriação da funcionalidade da linguagem escrita e da leitura. Desta forma e através de material existente na sala, disponível na área da biblioteca (livros em prosa e em poesia, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, panfletos, computadores, etc.) pretende-se, possibilitar às crianças uma variedade de textos e formas de escrita para, assim, reconhecer as suas diferentes funções.

Para Mata (2006),” é necessário em todas as idades contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções de leitura e da escrita, promover a reflexão e utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura” (p. 70). O educador deve motivar a criança, ter em atenção a forma como aborda e explora a leitura e a escrita e a partir da sua ideia, explorar o que ela sabe e dar-lhe oportunidade de contactar com o mundo da leitura e da escrita de forma enriquecedora e imaginária. O educador tem a capacidade (o condão) de

abordar a leitura e a escrita no jardim de infância através de várias áreas de conteúdo, que por sua vez, são transversais ao domínio da leitura e abordagem à escrita. Torna-se importante “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (Silva, 1997, p. 66).

Refere esta autora que “o quotidiano da educação pré-escolar, permitirá por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipo diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, bem como as concordâncias de género e número, tempo, pessoa e lugar” (p. 67). Deste modo as OCEPE procuram sensibilizar os educadores para actividades específicas que levem as crianças a reflectir sobre os diferentes sons das palavras, através de rimas, trava-línguas e lengalengas. As interacções proporcionadas pela vida do grupo, tanto em grande grupo, como em pequeno grupo ou no diálogo entre pares, como por exemplo narrar acontecimentos, contar, recontar e inventar histórias, fazer a distribuição de tarefas, eleger as regras do grupo, planear o que se deve fazer e rever o que se realizou, bem como falar ao telefone, o faz de conta, dialogar, transmitir mensagens ou recados, são aspectos que fazem parte da comunicação verbal utilizada no dia-a-dia do jardim de infância, alargada posteriormente, a outros contextos e/ou outros conteúdos.

Assim quando se realizam diferentes experiências de aprendizagem, com ênfase na estimulação da linguagem oral, podemos expandir o conhecimento das crianças a outras áreas, nomeadamente à matemática, expressão plástica, conhecimento do mundo, etc. Refira-se, como exemplo, uma experiência de aprendizagem centrada na leitura de uma história, de forma a alargar os conhecimentos sobre animais, países, frutos, arte, relações familiares e diversidade linguística. Entendemos que esta poderá proporcionar e articular os saberes das diversas áreas de conteúdo.

### **1.5. A organização dos espaços e materiais utilizados na abordagem da leitura e da escrita em contexto de jardim de infância**

Para que o educador possa activar as potencialidades de cada criança, é necessário, antes de mais criar um ambiente educativo estimulante e agradável, que “possa favorecer a apropriação da linguagem escrita por parte das crianças, de uma forma informal, agradável e lúdica, pois sabe-se que o espaço físico e os materiais

proporcionados às crianças influenciam os seus comportamentos lúdicos e pedagógicos (Dempsey e Frost, 2002; Estevens, 2002; Fernandes, 2004/2005; Fernandes, 2003; Ladd e Coleman, 2002; Pessanha, 1997; Rebelo, 1990; Riley, 2004; Santos, 2001; Seifert, 2002; Wieder e Greenspan, 2002)” citados por Horta 2007, p. 90). O ambiente educativo é organizado pelo educador em conformidade com as crianças na sua sala de actividades e de acordo com o seu modo de trabalhar.

Cada sala é uma realidade específica, e cada contexto é diferente um do outro não existindo pois um modelo único, bem como uma única forma de trabalhar do educador. As salas de actividades do jardim de infância estão organizadas por áreas de conteúdo: área da casa, área das ciências, dos jogos, da garagem, da biblioteca (que é de uma forma geral a área da conversa em grande grupo), da expressão plástica, da escrita, entre outras que se vão acrescentando ao longo do ano. Conforme recordam Brickman e Taylor (1991) “para a definição das áreas e dos materiais que lá se colocam, importa observar as crianças, os seus interesses, as fases de desenvolvimento, as culturas” (p. 154).

Actualmente, as salas de jardim de infância são divididas em áreas definidas, contribuindo para uma aprendizagem activa das crianças, além das referidas existem outras, como, por exemplo: a área do computador, a área da carpintaria, a área do recorte/colagem, a área dos fantoches, a área da modelagem. O número de áreas difere consoante as necessidades e interesses do grupo e pode ser alterada ao longo do ano lectivo.

Dempsey e Frost citados por Horta (2007) “ justificam a organização da sala de actividades por diferentes áreas, pelo facto de a criança brincar e interagir de diferente forma, conforme a área em que se encontra. Referem, ainda, que os equipamentos e os materiais colocados nessas áreas influenciarão, de forma directa, os tipos específicos e a qualidade do comportamento lúdico das crianças” (p. 90)

Consideramos que o espaço e a sua organização devem transmitir valores e os fundamentos pedagógicos do educador, no que diz respeito à sua concepção de intervenção baseada na realidade de cada um (Rizzo, 2005).

A criança necessita de espaço para se movimentar, construir, experimentar, expressar-se, brincar, jogar, aprender e, sobretudo, desenvolver projectos importantes ao seu desenvolvimento, às suas aprendizagens e às suas necessidades.

A forma de organizar o espaço, os materiais e as actividades deve possibilitar o envolvimento das crianças na sua construção, podendo ocorrer de diferentes modos, se

tivermos em conta a idade e o grau de desenvolvimento de aprendizagem do grupo de crianças.

Para Craidy e Kaercher (2001) “ ao pensarmos no espaço e materiais para as crianças devemos ter em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (p. 73).

Zabalza (2001) defende que para uma organização espacial adequada, é necessário que haja um bom ambiente de aprendizagem sendo fundamental que o educador exerça um papel activo em todo o processo que envolve a organização e que implica a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (trabalho por áreas, unidades didácticas, projectos de trabalho, etc.). Todos estes aspectos irão incidir directamente na tomada de decisões para o planeamento e para a posterior organização do espaço e respectivos materiais.

Se, em todas as áreas da sala estiver presente a escrita, como por exemplo: textos produzidos pelas crianças e escritos pelo educador, listas de palavras, nomes de objectos associados a imagens, escrita livre das crianças, livros, revistas, jornais, quadro das tarefas, do tempo, aniversários e presenças. Também nestes espaços devem existir diversidade de materiais para que a criança possa reproduzir a sua escrita livremente, como folhas de papel de diversos tamanhos, lápis, esferográficas, cadernos, panfletos, listas telefónicas, agendas. Tudo isto para que o educador através desta organização, esteja a proporcionar às crianças um ambiente estimulante e propício para actividades de escrita livre.

A este propósito Fernandes citado por Horta (2007) partilha também desta ideia ao afirmar que: ”nas salas de jardim de infância, devem estar presentes «suportes de escrita reais e devem ser utilizados nas actividades porque podem promover, não só o desenvolvimento da linguagem escrita, mas também os aspectos figurativos e conceptuais da mesma” (p 91)

Ainda na continuidade deste pensamento e segundo a mesma autora investigações recentes demonstram que:

“a aquisição precoce da linguagem escrita resulta de determinadas condições tais como:

- a) A existência de diferentes áreas lúdicas na sala de actividades, como forma de criar um ambiente com materiais e objectos utilizados no dia-a-dia, que estejam relacionados com a escrita, seleccionados a partir de textos, escritos e impressos;
- b) Situações criadas pelo educador como motivação e orientação de jogos de «faz de conta», prevendo a utilização adequada de materiais de escrita;

c) Capacidades de as crianças utilizarem a escrita de uma forma realista e funcional durante as suas brincadeiras, descobrindo a sua utilidade em situações práticas da vida quotidiano” (p. 91).

Na perspectiva destes autores o educador é facilitador no processo de ensino/aprendizagem da leitura porque organiza a sala de modo a proporcionar experiências de pré-leitura e escrita, de tal forma, que estas passem a fazer parte das necessidades das crianças. A organização de espaços de estimulação à leitura/escrita podem originar actividades e garantir a presença de materiais que proporcionem experiências específicas de pré-leitura e escrita e também de expressão oral.

Como foi anteriormente referido, existem áreas que podem estar directa ou indirectamente ligadas ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. Na área do acolhimento, por exemplo, em que todas as crianças se encontram sentadas em grande grupo (círculo), ou não, dependendo da organização de cada educador, pretende-se promover a integração do grupo e o seu envolvimento nas planificações diárias. É durante este momento que as crianças desenvolvem o seu diálogo. Neste espaço elas comentam os acontecimentos mais importantes e marcantes do seu dia-a-dia e da sua família. Também apresentam brinquedos ou objectos curiosos, decidem como vão ou não fazer determinadas actividades, combinar entre si as regras da sala, contam e exploram histórias através do suporte de imagens entre outras situações que surgem no momento e que, por vezes, podem originar projectos.

Nunca é demais sublinhar que o educador, além de servir de modelo quando escreve, também o faz quando lê. Significa isto que

” lê histórias às crianças, estas começam, desde cedo, a entender a linguagem dos livros, desenvolvem o conceito de história (que tem princípio meio e fim), adquirem competências de literacia, como a orientação do sentido da escrita, e aprendem a virar a página e, talvez mais importante ainda, percebem que o sentido da história pode ser retirado das páginas impressas”(Tough, 1997 e Bus, 1994, citados por Horta, 2007, p. 89).

Pretende-se que tal como salienta Fernandes também citado por Horta (2007) que o educador assumo “ perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto ” (p. 88).

A área da leitura/escrita ou da biblioteca é segundo Rizzo (2005), “um canto da sala deve ser reservado à exposição de livros de histórias, que os alunos deverão poder manusear à vontade” (p. 76). Contudo, é necessário que o educador tenha em conta diversos factores em relação a esta área, nomeadamente: colocar os livros num local de

fácil acesso; seleccionar os livros consoante a faixa etária das crianças; diversificando quer quanto a livros quer relativamente a outros materiais.

Assim, para além dos livros expostos, o educador deve ilustrar este espaço com histórias elaboradas pelas crianças, deve proporcionar às crianças momentos de leitura e exploração de histórias, sendo elas próprias os leitores. Todos estes momentos são favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem, assim como ao contacto directo com o mundo das letras e da leitura. Como sabemos as histórias, além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam, por imitação e memorização, durante as suas narrativas. Para Marques (1990) “a leitura frequente de livros de histórias por parte do educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças” (p. 34).

Relativamente, à área dos jogos é sabido que ela estimula e organiza o pensamento e a linguagem. Para Rizzo (2005) os jogos são excelentes estímulos à construção de esquemas de raciocínio lógico e constituem parte integrante do currículo de actividades de alfabetização. Este espaço deve estar organizado de modo a oferecer às crianças diversos tipos de jogos e, para além dos jogos de construção, encaixe e de memória, dever-se-á também oferecer jogos relacionados com a leitura/escrita. Afirma, ainda, que no processo de alfabetização, existem duas fases, nas quais os jogos desempenham um papel fulcral. Na fase da pré-leitura, o objectivo do jogo é o de produzir a sensação de ler, para além de auxiliar na memorização das palavras do vocabulário básico. Na fase da leitura, os jogos permitem a análise, síntese e leitura de palavras, baseadas na discriminação de sons e sua associação a determinados grafemas.

Na área da dramatização a criança pode dramatizar e explorar as histórias e as personagens das mesmas. Também têm a oportunidade de criar com o auxílio do educador um guião de uma peça de teatro, para apresentar ao grupo ou à escola. Este é um espaço livre, onde a criança pode realizar diversas actividades alusivas à dramatização.

Em relação à área do computador, esta permite que a criança possa fazer registos de diversas actividades como, por exemplo, elaborar uma história, fazer jogos relacionados com a leitura/escrita, reconhecer e identificar as letras no teclado.

Para além das áreas referidas existem também materiais e equipamentos utilizados na abordagem da leitura e escrita, como os livros infanto-juvenis e banda desenhada que podem ser utilizadas tanto pelo educador como pela criança. Mesmo não sabendo o que

está escrito nos livros, mas com o auxílio das imagens narra as histórias, desenvolvendo assim a sua criatividade. As revistas e os jornais são materiais que podem ser úteis, pois são utilizados no recorte e identificação de letras. Os diferentes tipos de lápis e canetas podem servir para a criança rabiscar, experimentar e tentar reproduzir letras. Este tipo de material está presente no dia-a-dia da criança. Partindo desta ideia podemos afirmar que nas salas de jardim de infância devem estar presentes suportes de escrita reais utilizados nas actividades, levando ao desenvolvimento da funcionalidade da linguagem escrita e aos aspectos figurativos e conceptuais da mesma. O uso de materiais diversificados, que atendam os interesses da criança proporcionam um ambiente propício, favorecendo a aprendizagem pela acção. Para Hohmann e Weikart (2009) “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades para tomarem decisões” (p. 7).

Para além destes materiais o educador pode elaborar cartões com letras, palavras e imagens. Também é muito comum haver um espaço na sala de aula, onde são colocados e afixados, todos os trabalhos, registos e diários realizados pela criança.

Relativamente aos equipamentos estes podem ser muito diversificados e podem ser utilizados como instrumentos de apoio para o educador. São alguns destes materiais: o DVD; o rádio com leitor de CD; o projector de vídeo; o retroprojector; o projector de slides; o computador; a máquina fotográfica e o gravador áudio. Todos estes equipamentos descritos podem auxiliar a criança e o educador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao longo deste ponto referimos a importância dos materiais, espaços e equipamentos utilizados no jardim de infância pelo Educador e pelas crianças e que são necessários e fundamentais à estimulação de competências linguísticas, numa perspectiva construtivista.

Pelo que foi dito, o jogo constitui de igual forma uma estratégia por excelência a que o educador pode recorrer para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É através do jogo dramático que as crianças exteriorizam as suas emoções, desenvolvem interacções sociais, adquirem novas aprendizagens, consolidando aprendizagens do meio que as rodeia e aprendendo a fazer a gestão das diferentes situações do seu dia-a-dia. É através do jogo dramático que as crianças se desenvolvem espontaneamente e é onde a linguagem escrita tem um papel fulcral. A este propósito, alguns investigadores explicam que:

“o facto da criança brincar com a escrita – jogar com formas e convenções, utilizando a escrita em contexto de jogo dramático – poderá servir para abrir a actividade da escrita ao pensamento e à exploração, para além de, que, através do jogo e da utilização da linguagem escrita no mesmo, as crianças podem sentir que são escritoras muito antes de desenvolverem as habilidades e os conhecimentos necessários para estas práticas, de forma convencional”( Vigotsky, 1978, Vigsotsky,1979 e Bruner, 1976 citados por Horta, 2007, pp. 91-92).

Para concluir, recorreremos às palavras da mesma autora lembrando que:

“o ambiente educativo criado na sala de actividades do jardim de infância, parece certo que, ao proporcionar-se à criança num meio onde os materiais de escrita existem em abundância, observando, lendo e tentando escrever, ela desenvolverá um enorme potencial de competências no campo da literacia, para além de que as aprendizagens não formais sobre a linguagem escrita vão surgindo de forma natural, muito antes da entrada no 1º ciclo, onde se iniciará o respectivo ensino formal” (Horta, 2007,p. 92).



## 2. METODOLOGIA

### 2.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação

É nossa intenção proporcionar novas experiências de aprendizagem em contexto de jardim-de-infância evidenciando as histórias como contributo para o desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita. Através da realização de projectos em contexto escolar a criança tem a possibilidade de investigar e vivenciar experiências realizadas de forma integradora, conforme nos é sugerido pelas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE. Neste sentido desenvolvemos um projecto que contemplou um conjunto de actividades.

Com este propósito, pretendeu-se que as crianças adquirissem o gosto pela leitura e pela escrita promovendo a emergência da escrita e oralidade no pré-escolar através de rimas, jogos de palavras, exploração livre de letras e imagens, descrição de imagens, produzindo registos de visitas de estudo, pesquisas na internet, em revistas e em livros, entre outras experiências.

Desta forma, o incidir sobre a emergência da escrita e da oralidade, potenciámos o gosto pelas histórias, e conseqüentemente incutimos, desenvolvemos o gosto pela leitura e escrita. Pretendeu-se implantar e promover as histórias, enquanto instrumento de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente no domínio da leitura e da escrita.

Assim, foi desenvolvido um plano de acção, considerando os interesses das crianças anteriormente explicitados, no qual optámos por desenvolver os seguintes objectivos:

- ✚ Incentivar o gosto pela leitura e pela escrita nos diferentes contextos: familiar, escolar, social e cultural;
- ✚ Avaliar a capacidade de compreensão e interpretação das histórias, de forma a promover a aprendizagem colaborativa, através da troca de informações, ideias e produções nas diferentes áreas de conteúdo;
- ✚ Realizar experiências de aprendizagem recorrendo à exploração de diferentes materiais de consulta, procurando que as crianças se expressem através de várias formas de registo.

