

Prática de Ensino Supervisionada - Estratégias para melhorar o desempenho das crianças ao nível da compreensão da leitura

Tânia Sofia Pacheco Rodrigues

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Novembro, 2019

Agradecimentos

No término desta etapa da nossa vida é tempo de agradecer a todos aqueles que, de uma ou de outra forma, contribuíram para que este percurso fosse menos conturbado, ajudando-nos a suprimir qualquer dificuldade que possa ter surgido pelo caminho. Assim, deixamos o nosso sincero agradecimento:

À Escola Superior de Educação de Bragança por nos ter acolhido e a todo o corpo docente pelos conhecimentos partilhados.

Às instituições onde foram realizados os três estágios, por nos terem aberto as portas e terem dado a oportunidade de podermos aprender e experienciar no terreno o que será o nosso futuro.

À Professora Elza Mesquita pela sua disponibilidade, rigor científico, apoio e orientação que se dignou a prestar-nos.

À Professora Angelina Sanches pela orientação na Creche e na Educação Pré-escolar e por todo o apoio e partilha de conhecimento científico.

Às educadoras e professoras cooperantes com as quais tivemos a possibilidade de trabalhar nos diversos contextos e que contribuíram muito para a nossa formação.

Às crianças, pois sem elas nada disto teria sido possível. Foram três grupos de crianças magníficas que nos deram a oportunidade de crescer enquanto (futuras) profissionais.

Às pessoas mais importantes da nossa vida. Aos pais, pelo sacrifício de nos ver longe e encararem essa ausência como algo imprescindível e pertinente para o futuro. Obrigada pelo carinho, apoio incondicional e incentivo para ultrapassar obstáculos, sem vós a concretização deste sonho era impossível.

À querida irmã Soraia por todo o apoio, amor, afeto e por ter sempre uma palavra amiga quando necessitávamos.

À Mia, ao Leo e à Lua, por terem passado horas junto a nós, sempre que nos sentávamos ao computador para trabalhar.

À restante família que, mesmo longe, sempre nos apoiou e nos deu forças para continuarmos.

Às três estrelinhas que sempre nos guiaram em momentos menos bons.

À companheira e amiga de estágio, sem ti esta caminhada não teria sido tão fácil e gratificante. Obrigada por teres dado a mão sempre que precisamos, obrigada ainda por todos os sermões, serviram para crescermos. E como costumamos dizer: *caminharemos sempre juntas, de mão dada, o resto nós sabemos*.

Ao Jorge Pereira e à Cátia Monteiro, por todas as palavras de força, por toda a amizade e apoio dado ao longo destes anos.

Aos Bombeiros Voluntários de Coimbrões por todas as facilidades dadas para que pudéssemos seguir este sonho e concretizar este grande objetivo na vida académica, mas em especial à Bombeira n.º 53, Elsa Brás, por toda a força, carinho, palavras amigas e coragem e não esquecer “brindar ao sucesso”.

Aos INCA’s por todos os sábados nos darem um bocadinho mais de força para levarmos esta etapa até ao fim. É um orgulho ser vossa formadora.

Aos amigos deixados para trás, mas que foram cruciais na realização deste percurso e nos incentivaram a atingir todos os objetivos.

Às novas amizades, conquistadas ao longo destes anos na “terra dos amigos para sempre” e por terem tornado esta passagem por Bragança mais simples e feliz.