Face a algumas lacunas sentidas no trabalho realizado no dia a dia com as crianças em contexto escolar, relativamente à área da linguagem e da escrita, considerámos importante aprofundar esta temática no que diz respeito ao significado das histórias como contributo para o desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita no jardim de infância.

Neste contexto urge investigar as seguintes questões:

- Qual o contributo que as histórias podem facultar às crianças, quando trabalhadas em contexto de jardim de infância, considerando as diferentes áreas de conteúdo?
- De que forma a exploração de histórias, em contexto de jardim de infância, contribui precocemente para a emergência do processo de apreensão da leitura e da escrita?

## **2.2. A investigação-acção como opção**

O estudo que nos propusemos realizar, sustentou-se numa metodologia de investigação-acção em sala de jardim de infância e visava a exploração de histórias para a infância, como contributo para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, tal como já foi dito.

Pretende-se assim reflectir e analisar o envolvimento e as reacções das crianças nas experiências de aprendizagem realizadas em diferentes áreas de conteúdo efectuadas de forma holística.

Consideramos, tal como Máximo-Esteves (2008), que o conhecimento prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional, é um conhecimento construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos e tem características colectivas que cada profissional experimenta na sua história de vida.

Nesta perspectiva, entendemos que a maioria das correntes de investigação-acção “desafiam os profissionais a desenvolverem este processo de forma cooperada, podemos dizer que, assim, se realiza um duplo avanço qualitativo – de objecto a sujeito de investigação, por outro lado, de sujeito a participante de um processo cooperado de investigação, por outro” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 10).

Para Hill e Hill (2009) “ o processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimentos mas também um processo de planificação e criatividade controlada. Qualquer investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Os dados são informação na forma de observações ou medidas, dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidas por um conjunto de entidades” (pp. 20-41).

Resumindo, uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o tema em causa.

### **2.3. Trajectos da investigação**

Começamos com um primeiro momento de reflexão em que surgiram as seguintes questões: O que vou fazer? Como vou fazer? Porquê e para quê que vou fazer?

Depois de algumas leituras recorremos às ideias de Máximo-Esteves, (2008) que sugere: “Para realizar um projecto de investigação-acção é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p. 79).

Depois de uma reflexão sobre as questões de partida, realizámos uma pesquisa teórica mais aprofundada, fazendo o enquadramento necessário a esta investigação.

O primeiro passo da acção, propriamente dita, foi o aprofundar de uma relação pedagógica entre a educadora e um grupo de crianças de 4 e 5 anos deste jardim de infância. Decidimos colocar a ênfase numa caminhada com livros e experiências de aprendizagem na área da linguagem e comunicação desenvolvidas de forma holística, envolvendo as diferentes áreas de conteúdo. Trata-se de um percurso com caminhos alternativos, com o objectivo de conhecermos mais acerca de novos conceitos sobre a aquisição da literacia emergente que tem evidenciado de forma clara o papel activo e particular das crianças no processo da apreensão da linguagem escrita, tornando-se assim aprendizes de leitor.

De seguida, completámos, o estudo sobre o ambiente educativo, tanto ao nível da caracterização do espaço material e físico da instituição, como das famílias dos inquiridos. De referir que este projecto se desenvolveu num dos jardins de infância do Agrupamento de Escolas de Miranda do Douro, tendo como alvo um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Entretanto foram sendo realizadas diversas actividades, previamente delineadas, à volta da temática referida. Contudo, neste relatório apenas se descreverão 7 das “experiências de aprendizagem” realizadas em contexto de sala de aula, tanto em pequeno como em grande grupo:

- Escolha das histórias;
- Registo das histórias escolhidas, através de uma tabela de dupla entrada;
- Exploração da história “O Cuquedo” e registos das crianças;
- Realização de jogos com palavras: divisão silábica, batimentos, jogos de rimas;
- Descoberta do número de letras nas palavras através de um jogo e do seu registo (tabela de dupla entrada);
- Apresentação de poesias ilustradas e canções;
- Exploração da história “A Lagartinha muito Comilona”;
- Registo pictórico e avaliação das experiências de aprendizagem através de um questionário e de diálogos com as crianças.

Para a realização das referidas experiências de aprendizagem tornou-se fundamental obter informações e proceder à observação do grupo de crianças alvo, com o intuito de obter respostas aos objectivos previamente definidos. É importante dizer que durante todo o processo se recorreu à pesquisa bibliográfica de modo contínuo, com o objectivo de aprofundar e esclarecer esta temática e, ainda, foram vinculadas outras observações a partir dos processos individuais e portefólios das crianças.

De igual modo, foram utilizadas técnicas baseadas na conversação: um questionário para crianças como avaliação das experiências de aprendizagem realizadas (anexo 4), com a finalidade de avaliar o contributo que as histórias facultaram e desenvolveram nas aprendizagens das crianças. Com este instrumento, procurámos obter dados relativamente à descoberta da linguagem oral e emergência da escrita em contexto da educação pré-escolar. No que concerne às técnicas não documentais, utilizou-se a observação participante, decorrente dos três meses de trabalho activo na sala de actividades no jardim de infância, a partir do qual houve uma intervenção permanente com as crianças do grupo e com as respectivas famílias.

É importante salientar, que a educadora foi registando os principais momentos, resultados, condições particulares de realização e expectativas, que decorreram durante este período de tempo.

## 2.4. Instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados instrumentos baseados na observação, conversação (diálogos individuais, em pequeno e grande grupo), registos fotográficos, registos descritivos das experiências de aprendizagem, registos das crianças (desenhos, pictogramas, pintura, tabelas, reprodução de letras, etc), produções escritas e orais, análise documental e avaliação das crianças através de um questionário ilustrado. No que concerne às técnicas não documentais, o tratamento de todas as informações recolhidas efectuou-se através da análise de conteúdo, ainda, que não seguindo as etapas sugeridas, numa perspectiva representativa e pertinente.

- **Observação participante**

A observação é "um acontecimento natural da vida quotidiana" Sousa (2005 p. 108). Ainda de acordo com o autor a observação permite fazer registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, num contexto próprio e sem mudar a espontaneidade dos sujeitos observados. A análise das produções das crianças foram usadas ao longo da observação participante, decorrente do trabalho activo na sala de actividades no jardim de infância, a partir do qual houve uma intervenção permanente com as crianças.

É de salientar que a apresentação das produções das crianças são expostas ao longo do registo descritivo das experiências de aprendizagem/actividades desenvolvidas.

Nesta perspectiva os instrumentos utilizados para registar os dados de observação foram os seguintes:

- **Registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas**

Efectuámos uma planificação para cada "experiência de aprendizagem", com o objectivo de previsão da acção a ser realizada, referindo a intencionalidade educativa, a qual serviu também como vector central ao longo das actividades.

Tentámos que as actividades fossem experiências vivas e dinâmicas, em que os interesses das crianças e as suas características não fossem descurados. Neste sentido, era elaborado um registo sobre a prática, relatando os episódios mais significativos, anotando reflexões, resultados, realizando avaliação e fazendo a redefinição das estratégias de acção. Assim, os aspectos a serem registados, dizem respeito ao grau de participação das crianças,

à motivação e interesse ao longo das experiências de aprendizagens e à compreensão da tarefa a realizar e respectiva avaliação.

- **Registos fotográficos**

Ao longo das experiências de aprendizagem, utilizámos como forma de registo, a fotografia, durante as sequências de actividades realizadas. Estas foram integradas ao longo do registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas, por considerarmos que desta forma o conteúdo do registo da actividade ficaria mais perceptível, dando oportunidade à condução cuidadosa e minuciosa da observação.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141).

A fotografia tem como objectivo dar testemunho em estudos e observações de determinados momentos importantes, como é o caso de certos instantes fulcrais das experiências de aprendizagem. Elas conseguem transmitir de forma minuciosa contextos, difíceis de transmitir de forma descritiva. Neste caso são o complemento e o registo ” ao vivo” dos momentos mais significativos, que nos ajudam a compreender melhor a situação do contexto em causa.

- **Questionário ilustrado como avaliação**

Foi realizado um questionário às crianças deste grupo, como forma de avaliação das histórias, tentando perceber qual o contributo e a qualidade do trabalho desenvolvido ao longo destes três meses da acção pedagógica, focalizando a nossa atenção, sobretudo, na linguagem oral e emergência da escrita.

Neste sentido, tivemos presente a filosofia evidenciada na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 (DGIDC), que nos diz que a avaliação é:

“um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução”.

Considerámos importante recorrer à elaboração de um questionário, para que pudéssemos compreender se as crianças em questão conseguiriam atingir os objectivos propostos no início deste processo de reflexão pedagógica. Neste sentido julgamos que:

“quando se constrói um questionário, os itens a considerar podem resultar apenas de uma reflexão teórica ou de adaptações puras e simples de escalas utilizadas noutras investigações. Dever-se-ão ter sempre em linha de conta, para a formulação das perguntas, as características da população a inquirir (Ferreiro, 1990). De igual modo, este aspecto é importante para averiguar se os seus objectivos foram alcançados, pelo que não devemos considerar um questionário como uma “lista de perguntas”, mas antes como um conjunto de « todo os meios de procura de respostas» (Mucchielli, 1979)” (citado por Horta, 2007, p. 109).

Seguindo o que as referências bibliográficas sugerem, na elaboração de um questionário é necessário colocar uma pequena introdução logo no início da primeira página, para que se torne mais fácil e compreensivo aos inquiridos que vão analisar o seu conteúdo, pois, só assim poderão compreender e interpretar melhor as perguntas em questão.

A este propósito, Hill e Hill (2009) referem que “ é preciso pensar cuidadosamente sobre o objectivo geral (o tipo de informação que quer solicitar), de cada uma das perguntas que está a inserir no questionário” (p. 89). Ainda segundo estes autores ” o investigador deve pensar bem se quer informação do tipo geral ou do tipo específico. Não é possível fazer referências correctas sobre atitudes, opiniões, satisfações ou gostos específicos a partir das respostas dadas às perguntas gerais” (p. 92). Para além do mais, a aparência estética e a ilustração do questionário são também muito importantes visto que cativa e incentiva as crianças para a sua realização. Contudo, no momento da formulação das perguntas há que decidir qual o tipo de pergunta que vamos enunciar (pergunta aberta ou fechada). Assim ao longo do questionário, optámos pela elaboração de perguntas fechadas, uma vez que as crianças tinham que escolher, a opção ou opções correctas entre as várias respostas alternativas fornecidas pela educadora. Quer isto dizer, que quando as perguntas são fechadas é necessário escolher um conjunto de respostas alternativas ou apenas uma.

Na perspectiva de Hill e Hill (2009) “ o número de respostas alternativas deve variar entre 2 e 9 (...) O número óptimo vai depender principalmente de três coisas:

- Do objectivo da pergunta;
- Da forma da pergunta;
- Da natureza dos respondentes” (p. 123).

Em suma, no que diz respeito à estrutura conceptual, sobre este questionário para crianças, abrange nove questões, nas quais se teve em conta: a população inquirida; o contexto; o objectivo geral; a aparência estética e a ilustração, o tipo de pergunta (aberta/fechada); frases simples e vocabulário simples e coerente. No seu conjunto, os dados recolhidos nos diferentes campos, visam avaliar as experiências de aprendizagem realizadas mediante o contributo das histórias na linguagem oral e emergência da escrita na educação pré-escolar.

## **2.5. Processo de triangulação dos dados**

A metodologia investigação-acção permite-nos manter a pesquisa numa dinâmica de abertura e reformulação quase permanentes, ao mesmo tempo que nos proporciona leituras sob inúmeros ângulos sem impor nem legitimar a ênfase de qualquer um deles.

Ao incidir sobre a linguagem, enalteçemos o prazer sentido com as histórias infantis, conseqüentemente o seu desenvolvimento e a emergência da leitura e da escrita em contexto de jardim de infância.

Como já dissemos, este estudo pretende identificar a possibilidade de integração das histórias nas actividades de jardim de infância, enquanto ferramenta promotora de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

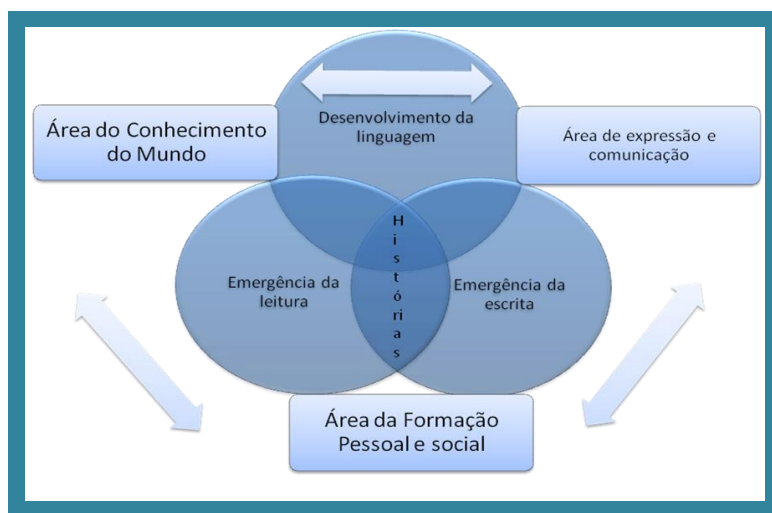
Neste sentido, na análise efectuada, procurámos registar os pontos convergentes nos diferentes instrumentos, não ficando limitados a uma única fonte de evidência, proporcionando conclusões mais convincentes e cuidadas sobre a multi-dimensionalidade das histórias. Dessa forma, tem-se na triangulação dos dados um fundamento lógico para se utilizarem várias fontes de evidências (Yin, 2001).

Assim, com este propósito a utilização dos diversos instrumentos de recolha de dados foi um dos meios, intencionais para a triangulação e validação dos dados obtidos e suporte das nossas leituras interpretativas. Recorremos, assim, à utilização de diversas fontes de evidência que convergem para o mesmo estudo de realidade, como a conversação/observação (diálogos e observação directa) e técnicas não documentais (fotografias, registos), que se cruzam e interligam com as experiências de aprendizagem e ainda com a opinião dos diversos autores consultados.

Segundo (Brooker, 2002) citado por Oliveira-Formosinho (2008) “ as evidências recolhidas junto de crianças beneficiam do processo de triangulação com outras evidências. Estas evidências poderão ser observações informais ou sistemáticas, ou entrevistas com outros actores, quer sejam pares, pais ou profissionais, evidências em suporte de imagens, como fotografias, vídeos, e ainda produções das crianças” (p. 24).

O objectivo deste trabalho foi, em primeiro lugar, escutar a voz das crianças no seu contexto escolar. Procurou-se conhecer as suas interpretações e pôr as suas perspectivas em prática conjuntamente com as das educadoras e com alguns autores citados. Esta investigação situa-se no “ paradigma da complexidade” (Morin, 1982), onde a pluralidade das vozes e de metodologias para as investigar se torna central, segundo Oliveira-Formosinho (2008, p. 64).

A triangulação que propõe estas perspectivas, permitir-nos-á mostrar as competências que as crianças vão adquirindo a nível da linguagem oral e emergência da escrita e da leitura a partir de histórias infantis, bem como o desenvolvimento das experiências de aprendizagem como actividades integradoras nas diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar, como veremos oportunamente no quadro 1.



**Quadro 1 - Contributo multidimensional das histórias infantis nas diferentes áreas de conteúdo**

**CAPITULO II - ACCÃO EDUCATIVA**

### 3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O estudo “As histórias como contributo para o desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita no jardim de infância” desenvolveu-se num dos jardins de infância do Agrupamento de escolas de Miranda do Douro, compreendendo um grupo de crianças dos 4/5 anos. Caracterizou-se o grupo de crianças (3.1), referiu-se os interesses e necessidades do grupo (3.1.1), caracterização do ambiente educativo (3.2), a equipa de profissionais (3.2.1), instituição (3.2.2), a sala de actividades (3.2.3), componente lectiva e componente de apoio à família (3.2.4), caracterização sociológica das famílias (3.2.5) e princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa (3.3).

#### 3.1. Caracterização do grupo

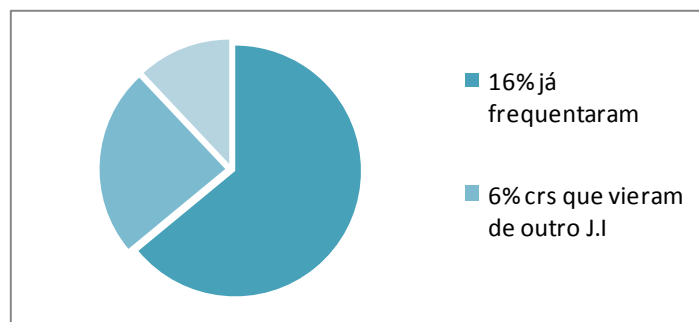
A sala é composta, por um grupo de vinte cinco crianças, uma educadora e uma assistente operacional. O grupo é heterogéneo vertical, formado por quinze crianças do sexo masculino (dez de 4 anos e cinco de 5 anos) e dez do sexo feminino (duas de 5 anos e oito de 4 anos), (cf. Tabela 1).

<b>IDADE SEXO</b>	<b>4 ANOS</b>	<b>5 ANOS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>FEMININO</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>MASCULINO</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>15</b>
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>25</b>

Tabela 1 - Idade das crianças da sala 3

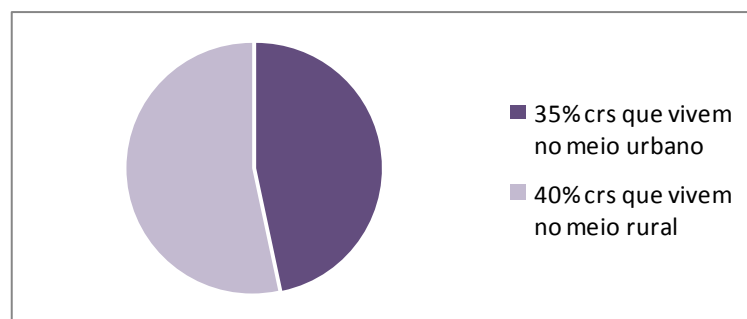
Dezasseis das crianças deste grupo mantêm-se neste jardim de infância desde o ano lectivo anterior, seis vieram de outro jardim e três frequentam pela primeira vez o pré-escolar, como se pode observar (gráfico 1). Uma das crianças que veio pela primeira vez para o jardim de infância é portadora de uma doença genética, crónica e incurável – Fenilcetonúria (doença hereditária do metabolismo).

É nesta sala que se vai desenvolver o estudo de investigação/acção ao longo dos meses de Abril, Maio e Junho de 2010.



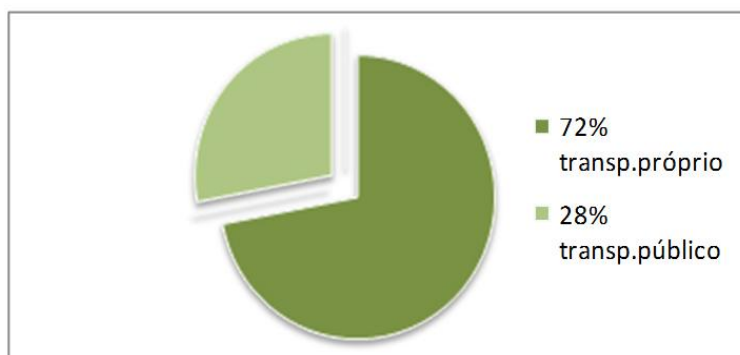
**Gráfico 1 – Frequência das Crianças**

As crianças que vivem no meio rural são em maior número das que vivem no meio urbano (cf. Gráfico 2).



**Gráfico 2 - Proveniência das crianças**

Estas crianças utilizam o transporte público, mas a maioria delas vem em transporte próprio, pois os pais trabalham na cidade e deslocam-se diariamente das aldeias vizinhas. Também a maioria das crianças que habitam na cidade são deslocados em transporte próprio (cf. Gráfico 3).



**Gráfico 3 - Deslocação das crianças**

A maioria das crianças almoçam na cantina da escola, só uma pequena minoria (3 crianças) almoçam diariamente em casa (cf. Gráfico 4).

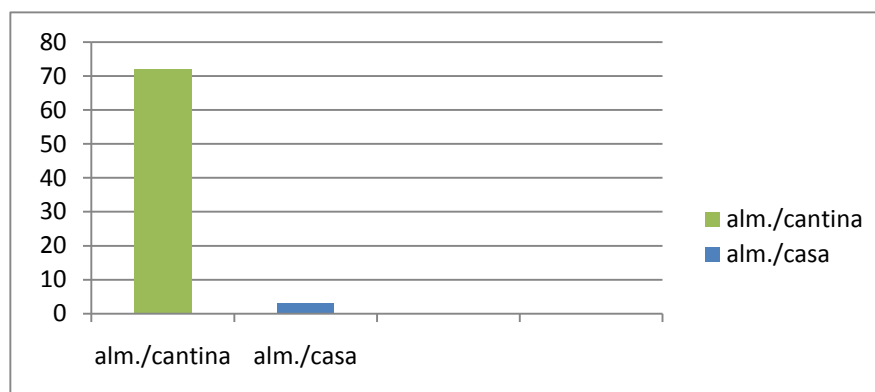


Gráfico 4 - Refeição escolar

### 3.1.1. Interesses e necessidades

Durante o tempo de investigação/acção, destacaram-se algumas evidências que foram retiradas das observações recolhidas nos momentos de actividade lúdica, nas actividades planeadas, nos diálogos estabelecidos, nas situações de brincadeira espontânea no exterior, quer em contexto individual ou em situação de interacção.

Assim, relativamente à caracterização do grupo e tendo por base a avaliação diagnóstica realizada, através de grelha de observação e registos efectuados, constatou-se que as características mais evidentes são as seguintes:

- As crianças que frequentaram este jardim de infância no ano transacto encontravam-se muito motivadas e adaptadas. Denotavam autonomia e interacção entre pares e para com a educadora, pondo em prática as competências já adquiridas.
- As crianças que integraram o grupo pela primeira vez estavam adaptadas e demonstravam gosto pela vida do jardim de infância.
- Na área de formação pessoal e social, numa perspectiva de grupo, as crianças identificavam o seu nome, o dos pais e irmãos, a idade e algumas eram ainda capazes de dizer o nome da rua e da localidade onde viviam.
- Entre as crianças, nomeadamente as que frequentaram o jardim pela primeira vez, existiam alguns conflitos/disputas, quer pela posse de materiais, quer por chamadas de atenção.

- 
- Estão emergentes uma série de competências como a socialização, autonomia/independência (higiene, alimentação, vestir, exploração dos espaços e dos materiais), vivência em democracia (aceitar as regras de convivência em grupo, de respeito pelos seus pares, participação, responsabilidade, cooperação e ajuda, cumprimento das rotinas).
  - Na área de Expressão e Comunicação e no domínio da expressão motora, de um modo geral, as crianças não demonstravam grandes dificuldades ao nível da motricidade global. Em termos de habilidades motoras básicas como saltar, correr, agarrar, lançar, pontapear, a maioria das crianças apresentavam capacidade de realização. Também já tinham adquirido a noção do esquema corporal, embora a representação gráfica fosse rudimentar nos seus registos, especialmente as mais novas.
  - No que diz respeito à motricidade fina, algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível da preensão e do controle da mão, sobretudo nas actividades de desenho, pintura, recorte com tesoura e controle do rato.
  - No domínio da expressão dramática, as aquisições mais evidentes registavam-se ao nível da participação em jogos de faz-de-conta e em dramatizações das histórias e do seu quotidiano.
  - No domínio da expressão plástica, as crianças realizavam as suas representações gráficas, demonstrando muito interesse pela pintura, desenho e modelagem.
  - No domínio da expressão musical, as crianças continuavam a manifestar um enorme gosto e prazer pela música, o que se verificou sobretudo quando cantavam canções novas e quando recorriam ao acompanhamento instrumental e corporal.
  - Demonstravam de uma maneira geral grande motivação por histórias, poesias e lengalengas. Ao nível da expressão oral, o grupo era bastante participativo em diálogos no grande grupo, evidenciando alguma desinibição e gosto na participação oral. Ao nível da articulação das palavras, e apesar dos progressos assinalados no final do ano lectivo transacto, foi necessário um trabalho sempre que possível individualizado e direccionado para as crianças com maiores dificuldades.
  - No domínio da matemática, as crianças já identificavam as formas geométricas, reconheciam, nomeavam as cores principais e tinham interiorizadas noções topológicas. Interessavam-se, sobretudo, por actividades relacionadas com a matemática, nomeadamente por jogos realizados em grande grupo. O computador

era um instrumento motivador, utilizando-o através da exploração de software educativo.

- No que concerne à área do conhecimento do mundo, as crianças demonstravam interesse e curiosidade, nomeadamente nas visitas e saídas efectuadas e em actividades de descoberta realizadas na sala.

A partir da análise da caracterização do grupo e a partir das observações realizadas, é de referir que as dificuldades residiam nas áreas da expressão e comunicação (mais concretamente na área da linguagem) e na formação pessoal e social. Assim, identificámos as que acabamos de referir como áreas de intervenção prioritária.

### 3.2. Caracterização do ambiente educativo

Este item apresenta a caracterização do ambiente educativo, onde se descreve a equipa de profissionais (3.2.1), a instituição (3.2.2) e se especifica a sala de actividades (3.2.3), apresentam-se as componentes lectiva e a de apoio à família (3.2.4) e, por fim, faz-se a caracterização sociológica da família (3.2.5).

#### 3.2.1. Equipa de profissionais

No jardim de infância trabalham cinco educadoras de infância, distribuídas do seguinte modo: três titulares de turma, uma de apoio educativo e uma coordenadora de departamento. Sete assistentes operacionais, três apoiam as educadoras e quatro estão na componente de apoio à família (CAF) (cf. Gráfico 5).

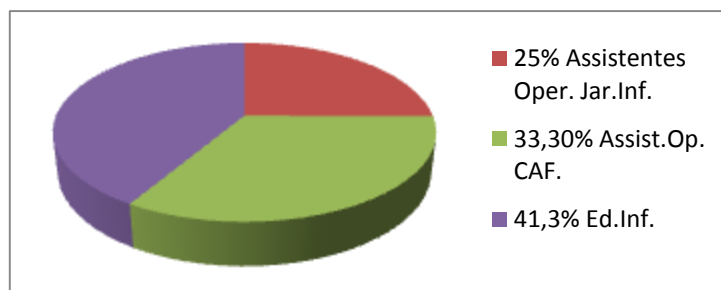


Gráfico 5 - Equipa de profissionais

A educadora de apoio pedagógico apoia os diferentes grupos, tanto no horário lectivo, como na componente de apoio à família. A coordenadora tem funções de coordenação, mas também dá apoio pedagógico às turmas.

### **3.2.2. Instituição**

O jardim de infância é da rede pública e faz parte de um Agrupamento de Escola do Distrito de Bragança, localiza-se num meio urbano e abrange todas as escolas desta localidade.

Foi inaugurado no ano lectivo 2004/2005, situa-se perto de um bairro social, a escassos metros da escola do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB), onde as crianças almoçam na cantina e fazem o prolongamento de horário. Foi construído de raiz, mas apresenta algumas lacunas, nomeadamente a falta de espaço exterior e de recreio cobertos; falta de espaço polivalente coberto (em virtude de ter sido reaproveitado o existente para uma terceira sala, autorizada pela Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) em regime excepcional); o facto do parque infantil do jardim estar, depois do horário lectivo, aberto à comunidade, o que causa alguns inconvenientes ao nível da limpeza e manutenção.

Este edifício é então constituído por três salas de actividades espaçosas e com boa luminosidade, sendo actualmente, frequentado por 75 crianças. Existem ainda duas casas de banho, uma para as crianças e outra para os adultos, uma sala de professores com pequenas dimensões, uma sala de televisão que serve também de sala de expressão plástica, duas arrecadações, um hall de entrada com balcão de recepção e telefone, uma cozinha e um compartimento onde se encontra a caldeira do aquecimento. O espaço exterior é constituído por um parque infantil com gradeamento, baloiços, escorrega, castelo e comboio.

### **3.2.3. Sala de actividades**

A sala de actividades das crianças alvo deste estudo tem uma área de 51,20 m<sup>2</sup>, é arejada e muito clara e atraente. Entrou em funcionamento, com autorização, tal como referido anteriormente ocupando condicionalmente o polivalente deste jardim de infância. É muito acolhedora, encontra-se dividida em áreas de trabalho bem distribuídas, com um espaço aberto no centro da sala o que facilita o acesso das crianças a todas as áreas. As

diferentes áreas encontram-se delimitadas, referindo o número de crianças que podem permanecer em cada espaço. Esta sinalização foi feita e estipulada pela educadora e pelas crianças, tendo estas um papel decisivo no cumprimento das regras negociadas. Os móveis e armários são baixos, facilitando assim a boa visibilidade entre as diferentes áreas como podemos ver pela planta da sala conforme anexo 1. A estrutura dos equipamentos e disposição dos materiais identificam-se com o modelo High/Scope. Os materiais são diversificados e encontram-se etiquetados e ao nível das crianças, o que torna a arrumação acessível e proporciona a execução do ciclo “encontra – brinca - arruma”. Estes são também em quantidade suficiente e apoiam uma grande variedade de experiências lúdicas.

O espaço está dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar as diferentes experiências de aprendizagem. Estas, também, são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e a livre circulação entre os diferentes espaços.

### 3.2.4. Componente lectiva e componente de apoio à família

O jardim de infância funciona diariamente dez horas, das 8.00h da manhã às 18.00h. A componente não lectiva funciona das 8.00h às 9.00h, das 12.00h às 14.00h e das 16.00h às 18.00h. A componente lectiva funciona das 9.00h às 12.00h e das 14.00h às 16.00h (cf. Tabelas 2 e 3).

COMPONENTE NÃO LECTIVA		
MANHÃ		TARDE
8.00h ----- 9.00h	12.00h ----- 14.00h	16.00h ----- 18.00h

Tabela 2 - Componente não lectiva

COMPONENTE LECTIVA	
MANHÃ	TARDE
9.00h ----- 12.00h	14.00h ----- 16.00h

Tabela 3 - Componente lectiva

No que diz respeito às actividades de enriquecimento curricular da responsabilidade de professores especializados, as crianças usufruem da educação física, inglês e educação musical, cujos custos são suportados pela autarquia e ainda da língua e cultura mirandesa, oferta do agrupamento de escolas, como se poderá visualizar na tabela seguinte (cf. Tabela 4).

	Turma A	Turma B	Turma C
2ª feira	_____	Educ.. Física	Expr. Musical
3ª feira	- Ling. e Cultura Mirandesa	- Ling.. e Cultura Mirandesa; - Expr. Musical	- Ling. e Cultura Mirandesa - Inglês
4ª feira	- Expr. Musical	- Inglês	- Ed. Física
5ª feira	_____	_____	_____
6ª feira	Ed. Física	_____	_____

Tabela 4 - Actividades de enriquecimento curricular

### 3.2.5. Caracterização sociológica das famílias

A Lei - Quadro considera a educação pré-escolar como “complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação”. Esta afirmação acentua a importância da relação com a família, que se traduz no seguinte objectivo:

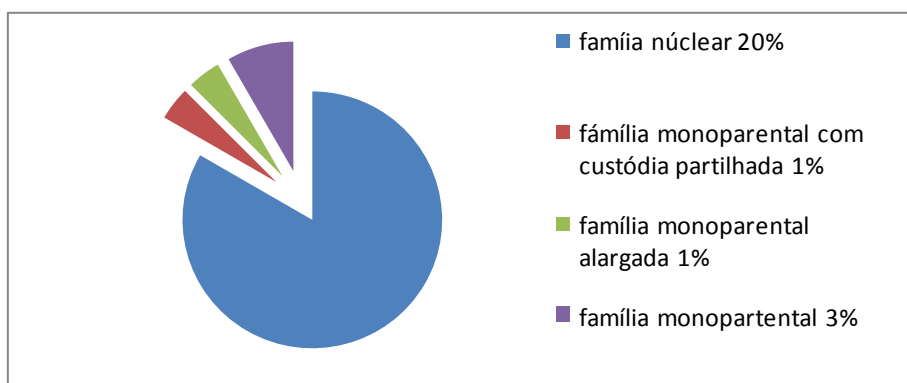
“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer as relações de afectiva colaboração com a comunidade” (OCEPE, 1997, p.22).

Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, terá necessariamente que haver uma articulação entre o jardim de infância e as famílias, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas para ambas as partes, o que vai fazer com que os pais intervenham na vida activa do jardim e compreendam melhor o trabalho que os seus educandos realizam neste estabelecimento de ensino.

Vamos seguidamente analisar as famílias do grupo alvo deste estudo.

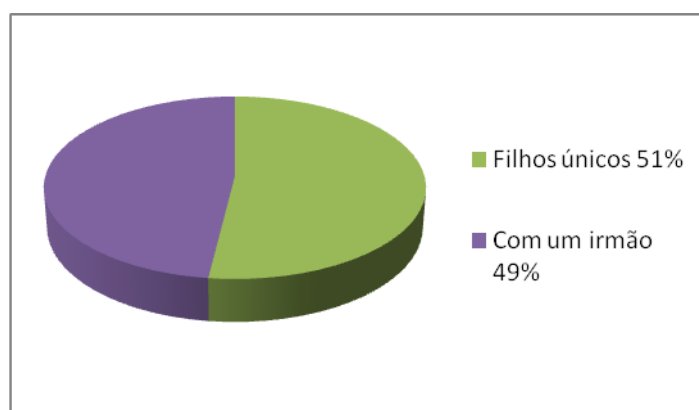
- Como se pode observar (cf. Gráfico 6), neste grupo de crianças existem quatro tipos de famílias: A maioria das crianças vive com os pais e irmãos (20 %) - família nuclear; 3% vivem com os pais e os avós - família monoparental; 1% vive com a mãe e os avós maternos - família monoparental alargada; 1% dos pais estão divorciados, o que leva a que as crianças vivam com a mãe e os avós maternos

durante a semana. Os fins-de-semana são passados com o pai e os avós paternos - família monoparental com custódia partilhada.