A todos (as) o nosso muito **obrigada**, sem vós não era possível!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Neste relatório pretendemos apresentar as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo da PES em três contextos educativos, nomeadamente na creche com um grupo de 18 crianças, na Educação Pré-Escolar (EPE) com um grupo de 21 crianças e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) com um grupo de 17 crianças do 2.º ano de escolaridade. Uma vez que é necessário despertar nas crianças o gosto pela leitura a nossa prática pretendeu promover o gosto e inculcar rotinas atinentes ao ato de ler, efetivadas através de diversas técnicas de leitura e, conseqüente, exploração de histórias de literatura para a infância. A escola é um elemento determinante na construção de leitores e, como a aprendizagem da leitura não é um processo natural, é necessário incluir a sua aprendizagem em contexto de sala de atividades/aulas, em interações que se requerem significativas, regulares e ativas, quer entre crianças, quer entre crianças e adultos e vice-versa. É ainda necessário que a criança explore livros e comece a ler através das ilustrações presentes no livro, por forma a desenvolver a imaginação e não ficar apenas presa às palavras. Assim, é imprescindível criar hábitos de ler para alcançar melhores níveis de proficiência na aprendizagem ao nível da leitura, envolvendo as crianças nesse ato. Por tal, devem ser utilizadas diversas estratégias, de forma a desenvolver o seu interesse pela leitura. Também a literatura para a infância deve constituir-se numa prática interdisciplinar, uma vez que envolve mais que uma área de conteúdo/disciplinar. Assim, é importante para a formação de qualquer criança começar a ouvir contar histórias desde muito cedo, pois o facto de as ouvir desenvolve o seu imaginário e promove o interesse pela leitura. É importante transformar a escola numa comunidade de leitores, devendo ser envolvidos outros elementos da comunidade escolar que não sejam só o educador/professor e as crianças a assumirem esse papel. É também premente que neste círculo participem os professores bibliotecários, os funcionários não docentes, mas também os pais e outros familiares, uma vez que são também um fator determinante para ajudar a desenvolver o gosto da criança pela leitura. Neste enquadramento, interessou-nos investigar sobre métodos que podem ser utilizados em sala de atividades/aula para que se melhore o desempenho das crianças ao nível da leitura. Neste sentido, pensamos dar resposta(s) à seguinte questão-problema: *Que estratégias se podem usar para melhorar o desempenho das crianças ao nível da compreensão da leitura?* e estipulamos como objetivos: (i) Identificar estratégias que a investigação tem sugerido, enquanto auxiliares no processo de compreensão da leitura; (ii) Fortalecer a competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão de textos; (iii) Implementar estratégias para promover a leitura e ultrapassar problemas emergentes que as crianças apresentem; e (iv) Perceber se as crianças dominam capacidades nucleares de compreensão da leitura. A investigação segue uma linha de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), tendo sido usado como instrumentos e técnicas de recolha de dados grelhas de observação, notas de campo na EPE e no 1.º CEB recorreremos, ainda, a testes de cronometragem de leitura. Das principais conclusões da investigação salientamos que existem diversas técnicas e estratégias pedagógicas às quais recorreremos para estimular o gosto e o prazer pela leitura nas crianças e às quais as crianças aderiram com facilidade e empenho. A aplicação dos testes de cronometragem da leitura no 1.º CEB também nos sugere uma evolução das crianças ao nível da sua proficiência leitora, se contrastarmos os dados da primeira aplicação com os da última.

Palavras-chave: educação pré-escolar, emergência de leitura, 1.º ciclo do ensino básico, importância da leitura, estratégias de leitura.

Abstract

This report was carried out within the Supervised Teaching Practice Curricular Unit (PES). In this report we intend to present the teaching-learning experiences developed during the PES in three educational contexts, namely in the nursery with a group of 18 children, in Preschool Education (EPE) with a group of 21 children and in the 1st Cycle. Elementary School (1st CEB) with a group of 17 children from the 2nd grade. Since it is necessary to arouse in children the taste for reading, our practice aimed to promote the taste and instill routines related to the act of reading, carried out through various reading techniques and, consequently, exploration of literature stories for children. School is a key element in building readers and, as reading learning is not a natural process, it is necessary to include learning in the classroom context, in interactions that require significant, regular and active, whether between children, between children and adults and vice versa. It is also necessary for the child to explore books and start reading through the illustrations in the book in order to develop imagination and not just get stuck in words. Thus, it is essential to create reading habits to achieve better levels of learning proficiency at the reading level, involving children in this act. Therefore, various strategies should be used to develop your interest in reading. Also literature for children should be an interdisciplinary practice, as it involves more than one content / disciplinary area. Thus, it is important for the education of any child who begins to hear storytelling from an early age, as listening to them develops his imagination and promotes interest in reading. It is important to transform the school into a community of readers, and other elements of the school community other than the educator / teacher and the children should be involved. Librarians, non-teaching staff, but also parents and family members are also in this circle as they are also a determining factor in helping to develop a child's taste for reading. In this context, we were interested in investigating methods that can be used in the classroom / classroom to improve children's reading performance. In this sense, we intend to answer the following problem question: *What strategies can be used to improve children's reading comprehension performance?* and we stipulate as objectives: (i) Identify strategies, that the research has suggested, as auxiliary in the reading comprehension process; (ii) Strengthen reading competence for progressively safer mastery of text comprehension; (iii) Implement strategies to promote reading and overcome emerging problems for children; and (iv) Understand if the children have core reading comprehension skills. The research follows a mixed approach (qualitative and quantitative) and has been used as instruments and techniques for collecting observation grid data, field notes at EPE and the 1st CEB, we also use reading timing tests. From the main conclusions of the research we point out that there are several pedagogical techniques and strategies that we use to stimulate the reading pleasure and pleasure in children and to which the children have adhered with ease and commitment. The application of reading timing tests in the 1st CEB also suggests an evolution of children in terms of their reading proficiency, if we contrast the data from the first application with those from the last.

Keywords: preschool education, reading emergence, 1st cycle of basic education, importance of reading, reading strategies.

Siglas

EPE- Educação Pré-Escolar

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

PES- Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL- Plano Nacional de Leitura

ME- Ministério da Educação

EB- Ensino Básico

JI- Jardim de Infância

EE- Educadora Estagiária

PE- Professora Estagiária

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	iii
Abstract	V
Siglas	vii
Índice de quadros, figuras e tabelas	xiii
Introdução	1

Capítulo I. Enquadramento teórico

1. Reflexão sobre os documentos orientadores da prática em contexto.....	5
1.1.Documentos orientadores na prática da EPE.....	6
1.2.Documentos orientadores no 1.º CEB.....	8
2. Conceções de leitura: o que é ler?.....	10
3. Literacia emergente.....	12
4. Leitura como tarefa essencial.....	13
5. Estratégias de leitura.....	14
5.1. <i>Varredela horizontal</i>	15
5.2. <i>Varredela diagonal</i>	15
5.3. <i>Varredela vertical</i>	15
5.4. <i>Estratégia de sobrevo</i>	16
5.5. <i>Controlo de velocidade de leitura</i>	16
5.6. <i>Textos coletivos</i>	17
5.7. <i>Uma história a partir de uma imagem</i>	17
6. Diferentes formas de ler e aceder à leitura.....	18
7. Estratégias de mediação de leitura na Escola (sala de aula)	20
8. Motivação para a leitura.....	23

Capítulo II. Caracterização dos contextos institucionais

1. Organização do estabelecimento educativo: contexto de creche.....	25
1.1.Organização do ambiente educativo: a sala de atividades dos dois anos.....	26
1.2.Organização do grupo, espaço e do tempo do grupo de crianças de dois anos.....	27
2. Organização do estabelecimento educativo: contexto de Educação Pré-Escolar.....	29

2.1.Organização do ambiente educativo: a sala de atividades dos cinco anos.....	31
2.2.Organização do grupo, do espaço e do tempo na sala dos cinco anos.....	32
3. Organização do estabelecimento educativo: contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	35
3.1.Organização do ambiente educativo: a sala do 2.º ano do 1.º CEB.....	36
3.2.Organização do grupo, do espaço e do tempo na sala do 2.º ano do 1.º CEB.....	38
 Capítulo III. Opções metodológicas	
1. Contexto de creche.....	41
2. Contexto de jardim de infância (JI)	42
3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB)	43
 Capítulo IV. Descrição e análise da ação educativa	
1. Documentação de práticas: contexto de creche.....	45
1.1.Experiência de aprendizagem: <i>Porque chamamos às formigas trabalhadoras?</i>	46
1.2.Experiência de aprendizagem: <i>As cores dos pássaros</i>	48
2. Documentação de práticas: Contexto de jardim de infância.....	51
2.1.Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Descobre o Polo Sul</i>	52
2.2.Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Vem descobrir os sete continentes</i>	60
3. Documentação de práticas: contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
3.1. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Atenção à internet</i>	66
3.2. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Oriana e a árvore</i>	67
3.3. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Leva o cão a passear</i>	68
3.4. Experiência de ensino-aprendizagem: <i>Usa a imaginação e cria</i>	71
3.5.Experiência de ensino-aprendizagem: <i>As cegonhas</i>	71
4. Análise de dados da Educação Pré-escolar (EPE)	75
4.1.Grelha de observação (leitura emergente)	76
5. Análise de dados do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB)	77
5.1. Análise da grelha de observação.....	78
5.2. Análise dos testes de cronometragem de leitura.....	81
 Considerações finais	 87