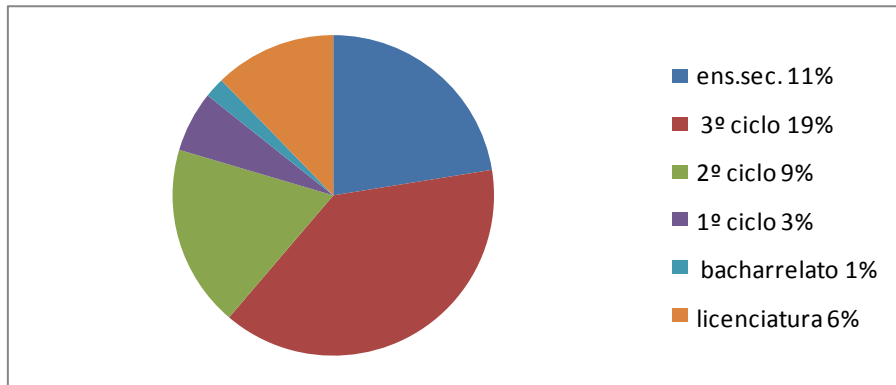
**Gráfico 6 - Tipo de família**

- No que diz respeito ao número de irmãos, o número de filhos únicos (51%) é muito similar ao número de crianças com um irmão (49%) (cf. Gráfico 7).



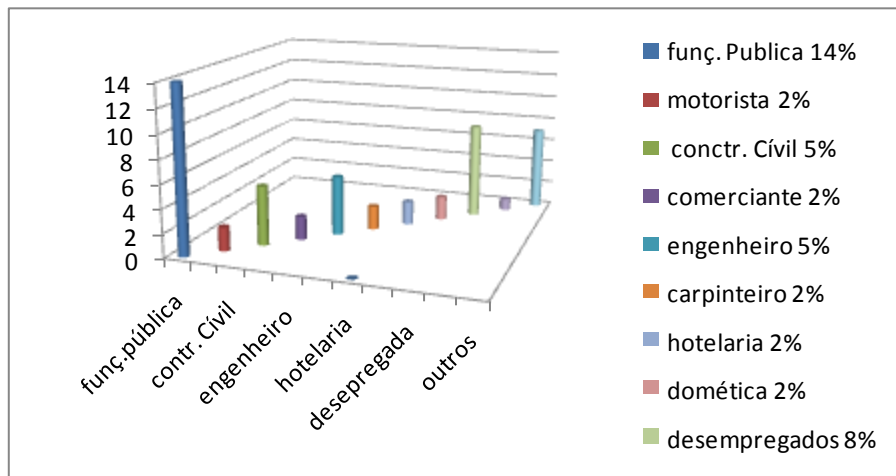
**Gráfico 7 - Número de irmãos**

- As habilitações literárias dos pais/encarregados de educação situam-se na sua maioria no 9º ano de escolaridade (3º ciclo), uma pequena percentagem (3%) possuiu o 1º ciclo do ensino básico (cf. Gráfico 8).



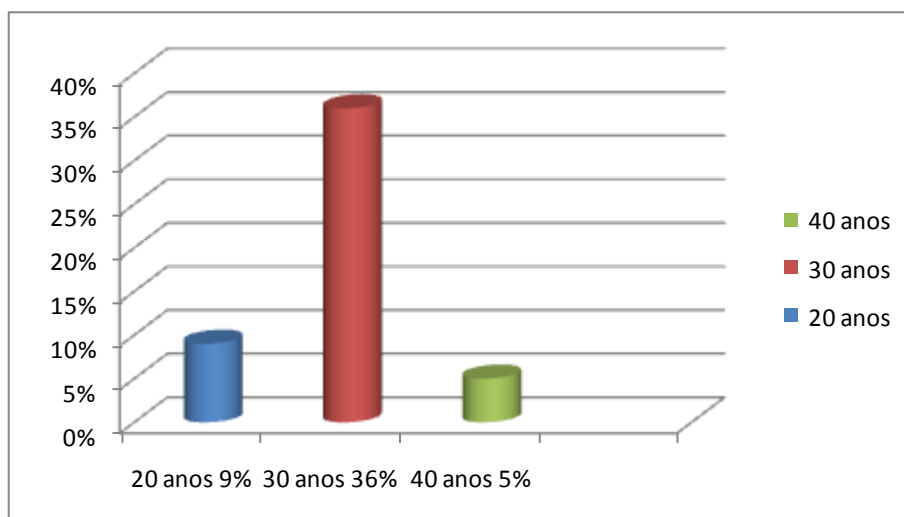
**Gráfico 8 - Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação**

- No que diz respeito ao nível de qualificação socioeconómica dos Pais/Encarregados de Educação, como podemos verificar através do gráfico 9, a maioria dos pais/ encarregados de educação são funcionários públicos, 8% estão desempregados e 28% tem as mais diversas profissões (cf. Gráfico 9).



**Gráfico 9 - Qualificação socioeconómica dos pais/encarregados de educação**

- A idade dos pais/encarregados de educação das crianças deste grupo etário varia entre os 20 anos e os 40 anos de idade, tendo a maioria 30 anos (36%), sendo os restantes uma minoria, 20 anos (9%) e 40 anos (5%) (cf. Gráfico 10).



**Gráfico 10 - Idades dos pais/encarregados de educação**

### **3.3. Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa**

Neste jardim de infância existe uma rotina diária flexível, bem estruturada e coerente, organizada de acordo com os interesses do grupo.

Esta organização do tempo oferece segurança e confiança à criança, uma vez que lhe permite ser ela própria, com a ajuda do adulto e com a interacção em grande grupo, estabelecendo a sua rotina diária de acordo com os seus interesses, de forma a consolidar e entender acontecimentos sequenciais.

Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para prosseguir com os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões e, sobretudo, resolver os seus problemas, tornando-se assim mais independentes e autónomas. Esta rotina diária enquadra-se no modelo High/Scope, constituindo-se por segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades: tempos para as crianças planearem e para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem.

Neste sentido Hohmann e Weikart, (2009) salientam que a “ rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (p. 2). Esta rotina diária apoia a iniciativa da criança, estando a educadora atenta às suas necessidades e aberta a sugestões das mesmas.

No seguimento do que dissemos, foi elaborada uma planificação semanal, baseando-se nos seus interesses, seguindo um dos princípios do modelo High/Scope: “Planear -

Fazer - Rever”, dando sempre a possibilidade de em conjunto reflectirem sobre o trabalho que fizeram ao longo do dia.

Concretamente, neste grupo, as crianças começam o seu dia muito cedo, às 8.00h na sala do prolongamento de horário, na EB1, onde são acolhidas individualmente, de acordo com a sua chegada, pelas assistentes operacionais. O tempo lectivo da manhã inicia às 9.00h com um momento de grande grupo, o acolhimento colectivo, em que as crianças aproveitam para partilharem as suas novidades e experiências, seguindo-se o lanche das crianças. Retomando as actividades da sala, após uma pequena conversa, a canção dos “bons dias” e o planeamento do dia, dá-se início às actividades de pequeno grupo da manhã. Sempre que o tempo permite, por volta das 10.30h faz-se uma pausa para o recreio ou actividades livres na sala. Por volta das 11.00h, dá-se continuidade às actividades e às 11:45h o grupo reúne-se para avaliar as actividades da manhã e preparam-se para a hora de almoço. As crianças que almoçam no estabelecimento de ensino dirigem-se em grupos para o refeitório do 1º CEB, as restantes, umas vão no transporte público, enquanto outras aguardam a chegada dos pais na sala da componente de apoio família (CAF). Após o almoço, permanecem na sala da CAF e às 14.00h, hora em que se dirigem para as respectivas salas (jardim de infância).

O período da tarde inicia-se com um pequeno diálogo em grande grupo, seguem-se actividades em pequenos grupos, onde se desenvolvem experiências e actividades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo estabelecidas de acordo com as suas necessidades e cerca das 15:30h chega o momento da avaliação do dia. Às 16.00h é a hora do lanche, no refeitório do 1º CEB. A partir das 16:30h todas as crianças se reúnem na CAF, onde permanecem em actividades livres, enquanto aguardam a chegada os pais.

O Projecto Curricular de Grupo teve em atenção as várias dimensões curriculares - o espaço, os materiais, o tempo, as relações e interacções, a observação, a planificação, avaliação, interesses e motivações da comunidade educativa, os projectos, actividades, organização, as áreas curriculares: formação pessoal e social, expressões (motora, dramática, plástica, musical, linguagem oral e abordagem à escrita e à matemática) e conhecimento do mundo.

A pensar nas crianças e a fim de responder ao tema do presente relatório, as actividades integradoras que se desenvolveram ao longo do Projecto pretenderam tornar a sua aprendizagem mais significativa e funcional, tornando os espaços/tempos pedagógicos momentos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada na experiência da criança.

Com o desenrolar do projecto proporcionaram-se espaços de reflexão e diálogo, sendo que as actividades foram planeadas, executadas e avaliadas, explorando a capacidade de formular hipóteses, de procurar respostas, de arranjar e de adaptar soluções.

## 4. DESCRICÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

### 4.1. Estrutura da apresentação dos dados

Neste grupo de crianças de 4/5 anos foram notórias, aquando do estudo da caracterização do grupo, algumas lacunas ao nível da expressão oral e da compreensão, existindo uma dicção e construção frásica “pobre”. Daí, emergiu a ideia deste trabalho no qual procurámos desenvolver a linguagem oral e emergência da escrita através das histórias contadas na sala e recorrendo ao projecto de promoção de leitura em família “Vai e vem” implementado pelo Plano Nacional da Leitura (PNL).

As Experiências de Aprendizagem foram planificadas a partir da área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no «domínio da linguagem oral e abordagem à escrita». Contudo, tentámos englobar as aprendizagens relacionadas com os diversos domínios da comunicação e expressão, com as diferentes linguagens através das quais a criança se exprimiu nomeadamente a expressão plástica, a expressão dramática, o domínio da linguagem e literacia emergente, o domínio da matemática, área do conhecimento do mundo, área de formação pessoal e social. No entanto, o ponto de partida foram, na verdade, as aprendizagens na área da linguagem oral e abordagem à escrita, embora surgissem outras actividades complementares planificadas, no sentido de assegurar um trabalho integrador e holístico nas diferentes áreas de conteúdo, fundamentando-se, ”na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” Silva (1997, p. 47).

Esta planificação correspondeu aos meses de Abril, Maio e Junho de 2010, conforme é possível verificar no quadro 2 – Cronograma, p. 76).

Convém salientar que a organização do tempo foi flexível e a rotina diária dividiu-se em momentos de acolhimento, reuniões, lanche, hora do conto, reflexões, trabalho orientado, trabalho autónomo, actividades livres e recreativas.

**REGISTO DESCRITIVO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM****➤ *Experiência de aprendizagem nº 1: Interação verbal - Escolha das histórias.*****Intencionalidade Educativa:**

Sendo a linguagem verbal um instrumento de comunicação por excelência, proporcionamos às crianças um momento privilegiado nesta área despertando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico através das histórias seleccionadas.

**Experiências de aprendizagem**

Foram colocados numa cesta seis livros (obras literárias para infância que fazem parte do Plano Nacional de Leitura para o pré-escolar), e foi proposto às crianças (em grande grupo) a escolha do livro preferido, encontram-se as sinopses dos mesmos (cf. anexo 2).

Os livros colocados no cesto foram os seguintes:

- 1 - “ O Cuquedo” de Clara Cunha (2009);
- 2 - “ A Lagartinha muito Comilona” de Eric Carle (2010);
- 3 - “O meu avô “ de Manuela Bacelar (1990);
- 4 - “ A viagem das três gotinhas de água” de Lúcia Vaz Pedro (2008);
- 5 - “ Se eu fosse muito magrinho” de António Mota (2007);
- 6 - “ Se os bichos se vestissem” de Luisa Duclas Soares (2009).

As histórias eleitas foram lidas, contadas, recontadas e exploradas através de diferentes actividades e em vários momentos.

Destes seis livros as crianças seleccionaram dois, que foram posteriormente explorados durante os meses de Abril, Maio e Junho de 2010. A selecção foi feita através da observação pormenorizada da capa do livro sem, todavia conhecer o título e o conteúdo da história.

O processo de selecção do livro decorreu da seguinte forma: as crianças observaram, pormenorizadamente, a capa dos seis livros de forma a eleger e ordenar as respectivas histórias por ordem de preferência.

Cada criança colocou uma peça de lego ao lado do livro que mais gostou. Formaram-se, assim, seis colunas de legos de diferentes alturas, que serviram de indicadores da selecção da preferência das crianças.

É de referir que aconteceu uma situação de empate entre duas histórias: “A lagartinha muito comilona” e a “Viagem das três gotinhas de água”. Recorremos a uma nova eleição entre os dois livros de histórias em causa, para ser feita uma correcta ordenação.

Elaborámos um pequeno projecto, como veremos oportunamente, para as histórias que ganharam: 1º lugar - “O Cuquedo” de Clara Cunha (2009) e, em 2º lugar, “A Lagartinha muito Comilona” de Eric Carle (2010)

Após a visualização das colunas construídas com os legos, as crianças em (grande grupo) representaram graficamente o resultado da sua opção através da elaboração de um gráfico de barras numa folha de papel A3. Seguidamente procurámos que as crianças justificassem as suas razões levando-as à verbalização da escolha individual. Cada criança fez uma exposição oral sobre o porquê da sua preferência, o porquê do livro escolhido (cf. anexo 3). Como desconheciam ainda o nome dos livros, as crianças propuseram dar um nome à história do livro por elas eleito.

### **Avaliação e redefinição da estratégia em acção:**

A avaliação foi feita através de:

- Registo gráfico - da elaboração do gráfico de barras realizado pelas crianças.
- Registo oral - verbalização ao longo da vivência da actividade.
- Relato individual sobre o porquê da escolha da história preferido (cf. anexo 3).
- Observação relativamente às dificuldades, motivação e empenho das crianças.

Julgámos que foi uma actividade enriquecedora que respondeu à intencionalidade educativa pretendida, salientando a voz das crianças e valorizando as respectivas contribuições para o grupo. Pretendendo-se assim, que cada criança individualmente e em o grupo partilhasse a sua experiência de modo a dar espaço ao diálogo entre todos, promovendo o desejo de comunicar.

Redefiniram-se novas estratégias e actividades facilitadoras da aquisição de um maior domínio da linguagem oral.

➤ **Experiência de aprendizagem nº 2: História o “Cuquedo”**

**Intencionalidade educativa:**

Através da leitura da história o “Cuquedo” de Clara Cunha (2009), pretendeu-se que as crianças soubessem (re)contar a história escutada, referir quais os personagens que dela faziam parte e, paralelamente, tomassem conhecimento de alguns animais selvagens. Ao longo das semanas seguintes foram desenvolvidas de forma integradora várias experiências de aprendizagem permitindo que as crianças questionassem sobre as diferentes mensagens que emergem da história, criando um ambiente de «*suspense*» sobre o seu final. De salientar que tivemos a preocupação de não lhes dar a conhecer, de imediato, os detalhes (por exemplo: quem era o Cuquedo?) e desta forma fomos ampliando a sua natural curiosidade.

Nesta contextualização e segundo Mata (2008) outras vivências foram facultadas durante os momentos de leitura tais como: proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente com a entoação adequada; fornecer modelos de leitores envolvidos, transmitindo momentos de leitura partilhada; alargar experiências, pois a história tem um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências do grupo; aprender comportamentos de leitor a partir das observações que as crianças vão fazendo e, posteriormente quando contactam com os livros, imitam esses mesmos comportamentos. Do mesmo modo, permitiu o desenvolvimento de conceitos sobre a escrita, verificando que a palavra ”Cuquedo” se escrevia sempre da mesma forma, reconhecendo algumas letras e alguns sinais de pontuação, apercebendo-se da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo) e também das relações entre a escrita e a oralidade (por exemplo quando apontamos o que estamos a ler).

**Experiência de aprendizagem:**

Começámos com a leitura da História que ficou seleccionada em 1º lugar - “ O Cuquedo” de Clara Cunha (2009).

Neste momento não foram mostradas as ilustrações do livro e foi, igualmente, ocultado o título da história, como tinha sido combinado com as crianças no início da actividade. Seguindo o pensamento de Mata (2008) a leitura de histórias:

“é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, aquisição de vocabulário, o envolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na

selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas” (p. 72).

Numa segunda fase, mostraram-se as imagens do livro ao mesmo tempo que as crianças iam recontando a história ( cf. fig. 1)



**Figura 1 – As crianças escutam a história o “Cuquedo”**

Numa terceira fase, as crianças propuseram um nome para a história, sugerindo: “Os animais da selva”. Este título foi admitido consensualmente por todo o grupo e considerado adequado pois os personagens da história são alguns animais selvagens e a acção decorre no espaço da selva.

Numa quarta fase fez-se um jogo com as crianças. Foi colocada em cima da mesa uma caixa surpresa. De seguida, as crianças fecharam os olhos e a caixa rodou em torno da mesa da qual cada criança retirou um animal. A partir de determinado momento era permitido abrirem os olhos e foi interessante notar que ficaram surpresas e iam observando detalhadamente cada animal. Perguntou-se-lhes se sabiam o nome do animal que tinham tirado da caixa e quase todos responderam, excepto a criança **A** que não sabia o nome do rinoceronte e teve dificuldade em o pronunciar. Contudo, de imediato outras crianças ajudaram-na a ultrapassar este obstáculo. Como na caixa havia diversos animais eles disseram prontamente:

- O animal que o **H** tirou da caixa (crocodilo) e o animal que o **B** tirou (burro) e o **P** (porco) não entram na história.

Então a educadora perguntou:

**Educadora** - Quais são os animais que entram na história? E quantos eram?

**B** - Sabes professora, eu sei qual foi o último animal da história, foi o rinoceronte.

**Educadora** - E tu **L**, sabes qual foi o primeiro animal? A criança ficou pensativa, mas de imediato pegou no hipopótamo colocou-o no centro da mesa e disse:

- **L** – Depois do hipopótamo veio a zebra, que parece um cavalo com muitas riscas e a seguir é o elefante que é muito trombudo (cf. fig. 2).



**Figura 2 – Ordem de entrada dos animais na história (hipopótamo, zebra, elefante, girafa e rinoceronte)**

**Educadora** - **P** qual foi então, o animal que apareceu em 3º lugar? E como se chama?

**P** - Foi o elefante.

**L** - A seguir ao elefante é a girafa, tem cá um pescoço tão grande, tão grande, parece que chega à lua.

**V** - E agora já só faltam dois animais, o meu que vem atrás do elefante (girafa) e último que é o rinoceronte.

**Educadora** - Diz-me tu, **C**, qual é o animal que está no meio?

A criança **C** teve dificuldade em pronunciar os nomes, ou seja, a palavra «elefante», mas indicou qual era evidenciando, todavia, dificuldade em pronunciar a palavra «rinoceronte». Acrescentou, ainda que estes animais eram grandes.

**B** - Os animais da história, são cinco (cf. fig. 3), mas ainda não sabemos quem é o “Cuquedo”, ele é muito assustador e prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.



**Figura 3 – Os 5 animais da história**

O **L** confirma:

**L** - O “susto”, e acrescenta que assusta os animais que estão parados no mesmo sítio. Refere ainda que os outros animais tinham que fugir de lá para cá e de cá para lá, senão o “susto” apanhava-os. Mas quando vamos saber quem é esse?

**L** – Estou preocupada com esse (Cuquedo), ele deve ser muito grande e ter cá uma barriga e umas pernas, pois corre tanto e nunca se cansa, só quer é apanhar os outros.

**Educadora** – Só vamos saber quem é o “Cuquedo” no final, agora é surpresa.

Assim demos continuidade ao diálogo anterior perguntando a outra criança:

**H**, és capaz de dizer quais são os animais desta história?

**H** - São a girafa, a zebra e o hipopótamo e o rinoceronte.

**B** - Falta o elefante, que é o que está no meio.

Na sequência desta actividade foram apresentadas um conjunto de imagens de outros animais que as crianças quiseram observar e comentar de forma pormenorizada.

Para finalizar a actividade as crianças quiseram fazer o registo gráfico da história e dos animais que lhes pareceram mais sugestivos.

**Representação gráfica:** após um pequeno diálogo, e em pequeno grupo com as crianças, elas propuseram desenhar o animal que tinham gostado mais. Uma criança sugeriu, ainda, a escrita do nome de cada animal no respectivo desenho e a ideia foi bem recebida pelo grupo.

Notou-se que as crianças demonstravam curiosidade em descobrir as letras que integravam os nomes dos animais e, igualmente, tinham interesse em descobrir se essas letras coincidiam com as letras do seu nome.

Utilizámos cartões com imagens e o seu respectivo nome escrito em letras maiúsculas.

### **Avaliação e redefinição da estratégia em acção:**

A actividade foi realizada em pequeno grupo, as crianças participaram activamente seguindo, por vezes, a orientação da educadora, participando no decurso das várias tarefas da actividade.

A avaliação foi feita oralmente através do diálogo ao longo de toda actividade, na qual as crianças participaram com interesse e entusiasmo. Importa salientar que as crianças nas suas produções verbais iam relembrando algumas noções matemáticas e os nomes dos animais da história, tentando pronunciá-los de forma mais ao menos correcta. Verificou-se cooperação e espírito de entajuda entre as crianças.

Como já foi dito, estas quiseram fazer também o registo gráfico da história do “Cuquedo” (2009), demonstrando interesse e criatividade.

### **➤ *Experiência de aprendizagem nº 3: Desenvolvimento da consciência linguística e representação gráfica do animal preferido da história.***

#### **Intencionalidade Educativa:**

Continuação da exploração da história do “Cuquedo” de forma a ser estimulado o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

Desenvolver a consciência linguística: consciência fonológica (analisar e manipular segmentos sonoros como sílabas ou fonemas) e consciência fonética (detecção de um fonema comum, segmentação de palavras).

**Registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas:**

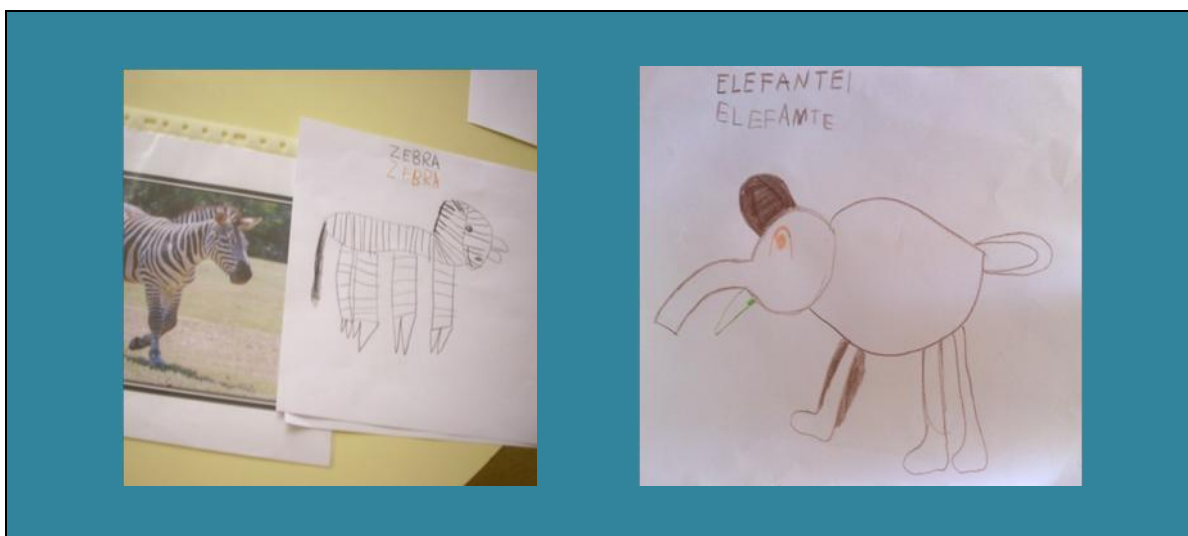
Através de jogos de palavras foi criado um ambiente propício ao desenvolvimento da expressão e da comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo.

Representação gráfica: Após um pequeno diálogo com as crianças, elas sugeriram desenhar o animal da história que tinham gostado mais (cf. fig. 4).



**Figura 4 - Desenho do animal preferido**

Uma criança sugeriu a escrita do nome de cada animal no respectivo desenho. A ideia foi bem aceite pelo grupo (cf. fig. 5).



**Figura 5 - Escrita do nome do animal**

As crianças tiveram curiosidade em descobrir as letras usadas na escrita do nome dos animais e descobrir se essas letras coincidiam com as letras do seu nome.

Neste caso, utilizámos cartões com imagens de animais e o seu respectivo nome escrito em letras maiúsculas. Para facilitar a correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras, o nome do animal no cartão estava escrito de acordo com a divisão silábica.

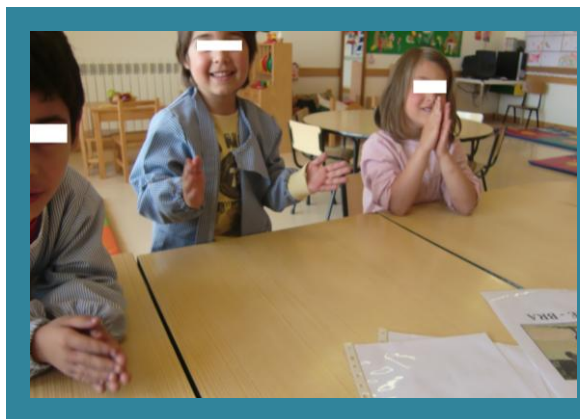
#### **Avaliação e redefinição da estratégia em acção:**

A actividade decorreu com grande entusiasmo e euforia pelo facto de os animais serem um dos temas predilectos da maior parte das crianças. Viveram com bastante intensidade esta actividade, participando e agindo com autonomia, havendo pouca intervenção da educadora. Na verdade, apenas, foi escutando e deixando orientar a actividade pelas crianças, que participaram de forma interessada e intensa. A avaliação das crianças foi finalizada através dos diálogos dirigidos por elas, apoiada pelos diferentes registos que fizeram, através do desenho, do seu animal preferido e ainda da re(escrita) do nome do animal

- *Experiência de aprendizagem nº 4: Estimulação das crianças para a emergência da escrita: sensibilidade à consciência fonológica (divisão silábica), consciência dos sons na fala, realização de jogos com palavras.*

#### **Intencionalidade Educativa:**

Realizar jogos, de forma que as crianças saibam contar as sílabas de uma palavra, através de batimento das palmas contar os “bocadinhos” das palavras, encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas (cf. fig. 6).



**Figura 6 - Batimento da divisão silábica**

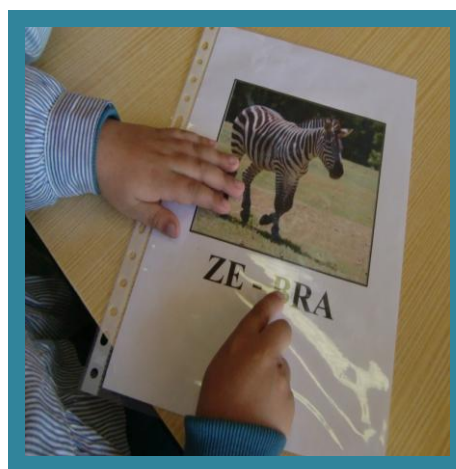
Na opinião de Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) a existência e a natureza das sílabas são:

“introduzidas pedindo-se às crianças que batam palmas e contem as pulsações de seus próprios nomes. Estendendo esse desafio a uma série de palavras diferentes, o conceito de sílaba é fortalecido e enriquecido nas crianças. Por exemplo, elefante torna-se e-le-fan-te. Logo após, os jogos avançam da análise a síntese, à medida que as crianças aprendem a juntar ou a reconhecer palavras a partir de sequências de sílabas separadas: por exemplo, e-le-fan-te torna-se, mais uma vez elefante” (p. 77).

No seguimento desta ideia, mostraram-se às crianças imagens que tinham o nome escrito de acordo com a divisão silábica das palavras (nomes dos animais da história) - (cf. fig. 7 e 8). De imediato, revelaram grande interesse e envolvimento em explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir a utilização e reprodução da escrita.



**Figura 7 – Divisão silábica da palavra “girafa”**



**Figura 8 – Divisão silábica da palavra “zebra”**

Um das principais regras nesta actividade, era utilizarmos palavras conhecidas das crianças, pois sabemos que se torna difícil o reconhecimento de sons de palavras desconhecidas. De salientar que é, também, muito importante que as palavras sejam pronunciadas de forma clara, distinta e devagar.

### **Registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas**

Divisão silábica: Nos jogos de palavras, começamos pela divisão silábica dos nomes dos animais. Assim iniciámos com batimentos de palmas, as sílabas dos nomes dos animais, soletramos ao mesmo tempo hi-po-pó-ta-mo, gi-ra-fa, ze-bra, ri-no-ce-ron-te e-le-fan-te.

Assim, verificámos qual o nome que tinha mais sílabas, e o nome que tinha menos sílabas, através de batimento de palmas. Seguidamente, nas suas verbalizações a criança **B** disse que zebra tinha 2 sílabas, e o **V** disse que hipopótamo era a palavra maior e tinha 5 sílabas. A educadora questionou a **I** sobre o número de sílabas que tinha a palavra girafa, enquanto ajudava tentando acompanhar com batimentos de palmas. Desta forma, ela conseguiu perceber que tinha três sílabas. De seguida, o **L** disse que rinoceronte tinha 5 sílabas e acrescentou “tem tantas como hipopótamo”.

Educadora: E tu, **R** és capaz de dizer quantas sílabas tem a palavra elefante?

Com a ajuda da **B** conseguiu dizer que elefante tem 4 sílabas.

Posteriormente, as crianças observaram os seus nomes e concluiu-se que o nome que tinha menos sílabas era o nome da Ana, referindo que esta palavra é a mais pequena que a palavra Rubi também só tem 2 sílabas, ou seja, ambas têm duas sílabas. Desta forma, seguindo o interesse manifestado pelas crianças vimos por quantas sílabas eram constituídos os seus nomes.

No seguimento da actividade desenvolveu-se a consciência fonética (correspondência letra a letra grafema/fonema): Aproveitando o entusiasmo das crianças na representação gráfica de letras ou pseudoletas, preparámos algum material a nível da escrita: cartão com os nomes dos animais escritos em letras maiúsculas ou simplesmente letras maiúsculas soltas. As crianças exploraram activamente este material, escreveram com as letras o nome dos animais da história e letra a letra copiaram o nome escrito no cartão, entre outras actividades (cf. fig.9). De seguida, tentaram descobrir as palavras que começavam pelo mesmo “bocadinho pequenino”. A **B** descobriu que “rinoceronte” começava com o mesmo bocadinho de “rato”. O **M** descobriu que “rã” tem dois bocadinhos: o “r” e o “a”.

Posteriormente as crianças utilizaram o quadro magnético com as respectivas letras (cf. fig. 9) e construíram com elas, várias palavras nomeadamente os diferentes nomes dos animais e os seus próprios nomes.



**Figura 9 – Construção de palavras a partir de um modelo com diferentes tipos de material**

As crianças utilizaram também o computador como “ferramenta” estimuladora. Como é sabido esta “ferramenta” é bastante solicitada pelas crianças e foi utilizada para escrever algumas das frases mais significativas da história do “Cuquedo”. Escreveram-se assim pequenas frases recorrendo-se ao processador de texto Word 2007. As crianças copiaram letra a letra, reproduzindo a mesma frase por baixo do modelo (cf. fig. 10).

Também explorámos a diferença entre frases escritas em letra maiúscula e letra minúscula.



Figura 10 - Cópia de palavras escritas no computador

#### Avaliação e redefinição da estratégia em acção:

As crianças participaram ao longo de toda actividade de forma directa e participativa. As estratégias utilizadas foram os batimentos silábicos, a realização de jogos com rimas, o diálogo em pequeno grupo, a descoberta de novas palavras, a (re)escrita ou cópia dos nomes dos animais, o registo através do desenho do seu animal preferido, a realização de jogos com palavras e a (re)escrita de palavras e frase.

- *Experiência de aprendizagem n.º 5: Consciência fonética (quantas letras tem as palavras...) segmentação das palavras em sons individuais (ou seja, fones) – [g]-[i]-[r]-[a]-[f]-[a]*

#### Intencionalidade Educativa:

Nesta experiência de aprendizagem as crianças realizaram um jogo, através do qual verificámos qual a palavra (nome do animal) que tem mais letras, qual será a palavra maior e a palavra mais pequena.

Segundo Adams et al. (2006) para que estes conceitos se tornem o mais concreto possível para as crianças, devem-se utilizar blocos coloridos ou letras, fichas ou outro tipo de contador físico para representar, separadamente, os fonemas das palavras em sequência. As rolinhas de plástico coloridas foram o material utilizado nesta actividade para contar as

letras (grafema) dos nomes dos animais da história. É conveniente, também, trabalhar a organização dos materiais (neste caso as rolhas) da esquerda para a direita, para que a direcção da leitura seja incorporada aos jogos desde início.