Referências bibliográficas.....	93
Anexos.....	99

Índice de quadros, figuras e tabelas

Quadros

Quadro 1- Análise da leitura (varredela vertical)	74
Quadro 2- Análise da leitura (varredela horizontal)	74

Figuras

Figura 1. Planta da sala de atividades das crianças dos 2 anos.....	27
Figura 2. Planta da sala de atividades das crianças dos 5 anos.....	32
Figura 3. Planta da sala de aula- 1.ºCEB.....	37
Figura 4. Fantoches da história <i>O coelho Branco e a cabra Cabrês</i>	46
Figura 5. Formigueiro.....	47
Figura 6. Livro que canta músicas.....	48
Figura 7. Fantoches “contador de histórias”.....	49
Figura 8. Pássaros de várias cores.....	49
Figura 9. Observação do pássaro.....	50
Figura 10. Livro que canta músicas.....	51
Figura 11. Jogo de associação de letras.....	56
Figura 12. Livro da semana.....	59
Figura 13. Jogo <i>Vem descobrir os continentes</i>	63
Figura 14. Quadro “palavras com acentos”.....	70
Figura 15. Registo de ocorrências (%).....	79
Figura 16. 1.º Teste de cronometragem da leitura.....	82
Figura 17. 2.º Teste de cronometragem da leitura.....	82
Figura 18. 3.º Teste de cronometragem da leitura.....	83
Figura 19. Teste de cronometragem da leitura (leitura em voz alta).....	84
Figura 20. Teste de cronometragem da leitura (palavras por minuto- leitura silenciosa).....	84
Figura 21. Teste de cronometragem da leitura (palavras por minuto- leitura em voz alta).....	85

Tabelas

Tabela 1. Resultado/registo de ocorrências- Grelha de observação.....	78
--	----

Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Bragança. A PES foi desenvolvida em três instituições, sendo uma de natureza privada, outra público-privada e outra pública. As três instituições localizavam-se na cidade de Bragança.

Os grupos/turma de crianças constituíram-se no principal elemento da PES, pois, sem eles, era impossível a sua realização. A PES teve início no contexto de creche, um contexto que ainda não é de carácter obrigatório por lei, mas que na nossa opinião se torna essencial, uma vez que se trata de uma fase na vida da criança em que começa a sua interação com o meio e com outras crianças. O segundo contexto pelo qual passamos foi o da Educação Pré-Escolar (EPE). Este contexto é uma etapa essencial no processo de aprendizagem das crianças, visto que é a primeira etapa oficial da educação básica, tal como se refere nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Expressa-se, assim, na Lei-Quadro, no seu artigo 2.º que

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

O terceiro e último contexto em que concretizamos a PES foi no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este contexto dá continuidade e aprofunda as aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo da EPE. Trata-se de uma educação escolar que se integra no designado Ensino Básico. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) um dos objetivos do ensino básico é

assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social [Artigo 7.º alínea a), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro].

Para que o educador/professor desenvolva o processo de aprendizagem é necessário que adote uma postura investigativa, crítica e reflexiva. É ainda importante desenvolver atividades que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, ou seja, é essencial que o educador/professor desenvolva práticas, de forma a dar resposta aos problemas e às dificuldades do grupo/turma com quem trabalha e mediar as suas aprendizagens. Neste sentido, as atividades desenvolvidas ao longo da PES foram pensadas para dar resposta a um problema que detetamos, enquanto estagiárias, nos grupos/turma com os quais trabalhamos e que se prendia com a falta de interesse das crianças pela leitura. Assim, surgiu a ideia de trabalharmos as estratégias de leitura como forma de cativar as crianças para o ato de ler.

Todos os indivíduos têm um conceito de leitura, no entanto, essa tarefa complica-se quando se trata de crianças em idade pré-escolar, sobretudo quando se tenta encontrar um consenso quanto à sua definição (Gonçalves, 1996). A leitura é considerada como uma componente do ato social, uma vez que é através dela que adquirimos informação e formamos um cidadão capaz de obter, nesse ato, prazer pessoal (Morais, & Niza, 1998). Neste sentido, e se queremos formar cidadãos autónomos, conscientes deles próprios e dos outros, capazes de tomar decisões e exercer uma cidadania ativa, temos, desde idades bastante precoces, de começar a formar leitores ativos e que sintam prazer no ato de ler. Para isso, é necessário que o educador proporcione atividades de leitura prazerosas para as crianças e que, conseqüentemente, lhes desperte o interesse. Segundo Cruz (2007) ler constitui-se como um ato complexo por envolver características pessoais dos leitores, bem como as suas diferenças sociais e culturais. O ato de ler tem ainda a vantagem de podermos gerir o nosso tempo e podermos contribuir para que a nossa imaginação nos leve a lugares incríveis, envolvendo ideias e acontecimentos numa sequência imagética que escolhemos criar (Smith, 2003).

Neste enquadramento, a nossa investigação recaiu sobre os métodos que podem ser utilizados em sala de atividades/aula para que se melhore o desempenho das crianças ao nível da leitura, tendo como questão-problema: *Que estratégias se podem usar para melhorar o desempenho das crianças ao nível da compreensão da leitura?* Para lhe darmos resposta(s) estipulamos como objetivos:

- Identificar estratégias, que a investigação tem sugerido, enquanto auxiliares no processo de compreensão da leitura;
- Fortalecer a competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão de textos;

- Implementar estratégias para promover a leitura e ultrapassar problemas emergentes que as crianças apresentem; e
- Perceber se as crianças dominam capacidades nucleares de compreensão da leitura.

Este relatório encontra-se dividido em pontos distintos. O primeiro ponto diz respeito ao enquadramento teórico, no qual se apresenta a fundamentação do tema que sustenta todo o trabalho; o segundo corresponde à caracterização dos contextos institucionais, no qual fazemos referência, para além das instituições, aos grupos de crianças com os quais desenvolvemos a prática, às rotinas diárias e à organização do espaço pedagógico; o terceiro é referente às opções metodológicas com realce às técnicas e aos instrumentos utilizados, quer para a recolha de dados, quer para a análise; no quarto é apresentada a descrição e a análise da ação educativa, salientando-se algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PES, estritamente selecionadas para constarem deste documento, bem como a análise dos dados recolhidos; seguidamente apontam-se as considerações finais e, por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, seguidas de um espaço reservado aos anexos.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre os documentos oficiais e orientadores da EPE e do 1.º CEB, debruçando-nos sobre a importância que dedicam à leitura e ao livro para a infância, tendo em conta o papel do educador/professor para o desenvolvimento do gosto, interesse e prazer pela leitura e pelas obras para a literatura para a infância. Apresentamos, ainda, o que são concepções de leitura: o que é ler?, o que é literacia emergente e a importância que ela exerce na EPE, o que é leitura como tarefa essencial, o que são estratégias de leitura e que tipo de estratégias existem para cativar o interesse e gosto pela leitura. Para sustentarmos o nosso trabalho recorreremos, também, ao documento *Leitura - Guião de Implementação de Português do Ensino Básico* e explicitamos o que são diferentes formas de ler e de aceder à leitura, referindo-nos ainda a algumas estratégias de mediação de leitura na escola, mais propriamente em sala de aula e, por fim, mencionamos que tipo de motivação pode ser pensada para as crianças terem vontade de ler.