### **Registo descritivo da experiência de aprendizagem desenvolvida**

Elaboração de uma tabela de dupla entrada: Na actividade que se segue as crianças através das imagens dos animais da história já evidenciada e recorrendo a cartões com o nome dos animais, pegaram em rolhas de diferentes cores que lhes foram disponibilizadas. Escolheram uma cor diferente para cada animal e de acordo como número de letras associaram igual número de rolhas, colocando-as debaixo da palavra escrita (cf. fig. 11).



**Figura 11 - Escolha da palavra que tem mais letras**

De seguida, fizeram a respectiva contagem observando quantas rolhas correspondiam a cada nome do animal, verificando assim quantas letras tinham os nomes dos animais.

A educadora elaborou uma tabela de dupla entrada formada por dois eixos, um na vertical onde foram desenhados treze rectângulos numerados de 1 a 13, que representavam o número de letras dos nomes dos animais e, outro eixo na horizontal com os nomes dos animais da história (zebra, rinoceronte, girafa, hipopótamo, elefante), formando assim cinco colunas, correspondendo cada uma delas ao nome do animal como podemos observar (cf. fig. 12).



Figura 12 - Representação gráfica da escolha

Desta forma e, de acordo com a cor das rolhas e com número de letras, as crianças pintaram tantos rectângulos como letras tinha o nome do animal (cf. fig.13), formando assim colunas maiores e colunas menores, pois cada rectângulo representava uma letra, verificando desta forma que ao animal que tinha mais letras correspondia a coluna maior e a coluna mais pequena pertencia ao nome do animal que tinha menos letras (cf. fig.14).



Figura 13 - Elaboração de uma tabela de dupla entrada

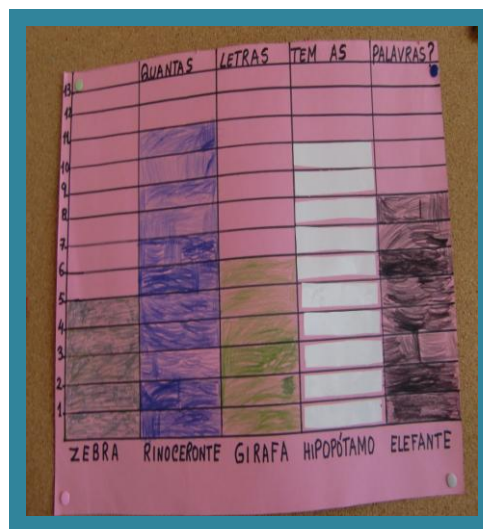


Figura 14 – Aspecto final da tabela

Segundo Adams et al. (2006) as crianças são levadas a observar que:

“as histórias são construídas a partir de frases, as frases a partir de palavras, e as palavras, de sílabas, as quais, por sua vez, são construídas a partir de um grupo relativamente pequeno de elementos básicos da fala – os fonemas” (p. 124).

Fez-se ainda a elaboração de um livro para compilação dos diferentes materiais alusivos à exploração da história “Cuquedo” (2009). Ao rever os trabalhos referentes a este tema, foi levantado o problema: “como vamos organizar todo este material?”

Entre as várias hipóteses sugeridas pelo grupo, decidiu-se fazer um livro de consulta com todo o material. As crianças ilustraram uma capa para o livro, desenharam os vários animais da história e escreveram, copiando o nome do animal por elas desenhado e ainda o título da história “Cuquedo” (Cf. fig. 15).



**Figura 15 - Elaboração de um livro**

Dentro desta capa as crianças colocaram todo o material explorado e confeccionado sobre a história, tais como: as imagens dos animais com a respectiva divisão silábica, as representações gráficas, palavras e frases transcritas por elas ou escritas no computador, de forma a fazer um pequeno livro de registos sobre as actividades realizadas.

#### **Avaliação e redefinição da estratégia em acção:**

A avaliação foi feita ao longo de toda a experiência de aprendizagem, através do diálogo com as crianças, do jogo com as palavras e da elaboração da tabela de dupla entrada. Considerámos que foi uma actividade holística pois foram trabalhadas competências a nível da matemática, de expressão plástica e da linguagem.

Ainda nesta actividade foi feita a ilustração da capa e a elaboração de um livro, onde se colocaram todos os materiais que utilizaram durante a exploração da história do “Cuquedo” (2009) de Clara Cunha, ficando este à disposição das crianças na área da

biblioteca existente na sala de actividades. Foi uma actividade muito enriquecedora, na qual houve grande participação e entusiasmo por parte das crianças.

➤ ***Experiência de aprendizagem nº 6: Jogos fonológicos: poesias ilustradas, canções e jogos de rimas.***

De acordo com Adams et al (2006) a sensibilidade às rimas:

“surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direccionar a tenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física “(p. 51).

**Intencionalidade Educativa:**

Pretendemos trabalhar de forma sistemática o domínio da linguagem para que as crianças progredissem tanto na compreensão como na expressão linguística, usar poesias, canções e versos para aprimorar a consciência das crianças acerca dos padrões de sons de fala.

Segundo Adams et al. (2006) a sensibilidade à rima é uma forma muito primitiva de consciência fonológica.

Criámos, tanto quanto possível, um clima de incentivo à comunicação. Assim, “brincamos com rimas” e recordámos o texto sobre os vários animais da história.

Uma criança disse que sabia uma canção sobre o elefante “um elefante que se baloiça sobre a teia de uma aranha” (cf. fig. 16).



Figura 16 - Canção sobre o elefante

Após a motivação das crianças, a educadora comunicou que conhecia algumas poesias sobre animais criando assim um clima de expectativa para “receber” a poesia.

Julgamos que a poesia é um meio privilegiado para despertar o gosto pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos sons que formam as palavras e das potencialidades da linguagem escrita. Essa descoberta, tão decisiva para a formação e desenvolvimento da criança adquire, assim, um carácter lúdico. Brincar com os sons, descobrir novas rimas, ouvir, ler e memorizar pequenos poemas, interpretar imagens e reflectir sobre sentimentos contidos na palavra são actividades motivadoras que podem e devem ser introduzidas no universo infantil antes da alfabetização, pois constituem uma excelente forma de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

#### **Registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas:**

Leitura e memorização de poemas: “A girafa”, “Senhor elefante”, “D. zebra”, (cf. fig. 17 e fig. 18) e da canção “O elefante que se baloiçava sobre a teia de uma aranha” (cf. fig. 16).

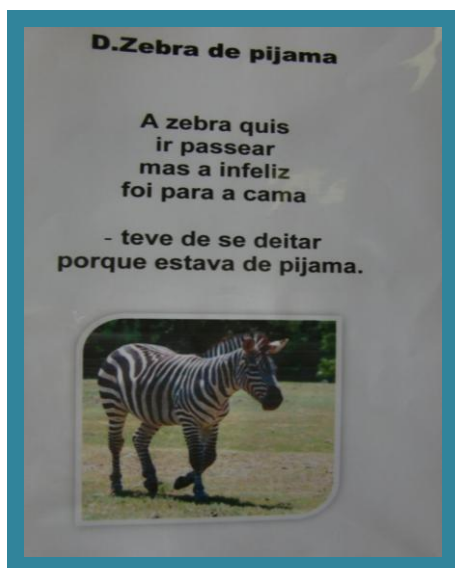


Figura 17 - Poesia “D. Zebra de pijama” lida às crianças



Figura 18 - Poesia “Senhor elefante” lidas às crianças

Neste caso procuramos ir ao encontro do que defende Adams et al. (2006), quando salienta que:

”ao introduzir um novo poema ou canção, leia-o ou recite-o antes para as crianças, enfatizando seu ritmo e exagerando suas rimas. A seguir, relendo verso por verso, as crianças devem repetir cada uma delas em uníssono. Para que possam ouvir e aprender as palavras, o ritmo deve ser lento e deliberado inicialmente, ganhando velocidade aos poucos, à medida que as crianças adquirem domínio”( p. 52).

Neste contexto foram introduzidos os poemas, lendo-os de forma clara, ritmada e bem silabada tendo em atenção a métrica. Aproveitando o silêncio que pairava no final da cada leitura, era relido novamente. As crianças demonstraram interesse e, sobretudo, mostraram curiosidade pela rima. De igual modo, quiseram memorizá-los e fizeram-no com grande facilidade devido à musicalidade transmitida pela sua rima.

Este momento de poesia originou também enriquecedores momentos de escuta, diálogo com as crianças em grande grupo e um interessante momento lúdico com os batimentos de palmas marcando os diferentes ritmos de dicção, declamação dos poemas e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Com a canção (Um elefante que se baloiçava sobre a teia de uma aranha), procedeu-se da mesma forma dado que para a maioria das crianças, esta já era conhecida e do seu agrado, pois verificou-se que todas elas participaram com entusiasmo.

Dando seguimento a esta actividade em pequeno grupo, as crianças tiveram a oportunidade de ludicamente realizar jogos de rimas. Neste caso as crianças disseram palavras que rimam : zebra – erva, girafa – garrafa, rinoceronte - monte, elefante – falante. As crianças, tendo dificuldade em descobrir palavras que rimassem com zebra referiram que esta era difícil e remeteram para outras associações que também julgámos pertinentes. As crianças descobriram que no caso destas duas palavras só o último som era igual. Contudo como não conseguiram encontrar nenhuma palavra que rimasse como hipopótamo, disseram que ele vivia na água e era muito pesado. De seguida, elas disseram: é pesado e gosta de água. Assim fizeram uma poesia com rimas sobre estes animais, sendo memorizada com facilidade. Mais tarde, escreveu-se no computador e foi exposta no placard (cf. fig. 19).

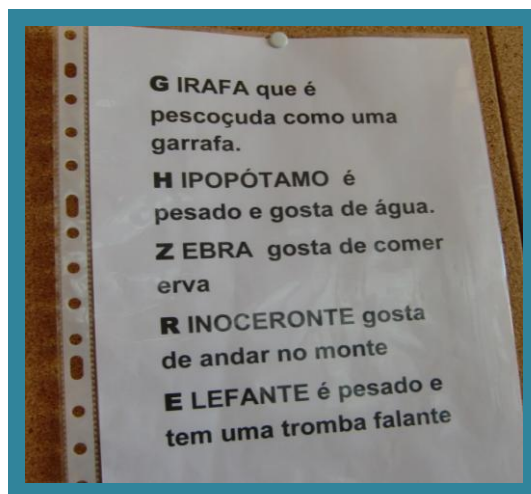


Figura 19 - Rima elaborada pelo pequeno grupo

#### **Avaliação e redefinição da estratégia em acção:**

As crianças em pequeno grupo, memorizaram com facilidade as poesias ilustradas apresentadas, às quais aderiram com grande entusiasmo direccionando a sua atenção para a estrutura sonora das palavras. Estas desenvolveram a imaginação e criatividade através de jogos com rimas ao descobrirem as palavras que rimam. Descobriam, ainda, que qualquer palavra pode rimar com outra palavra inicial, embora o som seja desviado do significado da palavra inicial. A título de exemplo a palavra girafa rima com garrafa ou rinoceronte com monte. A avaliação foi feita através do diálogo e da participação activa, o que levou ao desenvolvimento do espírito de entreajuda e de trabalho em equipa. Foi uma actividade muito interessante e sobretudo, no dizer das crianças muito divertida.

➤ ***Experiência de aprendizagem n.º 7: A história “A Lagartinha muito Comilona” e a pintura da borboleta.***

Com esta actividade emerge a preocupação de reflectir as ideias defendidas por Lourdes Mata (2008) que nos recomenda:

“ a leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura de uma forma específica. (...) é indiscutível e de um largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade regular, agradável e que proporciona interacções e partilha de ideias, concepções e vivências” (p. 78 ).

**Intencionalidade Educativa:**

Nesta actividade contou-se a história “A Lagartinha muito Comilona” de Eric Carle (2010). As crianças, posteriormente, recontaram com a ajuda das imagens da história (cf. fig. 20), a partir dos quais foram explorando o livro de história tanto no nível do seu conteúdo como em relação à capa e ao seu autor. Segundo Rigolet (2009):

“(...) o primeiro contacto com o livro é feito quando deparamos com a capa. É a ilustração que nela figura que irá influenciar directamente a nossa vontade de explorar o livro. Três situações são possíveis a partir, precisamente, da ilustração da capa: 1) o leitor identifica-se com o livro porque gosta do tipo e estilo da ilustração que vê na capa; 2) o leitor afasta-se do livro porque a ilustração da capa lhe é indiferente; e 3) o leitor rejeita o livro porque a ilustração da capa lhe causa repulsa, vetando todo o livro (capa, texto e ilustrações) ao esquecimento” (p. 18).



**Figura 20 – As crianças recontam a história da “Lagartinha muito comilona”, através da visualização das imagens**

Nesta perspectiva a ilustração desempenha aqui um papel preponderante na compreensão da obra, estando a relação texto/desenho num grau máximo de coerência. É uma história muito rica, abordando através dela várias noções de quantidade, os dias da semana, os alimentos, as metamorfoses da borboleta, entre outros aspectos. O registo desta história foi realizado em pictograma, (conforme anexo 4)

Na “leitura” da história recorreu-se ao apoio de pictogramas com a finalidade(s) de promover a descoberta da direccionalidade da escrita e da consolidação de outras convenções da linguagem escrita.

### **Registo descritivo da experiência de aprendizagem desenvolvida:**

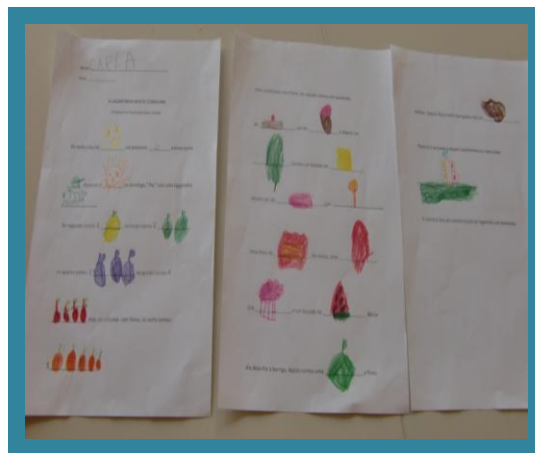
Apresentação da história ” A Lagartinha muito Comilona” como já foi referido. Após terem escutado a história as crianças mostraram grande interesse pelo tema tratado no livro e participaram com grande entusiasmo na conversa, lembrando a visita de estudo

à criação do bicho-da-seda em Freixo de Espada à Cinta (numa outra actividade realizada com as crianças). De salientar que relacionaram todo o processo com a história escutada. Fizeram perguntas sobre o casulo e a sua transformação em borboleta. Por isso, aproveitámos para falar das diversas transformações do bicho-da-seda, desde o ovo à borboleta (metamorfose), tomando assim conhecimento de novos vocábulos (casulo, metamorfose, lagarta, borboleta). A partir dos seus interesses foram apresentadas as imagens da metamorfose e do ciclo de vida do bicho-da-seda.

As crianças fizeram o registo da história utilizando um novo método, o pictograma (cf. fig. 21, fig. 22 e anexo 4) e ilustraram assim a história escutada



**Figura 21 - Elaboração do pictograma**



**Figura 22 - Pictograma na fase final**

A imagem pictórica faz parte de uma consciência e de uma leitura do mundo que se aproxima da palavra mas que a substitui de forma icónica. A interpretação da imagem ganha proeminência para que a linguagem oral tome a sua primazia como forma de observar o mundo e de o descrever.

Relembra-se que primeiro foi lido um pequeno texto (resumo da história da lagartinha) sem ilustração. Marcou-se a direccionalidade da escrita com o gesto, fazendo pausa no final de cada frase. Verificou-se desta forma que as crianças tinham interiorizado a história e pediu-se-lhes então para ilustrarem o texto, substituindo a palavra pelo símbolo icónico. No momento em que as crianças manifestavam maior capacidade de reconhecer o texto e após a sua ilustração sugerimos que repetissem a leitura.

Depois, à tarde as crianças quiseram reproduzir a borboleta da história, fazendo um trabalho individual, utilizando a técnica “pintura rochan” (cf. fig. 23, fig. 24 e fig. 25),



**Figura 23- “ Pintura Rochan”**



**Figura 24 – Pintura da borboleta**



**Figura 25 – Resultado final**

demonstrando interesse, entusiasmo, afimco, euforia e mantendo, ao longo de toda esta experiência de aprendizagem, uma grande especulação sobre o resultado final. Houve muita curiosidade em ver como ficaria a sua colorida borboleta, depois das diferentes e vivas cores utilizadas nesta técnica, querendo colocar os seus trabalhos no placard da entrada do jardim de infância (cf. fig. 26).



**Figura 26 – Placard com borboletas**

Também, nesta actividade as crianças fizeram algumas perguntas sobre o porquê das asas da borboleta serem simétricas, adquirindo assim um novo vocábulo e um novo conceito matemático.

#### **Avaliação e redefinição da estratégia em acção:**

A actividade foi realizada em grande grupo. A sua avaliação foi realizada através do registo da história sobre a forma de pictograma, em pequeno grupo, durante o qual as crianças iam dialogando sobre a ilustração, isto é recontando a história “A Lagartinha muito Comilona” de Eric Carle (2010).