1. Reflexão sobre os documentos orientadores da prática em contexto

A educação deve ser a base de qualquer sociedade porque, sem ela, pouco ou nada mais se desenvolve. Deve ser uma preocupação, mais direta, por parte dos pais, educadores/professores que lidam com as crianças, mas também uma preocupação indireta da parte do Estado que também se deve preocupar e ter em atenção a educação das crianças, fornecendo boas condições logísticas e um sistema educativo de qualidade, pois cada interveniente desempenha um papel diferente na vida das crianças.

O Governo tem como objetivo desenvolver os direitos direcionados com a educação nas escolas e, para isso, cria leis, despachos e portarias. Ainda, criados pelo Estado, e ligados à educação, existem dois organismos, são eles: o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e é, através destes Ministérios, que chegam às escolas e aos educadores/professores os documentos oficiais que lhes permitem planificar de forma plena as suas práticas.

O ato de planificar refere-se à organização de algo de acordo com um plano pré-estabelecido, ou seja, o educador/professor tem em conta os documentos orientadores da EPE e do 1.º CEB para poder planificar as suas práticas e assim, executar o plano. Planificar envolve pensar sobre um ou vários objetivos que queremos cumprir em relação a um determinado conteúdo e, para isso, existem documentos que nos orientam e que

usamos enquanto profissionais ou futuros profissionais, por exemplo, no nosso caso em concreto, recorremos a eles enquanto desenvolvemos o estágio na PES. Estes documentos orientadores fornecem linhas que servem de alicerces às teorias de ensino-aprendizagem. Os documentos orientadores são, no caso da educação pré-escolar, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* [OCEPE] (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), as *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação [ME], 2010) e as *Brochuras de Operacionalização das OCEPE* (Mata, 2008a; Godinho, & Brito, 2010; Martins, et al., 2009; Castro, & Rodrigues, 2008; Mendes, & Delgado, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Quanto ao primeiro 1.º CEB, sustentamo-nos nos seguintes documentos orientadores ao longo da nossa prática: *Programa e Metas Curriculares de Matemática Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013); *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015); *Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo* (ME, 2004a); *Organização curricular e programas – Programa de Expressões artísticas e físico-motoras* (ME, 2004b). Trata-se, efetivamente, de documentos fundamentais e auxiliares na preparação de práticas.

A reflexão em torno destes documentos pretende dar resposta a uma das questões da nossa investigação, nomeadamente que importância dão os documentos orientadores na EPE e 1.º CEB ao livro e à literatura para a infância?

1.1. Documentos orientadores na prática da EPE

A EPE, desde 1997, segundo a Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, é tida como a primeira etapa da educação básica no processo educativo. Segundo as OCEPE e indo ao encontro da Lei-Quadro, educar não começa aos seis anos de idade, é necessário que se tenha em conta todo o período desde o nascimento, pois assim faz mais sentido planear o Ensino Básico, uma vez que, até à etapa designada de aprendizagem formal, a criança tem conhecimentos prévios, mesmo que nunca tenha frequentado a EPE. Mesmo que na lei não esteja contemplada a creche, é necessário que o período até aos três anos, idade referida nas OCEPE para a entrada para a EPE, seja valorizado, pois a criança tem vivências efetivas até à entrada no jardim de infância que não podem ser descuradas.

As OCEPE, principal documento pelo qual os educadores se regem, divide-se em três áreas: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação; e área do conhecimento do mundo. Como um dos nossos objetivos era perceber que importância é dada ao livro e à leitura na EPE, debruçamo-nos, essencialmente, sobre a área de expressão

e comunicação, nomeadamente sobre o domínio de linguagem oral e abordagem à escrita. Foi neste domínio que procuramos saber de que forma surge o livro nesta fase de vida da criança. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na EPE” (p.6) e, para isso, é fundamental o contacto com a leitura e a escrita. Este domínio diz-nos que a aprendizagem oral e escrita “deve ser concebida como um processo de apreciação contínua” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.7), ou seja, este processo deve começar a ser desenvolvido muito antes da aprendizagem formal, assim a criança vai ganhando gosto pela leitura e escrita.