A pintura foi produzida individualmente por cada criança. De referir que ao longo da actividade, desenvolvida de forma integradora, estas iam dialogando sobre esta nova técnica, sobre as cores utilizadas, a forma como a folha de papel era dobrada e a forma como a tinta era espalhada com a mão sobre a folha dobrada, originando novas cores e evidenciando a simetria das asas da borboleta, adquirindo assim uma nova noção matemática.

## 4.2. Síntese reflexiva dos dados

De acordo com o que fomos referenciando ao longo deste trabalho, no qual foi desenvolvida a temática sobre a linguagem oral e emergência da escrita em contexto de jardim de infância, partindo da leitura das histórias escolhidas pelas crianças, julgámos que foram proporcionadas as aquisições de múltiplos conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo de forma holística e integradora, (conforme anexos 5- A e 6).

Podemos assim deduzir que as crianças desenvolveram competências várias a nível da linguagem oral e abordagem à escrita, do conhecimento do mundo, da expressão matemática e das demais expressões e, da formação pessoal e social, indo desta forma ao encontro das OCEPE.

Por outro lado, consideramos que este trabalho foi rico em aprendizagens, pois motivou e desenvolveu de forma precoce a linguagem oral e a escrita neste contexto levando assim a um maior «sucesso» escolar aquando da entrada no 1º CEB. Segundo (Wasik et al 2001, citado por Azevedo, 2007) “sabemos também que as experiências precoces assumem uma importância relevante para o posterior desenvolvimento e crescimento infantil ” (p. 23).

Neste sentido, os dados recolhidos nas diferentes actividades realizadas ao longo desta caminhada, contribuíram não só para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita como para o desenvolvimento integral da criança nesta etapa crucial da sua vida que é a infância. Foi possível constatar o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de conteúdo através da leitura das duas histórias escolhidas pelas crianças na 1ª actividade realizada: o “Cuquedo” de Clara Cunha (2009) e “ A Lagartinha muito Comilona” de Eric Carle (2010).

Durante as experiências de aprendizagem realizadas e como possível verificar através do cronograma (cf. quadro 2), durante os meses de Abril, Maio e Junho as crianças adquiriram novos saberes, principalmente no que concerne à linguagem oral e emergência da escrita.

Tarefas / Meses	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Plano de acção. Como surgiu?	X	X			
Recolha bibliográfica		X	X	X	X
<b>Actividade 1</b> – Selecção da história.			X		
<b>Actividade 2</b> – História do Cuquedo.			X		
<b>Actividade 3</b> – Consciência linguística – representação gráfica do animal preferido da história			X		
<b>Actividade 4</b> – Consciência fonológica: divisão silábica			X		
<b>Actividade 5</b> – consciência fonética – segmentação de palavras em sons individuais			X	X	
<b>Actividade 6</b> – Jogos fonológicos: poesias ilustradas, canções e jogos de rimas				X	
<b>Actividade 7</b> – História “Lagartinha muito comilona” e pintura individual da borboleta				X	X

**Quadro 2 – Cronograma**

Como afirma Burns, Griffin e Snow, (1999) citado por Azevedo (2007) “ para a emergência de uma competência literária é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, 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” (p. 20).

Nesta contextualização, parece-nos que os objectivos a que nos propusemos ao longo desta caminhada, foram atingidos de forma satisfatória, embora tenham surgido alguns obstáculos que fomos superando. Do mesmo modo, tivemos também, oportunidade de observar que as experiências de aprendizagem foram do gosto das crianças, daí o manifestado interesse e o envolvimento, tanto a nível das histórias como no contributo que estas forneceram ao longo do seu desenvolvimento nas diferentes áreas curriculares, (cf. anexo 5 – A e anexo 6).

Relembrámos, ainda, as duas questões norteadoras referenciadas na metodologia, a partir das quais se desenvolveu todo o percurso deste estudo, contribuindo ainda para uma apreensão precoce da literacia e da escrita, dado que o seu desenho se tornou indicativo do itinerário pedagógico a seguir.

Podemos assim concluir que no dia a dia do jardim de infância decorreram actividades mais ou menos planeadas, organizadas e da própria iniciativa das crianças avaliadas por um questionário ilustrado (anexo 5 - A), através do qual, depois de feita a análise dos dados, nos levaram à conclusão que os saberes construídos foram interiorizados conduzindo não só a uma aprendizagem no âmbito da literacia emergente, mas englobando outros saberes (anexos 5 - A e 6).

Considerámos decisivo o papel do educador em todo este processo, pois tal como refere Chaphell (2001), citado por Azevedo (2007), este:

- “Proporciona um espaço e materiais que envolvam a criança em materiais literários;
- Lê histórias e outros materiais impressos às crianças numa variedade grande de contextos e actividades;
- Modela o processo de leitura e escrita permitindo que a criança veja “como se faz”;
- Interage com as crianças durante as actividades que envolvam leitura e escrita;
- Usa canções, rimas e lengalengas desenvolvendo o prazer de explorar a língua;
- Fala sobre o material impresso que rodeia as crianças, destacando a função desse mesmo material” (p. 25).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário da linguagem falada, que surge de forma espontânea com o crescimento e maturação do ser humano, em interação com o desenvolvimento psicossocial, o domínio da linguagem, nomeadamente da linguagem escrita, resulta de um esforço deliberado, exigindo um trabalho gradual e sistemático. É no seio destas diferenças entre a fala (que evolui de forma natural e implícita) e a escrita, necessitando de ser aprendida explicitamente, que a aquisição da leitura e da escrita se apresenta como um processo não espontâneo, logo sujeito a dificuldades (Gomes, 2001).

A literacia emergente, enquanto processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, tem vindo a desenvolver-se antes da entrada no 1º ciclo do ensino básico e tem vindo a assumir um papel primordial e orientador na promoção da literacia e na prevenção de dificuldades de aprendizagem. Evocamos desta forma a necessidade de uma articulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, cabendo ao educador “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Silva, 1997, p. 28).

Assim, o presente trabalho, no qual nos propusemos investigar «As histórias como contributo no desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita em contexto de jardim de infância», analisa o conceito de literacia emergente, estimulando os principais antecipadores de conhecimentos, capacidades e atitudes da literacia, salientando o seu impacto na aprendizagem da leitura e da escrita, entre outros saberes.

As histórias para a infância são presença obrigatória nas actividades do jardim de infância, mas na presente situação, a sua integração foi considerada nas suas várias vertentes, como acesso primordial ao processo básico de aquisição de competências na área da linguagem e, de igual modo, no desenvolvimento global das crianças.

A grande questão que se colocou, à partida, foi averiguar qual a viabilidade da integração das histórias como contributo no desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita no jardim de infância, quando a criança não sabe ler nem domina o código escrito e, assim, saber de que forma esta ferramenta pode ser explorada e rentabilizada por crianças desta faixa etária. Isto significa que perante as histórias infantis, quisemos avaliar a capacidade destas interagirem com os grafemas e fonemas, brincarem

com as palavras e com o código escrito descobrindo os factores de motivação e desmotivação neste âmbito. Com a consciência de que é fundamental o viver plenamente esta primeira etapa da educação básica e de práticas ligadas à linguagem, permitindo à criança um conjunto de experiências, com sentido, que lhes possibilitou a aquisição dos pré-requisitos necessários para uma aprendizagem com sucesso da leitura e da escrita.

Na verdade, com a emergência da leitura e da escrita não pretendemos ensinar a ler ou a escrever, nem levar a criança a alcançar os padrões de literacia adulta pois, para além de a nível de desenvolvimento ser inadequado, poderá ser contraproducente e prejudicial para a criança, levando-a a associar a linguagem escrita ao fracasso. Pelo contrário, a emergência da leitura e da escrita em contexto pré-escolar enfatiza a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem oral e escrita e o estabelecimento de interacções positivas entre crianças e adultos.

As diversificadas experiências de aprendizagem desenvolveram-se a um ritmo progressivo ao longo do ano lectivo em trabalho cooperativo com a educadora titular do grupo, mas com mais intensidade nos meses de, Abril, Maio e Junho de 2010.

É de salientar a motivação demonstrada pelas crianças, a pronta adesão às actividades dos vários projectos e a evolução positiva das aprendizagens que facilitaram a implementação articulada e o desenvolvimento das actividades previstas. Estas foram realizadas em ambiente colaborativo, tanto em grande como em pequeno grupo.

O valor das histórias como contributo no desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita no jardim de infância foi avaliada a partir da análise do comportamento das crianças durante as experiências de aprendizagem descritas, nomeadamente nos registos gráficos, nos diversos diálogos com as crianças, na aquisição de novos vocábulos, na participação e iniciativa individual, na exploração dos diversos jogos de palavras (com especial incidência sobre a consciência fonológica), nas respostas do grupo ao questionário como avaliação global das experiências de aprendizagem, na sua auto avaliação e na avaliação geral de cada actividade.

Constatámos que ao longo do estudo se verificaram alterações na selecção das actividades. Inicialmente as crianças não mostravam muito interesse na exploração de livros fazendo-o esporadicamente e sem grande motivação. Raramente aderiam à elaboração de registos gráficos, mas no decorrer deste estudo de investigação-acção, as opções foram tendo uma intencionalidade mais fundamentada e aprofundada. Verificámos

que as crianças gostam de desafios e que os jogos de palavras com diferentes níveis de dificuldade foram mais considerados.

No final deste percurso, as crianças seleccionavam preferencialmente a área da biblioteca e das expressões, mais propriamente a expressão plástica (desenho e pintura), demonstravam gosto em explorar as diferentes histórias e fazer os seus respectivos registos autonomamente.

No seguimento das ideias defendidas por alguns investigadores, que fomos citando neste trabalho, concordamos que o desenvolvimento precoce sobre a emergência da leitura e da escrita, fundamentados num conjunto de actividades e de acções em idade pré-escolar, permitirão promover e encorajar a aquisição de conhecimentos, de capacidades e de atitudes essenciais para a mestria da linguagem escrita fornecendo, deste modo, as fundações e alicerces para a literacia, bem como para os restantes saberes.

No que concerne à educadora, vale a pena salientar que este estudo exigiu algum esforço, vontade e motivação, mas revelou-se muito gratificante pelos resultados obtidos, principalmente pela reflexão das práticas realizadas.

Acrescente-se que as crianças “transportaram” para casa a sua motivação e os pais mostraram grande interesse em ver e conhecer o trabalho que se estava a realizar sobre esta temática. Assim, tomaram conhecimento sobre o plano nacional de leitura, no qual participaram com afinco no projecto “Ler em família” e “Leitura em vai e vem”.

Esperamos, com esta reflexão sobre a prática pedagógica realizada com este grupo de crianças, ter contribuído para abrir horizontes que conduzam a práticas de qualidade na educação pré-escolar, conscientes de que foi dado mais um passo de um longo caminho, que revela um movimento contrário à estagnação e, favorável ao tão desejado desenvolvimento profissional, que confirmamos carece de actualização permanente.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  
LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Portalegre: Artmed - Editora
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Liddel – Edições Técnicas
- Bacelar, M. (1990). *O Meu Avô*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Carle, E. (2010). *A Lagartinha Muito Comilona*. Lisboa: Editora Kalandrak.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com Crianças Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Craidy, C. M, Kaercher, G. E. (org). (2001). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, C. (2009). *O Cuquedo*. Lisboa: Editora : livros Horizonte.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística – P.N.E*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y Escribir Para Vivir*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ferreiro. E. & Terberosky. A. (1986). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Gomes, I. (2001). *Ler e Escrever em Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Edição do Autor.
- González, P. (2002). *Movimento da Escola Moderna um Percorso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (5ª edição).
- Horta, M. H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar que Realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Homem, L. (2003). *A questão da sequencialidade entre ciclos*. Encontro Nacional de Educação Pré-escolar: Percursos, percalços na educação pré-escolar. pp. 28-29 de Novembro de 2002. Lisboa: Cadernos da FENPROF.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mota, A. (2007). *Se Eu Fosse Muito Magrinho*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Marques, R. (1990). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia para os Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora – 4ª Edição.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Teoria à Prática: Educação Ambiental com Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Niza, S., & Martins, M. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O Desenvolvimento das Educadoras de Infância. Um estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High – Scope no Âmbito do Projecto da Infância. In J. O. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma Práxis de Participação* (pp 43-88). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pascal, C., Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, L. (2008). *A Viagem das Três Gotinhas de Água*. Serzedo: Gailivro.
- Pinheiro, A. (2007). *Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler Livros e Escrever Histórias com Crianças – Como Formar Leitores Activos e Envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 3ª edição
- Santos, A.I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim de Infância: Conceções Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação do Doutoramento em Educação de Infância. Universidade dos Açores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Literacia: Decifração*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L. D. (2009). *Se os Bichos se Vestissem como Gente*. Porto: Civilizações Editora.
- Yin, R.K. (2001), *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande A Prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa Editores.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar

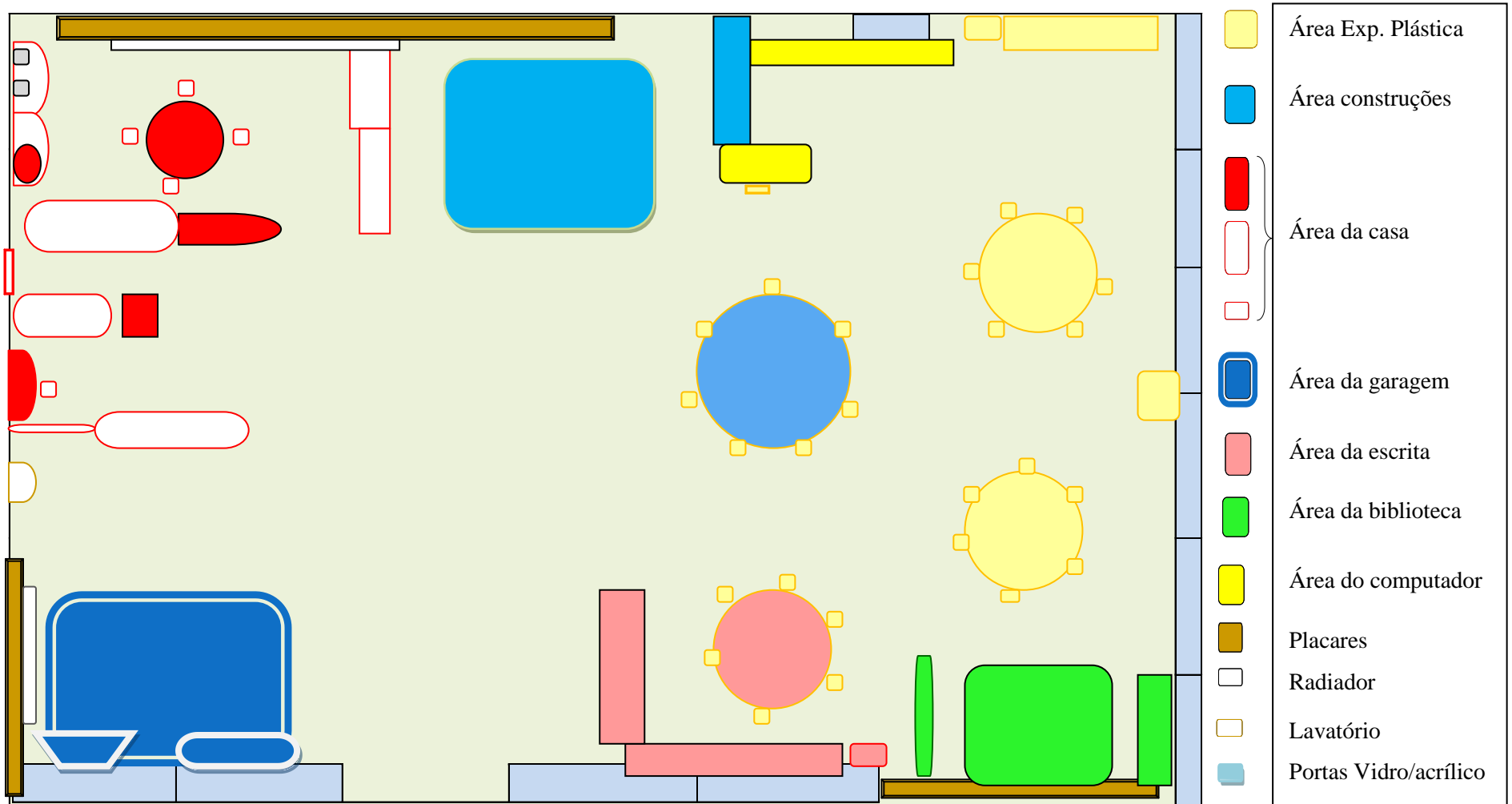
Circular n.º Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar

Despacho n.º.5220/97 de 10 de Julho – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



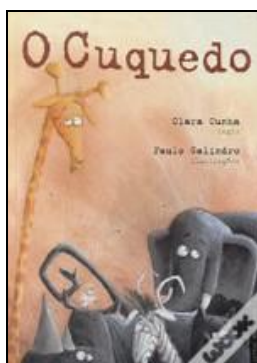
(anexo 1)

PLANTA DA SALA DE ACTIVIDADES



(anexo 2)

### 1ª Lugar - O Cuquedo de Clara Cunha



#### Sinopse

Livro recomendado para o jardim-de-infância, destinado a ler em voz alta/ contar/trabalhar na sala de aula.

Os animais de grande porte - girafas, elefantes, hipopótamos, rinocerontes - andam numa correria de lá para cá e de cá para lá. Tudo isto porque chegou à selva o Cuquedo.

O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar. Mas quem é o Cuquedo?

A surpresa está reservada às crianças que lerem este livro. O texto de Clara Cunha é divertido e engenhoso e as ilustrações de Paulo Galindo são magníficas, plenas de cor, ritmo e humor. O melhor é lerem-no em movimento, não vá o Cuquedo fazer das suas!

### 2º Lugar A Lagartinha Muito Comilona de Eric Carle



#### Sinopse

Livro recomendado para crianças, destinado a ser lido em voz alta/contado pelos pais ou educadores.

À luz da Lua, um pequenino ovo descansava numa folha. Num domingo de manhã o sol quente chegou e PLOC!..., de dentro do ovo saiu uma lagartinha magra e esfomeada. A edição desta obra em português representa um marco no panorama editorial, uma vez que apresenta aos mais novos um dos clássicos contemporâneos, com o design inovador e as brilhantes ilustrações que têm o cunho inconfundível de Eric Carle.

### 3ª Lugar - O Meu Avô de Manuela Bacelar



#### Sinopse

Livro recomendado para o jardim-de-infância, destinado a ler em voz alta/contar/ trabalhar na sala de aula.

Para os mais pequenos, uma belíssima história escrita e ilustrada por Manuela Bacelar cuja primeira edição saiu em 1990 e se encontra também publicado em França.

### 4ª Lugar – A Viagem das Três Gotinhas de Água de Lúcia Vaz Pedro



#### Sinopse

A viagem das três gotinhas de água é um livro estimulante, com diálogos que convidam à encenação e à interação entre os mais novos. A Clarinha, a Glorinha e a Brilhantina são três lindas gotinhas de água que acabam de ganhar uma viagem num campeonato de surf. O prémio é a viagem pelo ciclo da água. É então que conhecem os estados líquido, gasoso e sólido e todos os responsáveis pelas mudanças de estado: o senhor Luz, a dona Almofada, o senhor Ventoinha e o senhor Geladinho. De uma forma lúdica, a autora Lúcia Vaz Pedro sensibiliza os mais novos para a importância da preservação da água e as consequências da poluição e do efeito de estufa.

**5ª Lugar – Se Eu Fosse Muito Magrinho de António Mota****Sinopse**

Nesta nova edição de *Se Eu Fosse Muito Magrinho*, com ilustração de Rui Castro, António Mota conta aos pequenos leitores o que seria possível fazer caso se fosse muito magrinho. Ideias repletas de criatividade Um livro para fazer sorrir, rir e sonhar.

**6ª Lugar – Se os Bichos se Vestissem como Gente de Luísa Ducla Soares****Sinopse**

Livro recomendado para o jardim-de-infância, destinado a ler em voz alta/contar/ trabalhar na sala de aula.

Se os bichos se vestissem como gente quantos cintos teria uma cobra e como é que o porco-espinho vestia as camisas?

Se a centopeia andasse calçada, quantos pares de sapatos precisava de comprar? Esta e outras perguntas malucas são feitas por Luísa Ducla Soares para desenvolver a imaginação das crianças.

(anexo 3)

## O porquê das histórias escolhidas

Mediante a opção do livro escolhido por cada criança, na experiência de aprendizagem realizada, estas deram a sua opinião através de um diálogo individual acerca da sua preferência sobre a história escolhida. Como as crianças não sabiam o título do livro, e como já sabiam os números, foi atribuído a cada história um número. Desta forma, cada criança ao citar a história escolhida, em vez de dizer o seu título, referia-se a esta através de um número:

### Criança B

- Qual foi a história que escolheste?

Escolhi a história nº 6

- Porque escolheste esse livro?

Porque gostei do homem de óculos e do menino em cima da cabeça na capa da frente.

Gostei de tudo e das letras também.

- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?

Gostei das bolinhas de várias cores

### Criança L

- Qual foi a história que escolheste?

Escolhi o livro nº 1

- Porque escolheste esse livro?

Porque tinha peixes, gostei da estrela e dos pingos de água. Gostei das letras todas, porque estão escritas assim como as ondas (fez o gesto com a mão), parecem ondas.

- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?

Gostei de todas as cores, mais do amarelo que tem a estrela.

### Criança R

- Qual foi a história que escolheste?

Gostei da história nº 4

- Porque escolheste esse livro?

Porque é giro, porque gosto dos animais, gosto de fazer festinhas aos animais. Gostei da capa de trás, do boneco e dos animais virados de costas.

- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?

Gostei mais das letras por elas serem grandes e de muitas cores bonitas.

**Criança I****- Qual foi a história que escolheste?**

Gostei da história que tinha o nº 6

**- Porque escolheste esse livro?**

Gostei da capa, gostei de tudo. Gostei do homem e da cara dele. Gostei porque tem as letras do meu nome, (ela ia apontando para as letras ao mesmo tempo que ia falando), esta (E) e esta (ô) e tem um chapeuzinho (assento circunflexo) como no meu nome.

**- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?**

Gostei porque tinha muitas cores. Gostei muito da capa de trás porque era verde, mas também gostei da cor vermelha da capa da frente.

**Criança A****- Qual foi a história que escolheste?**

Gostei da história 2

**- Porque escolheste esse livro?**

Porque gostei dos espinhos que estão espetados nas costas e na cabeça dele (e apontou para o animal) para espetar. Gostei da capa e da tesoura porque está a cortar para fazer um cobertor. Gostei da linha (estava a referir-se à fita métrica) que tem ao pescoço para pesar o cobertor. Também tem um ferro para passar quando acabar de fazer o cobertor. Depois lava-se e depois passa-se com o ferro para pôr na sua cama para dormir confortável. E gostei da parte mais gira das letras, da forma das letras. Conheço esta letra, e apontou para a letra D que é do meu nome, esta (R) que também é do meu nome. Gosto da parte de trás da história que tem os sapatos.

**- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?**

Gostei do azul e dos picos pretos

**Criança D****- Qual foi a história que escolheste?**

- Gostei da história dos animais. A número 6

**- Porque escolheste esse livro?**

A capa é bonita porque tem um elefante e um hipopótamo, e qual é este que eu não me lembro o nome? (apontou para a zebra), este é o rinoceronte e a girafa. Gostei da capa de trás porque tem as costas dos animais que estão na frente.

As letras são bonitas, conheço só estas e apontou para os (O) são do meu nome, apontando para a letra G diz esta também é do meu nome. Gostei dos pontinhos que parecem para unir (capa da frente). O elefante tem as sobrelhas giras, e todos os outros animais, também tem.

**- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?**

Gostei das letras da frente porque são castanhas. Gostei do passarinho branco, com os olhos pretos.

**Criança P**

**- Qual foi a história que escolheste?**

Gostei do livro nº 5 que é a história da minhoca.

**- Porque escolheste esse livro?**

Gostei da minhoca porque é bonita na cara e nos olhos, gostei do corpo porque ele é grande e verde, gostei das orelhas, dos pés que são seis, gostei das voltinhas da minhoca (anéis), que tem foguetes às cores em cima. Gostei do sol, do furo branco que tem a folha e da minhoca pequenina que estava na folha. Gostei das letras pretas e conheço esta, (aponta para a letra A) e estes três (apontou para todas as letras (O) que são do meu nome Paulo.

**- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?**

Gostei da minhoca verde que tem foguetes às cores em cima, e gostei das letras pretas.

**Criança F**

**- Qual foi a história que escolheste?**

Gostei da história nº1, que tem um peixe e as gotinhas de água

**- Porque escolheste esse livro?**

Gostei dos desenhos, dos peixes e também da estrela que está na capa de trás, é amarela e tem cinco braços, e esta história tem as ondas do mar.

**- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?**

Gostei das letras da história que são vermelhas. Gostei também da estrela que é amarela e do mar azul.

**Criança M**

**- Qual foi a história que escolheste?**

Gostei da história que tem peixes e ondas. O livro nº 1

**- Porque escolheste esse livro?**

---

Gostei dos peixes, das meninas, e dos corações que estão no meio da boca. Gostei das estrelas, dos pingos, das letras e disto que parece um caracol (apontou para as ondas), das orelhas das meninas (gotinhas de água), parece que faz caracóis a água (ondas do mar) e da água branca gelada. Gosto da estrela que está na capa de trás, é amarela e das nuvens que são azuis e tem pintinhas de neve, e gosto dos nomes e conheço esta letra que é do meu nome (**G**) **MIGUEL** [as crianças apenas identificam as letras maiúsculas] e esta que tem pintinha (**i**), mas no meu nome não tem.

**- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?**

Gostei da água branca gelada. Gosto da estrela que é amarela e das nuvens que são azuis.

**Criança L**

**- Qual foi a história que escolheste?**

O livro nº1

**- Porque escolheste esse livro?**

Porque gostei do livro, gostei dos peixes, dos meninos que estão a nadar. Gostei das letras, do **A** e do da pintinha (**i**) e apontou para a letra **i**, gostei de ver os meninos a sorrir.

**- Quais as cores que te chamaram mais a atenção?**

A estrelinha que é amarela e está no céu que é azul, e do mar que é azul.

(anexo 4)




Nome: GABRIEL

Data: \_\_\_\_\_

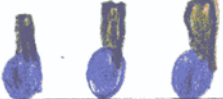
### A LAGARTINHA MUITO COMILONA

A historia foi recontada pelas crianças

De noite à luz da  um pequeno  estava numa

 Aqueceu o  no domingo," Pac" saiu uma lagartinha 



Na segunda comeu 1 , na terça comeu 2 



na quarta comeu 3 , na quinta comeu 4

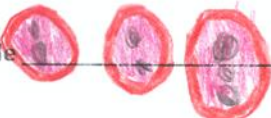

 mas, continuava com fome, na sexta comeu



5 



Mas continuava com fome, no sábado comeu um quadrado


de  , um de  e depois um

 . Comeu um bocado de  ,

depois um de  .  ,

Uma fatia de  , de cereja, uma  ,

Um  , e um bocado de  . Nesse

dia doía-lhe a barriga, depois comeu uma  , e ficou

melhor. Depois ficou muito barriguda e fez um \_\_\_\_\_,



ficou lá 2 semanas e depois transformou-se numa linda



A história fala da transformação da lagartinha em borboleta.

(anexo 5)

## **AVALIAÇÃO DAS HISTÓRIAS**

### **Introdução**

Este questionário destina-se a avaliar a opinião das crianças acerca das histórias trabalhadas ao longo das experiências de aprendizagem realizadas na nossa acção educativa e qual o seu contributo nas aprendizagens/conhecimentos considerando as diferentes áreas de conteúdo.

As perguntas deste questionário serão explicadas e lidas pela educadora, individualmente, conforme (anexo 5 – A).

(anexo 5 - A)

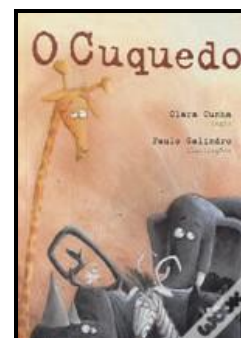
NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

1. Das seis histórias apresentadas qual foi a tua preferida, marca com um (X) no quadrado, a opção escolhida:



❖ O CUQUEDO;



❖ A LAGARTINHA MUITO COMILONA;



❖ O MEU AVÔ;



❖ SE OS ANIMAIS SE VESTISSEM;



❖ A VIAGEM DAS TRÊS GOTINHAS DE ÁGUA;

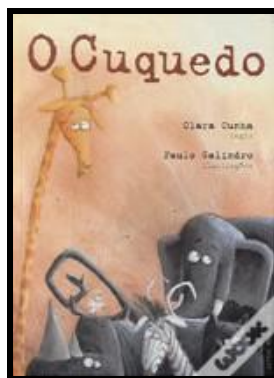


❖ SE EU FOSSE MUITO MAGRINHO.



2. Das duas histórias seleccionadas e exploradas ao longo das várias actividades, qual foi a que gostaste mais?  
Assinala com um (X) no quadrado.

✚ O CUQUEDO;



✚ A LAGARTINHA MUITO COMILONA.



3. Na história do “**Cuquedo**” qual foi o teu animal preferido?  
Marca com um ( X ) no quadrado a opção escolhida.

• **HIPOPÓTAMO**



• **ZEBRA**



- **ELEFANTE**



- **RINOCERONTE**



- **GIRAFA**



4. Quantas sílabas tem as palavras **GIRAFA** e **HIPOPÓTAMO**?  
Assinala com um ( X ).

**GI-RA-FA.**

1  2  3



**HI-PO-PÓ-TA-MO**

1  2  3  4  5  6



5. Na história a “ **Lagartinha muito comilona**” quais foram os frutos que a lagartinha comeu?

Assinala com um ( X ) no quadrado.

● **BANANA**



● **LARANJA**



● **MELÃO**



● **MORANGO**



● MAÇÃ



● CEREJA



● ANANÁS



● PERA



● AMEIXA



6. Quantas letras tem as palavras **MAÇÃ**, **MORANGO** e **AMEIXA**?

Escreve o número correspondente no quadrado.

▪ **M – A – Ç – Ã**



▪ **M – O – R – A – N – G – O**



▪ **A – M – E – I – X – A**



7. Das palavras em baixo **sublinhadas**, rodeia com um circulo as letras que tens no teu nome.

• M O R A N G O



• A M E I X A



• L A R A N J A



• P E R A



8. Após visualizar as fases da metamorfose do bicho da seda em baixo assinaladas, coloca por ordem de 1 a 4 a sequência correcta da metamorfose.

**1****2****3****4**

⇒ LAGARTA



⇒ CASULO



⇒ OVO



⇒ BORBOLETA



9. Gostaste das actividades que fizeste sobre as histórias do “CUQUEDO” e da “LAGARTINHA MUITO COMILONA”?  
Assinala com o (X) a tua resposta.

Gostei muito



Gostei pouco



Não gostei



**(Anexo 6)****RESULTADO DO QUESTIONÁRIO**

Questionário às crianças alvo do estudo como forma de avaliação do trabalho integração das histórias

## 1. Histórias preferidas:

<b>Título das histórias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
O cuquedo	6	24
A lagartinha muito comilona	5	20
O meu avô	4	16
Se os animais se vestissem	2	8
A viagem das três gotinhas de água	5	20
Se eu fosse muito magrinho	3	12

## 2. Das duas histórias empatadas qual foi a que gostaram mais:

<b>Histórias</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
A viagem das 3 gotinhas de água	12	48
A lagartinha muito comilona	13	52

## 3. Na história do “Cuquedo” qual foi o animal preferido?

<b>Animais preferidos</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Hipopótamo	4	16
Zebra	1	4
Elefante	5	20
Rinoceronte	6	24
Girafa	9	36

## 4. Quantas sílabas têm as palavras Girafa e Hipopótamo (como assinalaram as crianças)

<b>Animais da história</b>	<b>Correcto</b>	<b>%</b>	<b>Incorrecto</b>	<b>%</b>
Hipopótamo	19	76	6	4
Girafa	24	96	1	4

## 5. Na história “a lagartinha muito comilona” quais os frutos que lagartinha comeu (como assinalaram as crianças)

<b>Frutos</b>	<b>Correcto</b>	<b>%</b>	<b>Incorrecto</b>	<b>%</b>
Banana	24	96	1	4
Laranja	25	100	0	0
Melão	0	0	0	0
Morango	25	100	0	0
Maçã	25	100	0	0
Cereja	0	0	0	0
Ananás	24	96	1	4

Pêra	25	100	0	0
Ameixa	25	100	0	0

6. Quantas letras têm as palavras  
(como assinalaram as crianças)

<b>Frutos</b>	Correcto	%	Incorrecto	%
Maçã	25	100	0	0
Morango	24	96	1	4
Ameixa	23	92	2	8

7. Dos frutos assinalados, marcar com um círculo os que têm algumas letras iguais às do seu nome  
(como assinalaram as crianças)

<b>Frutos/letras do nome da criança</b>	Nº	%
Assinalaram de forma correcta	20	80
Assinalaram de forma incorrecta	5	20

8. Colocar por ordem a sequência da metamorfose da lagartinha  
(como assinalaram as crianças)

<b>Fases de transformação da lagartinha</b>	Nº	%
Assinalaram de forma correcta	19	76
Assinalaram de forma incorrecta	6	24

9. Grau de satisfação das crianças  
(nº de crianças que assinalaram cada item)

<b>Gosto das crianças</b>	Nº	%
Gostei muito	25	100
Gostei pouco	0	0
Não gostei	0	0