O gosto e o interesse pelo livro e pela escrita é desenvolvido na EPE. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) dizem-nos que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.66). Neste sentido, é necessário que o educador tenha em atenção as histórias contadas e as estratégias que utiliza. É através de histórias lidas pelo educador ou contadas pelas crianças, inventadas ou recontadas, quer pela memória quer através de imagens, que as mesmas vão desenvolver e suscitar o gosto pela leitura.

Para que seja mais fácil o acesso das crianças aos livros é necessário que, na sala de atividades, exista um local onde elas possam “ler”. Assim, é necessário criar a “área da biblioteca” e oferecer diversos tipos de livros/textos para suscitar curiosidade à criança. Cabe ao educador proporcionar às crianças o contacto com diversos tipos de textos escritos e, neste sentido, é necessário que, para além de livros de literatura para a infância, o educador fomente o contacto com enciclopédias, dicionários e principalmente suportes escritos com os quais as crianças contactam no seu dia a dia, tais como revistas, jornais, etiquetas, receitas, etc. Nas OCEPE expressa-se que é necessário que “as crianças se apropriem do valor da leitura e da escrita” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 67), sendo fundamental que, nesta fase, se consiga dar a entender à criança que o código escrito transmite uma mensagem e que ela facilmente a vai entender se souber ler. O interesse em aprender a ler pode ser suscitado se a criança perceber que serve para conseguir decifrar mensagens.

Com o aparecimento das OCEPE, foram surgindo, como referido anteriormente, outros documentos orientadores da EPE, das quais destacamos a *Brochura Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Este documento tem como objetivo “dar uma perspetiva do crescimento linguístico das crianças no período que antecede a escolaridade básica e, simultaneamente, disponibilizar para os educadores caminhos de estimulação para esse crescimento” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 9). É de salientar que nesta brochura

o livro de literatura para a infância surge como ferramenta de desenvolvimento da comunicação entre o educador e a criança, ou seja, o educador usa o livro como forma de desenvolvimento da comunicação oral. O ato de “ler” e de contacto com o livro na Educação Pré-escolar é um recurso indispensável e primordial no que diz respeito ao aspeto de aprender a ouvir. Neste enquadramento, Sim-sim, Silva e Nunes (2008), autoras da brochura, acreditam que é importante, na rotina diária, ser concebida uma ocasião única para momentos de leitura. É também importante não esquecer que as histórias não devem ser lidas sempre da mesma forma, sendo necessário utilizar diversas estratégias, com recurso, por exemplo, a vídeos ou áudios, a objetos, a fantoches, a marionetas, etc.

Em suma, as OCEPE têm como finalidade ser um ponto de ligação entre a EPE (primeira etapa da Educação Básica) e a educação que é desenvolvida ao longo da vida. É importante não esquecer, também, que as bases da leitura se constituem nesta etapa e, por tal, o educador tem um papel primordial no que toca à promoção do gosto e do prazer pelo ato de ler.

1.2. Documentos orientadores no 1.º CEB

Uma vez que o objetivo é focar a importância que é atribuída à leitura e ao livro no 1.º CEB, evidenciamos apenas o *Programa* e nas *Metas de Português do Ensino Básico*. O 1.º CEB, de uma forma geral, aponta para assegurar a aquisição de conhecimentos básicos que permitam a continuação de estudos. Segundo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) “o 1.º CEB constituiu uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (p.7), sendo uma das intencionalidades deste ciclo de ensino aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral. Nesse sentido, o *Programa e as Metas Curriculares de Português* estão divididos em quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Torna-se necessário frisar que nos dois primeiros anos do 1.º CEB (1.º e 2.º anos) o domínio de Educação Literária designa-se de Iniciação à Educação Literária.

Quanto ao domínio da Oralidade, é necessário enunciar que ela faz uma ligação entre o domínio da Leitura e Escrita. Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) afirmam que “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral” (p.7).

Em relação ao domínio da Leitura e Escrita, nas *Metas Curriculares* foram pensados conjuntamente. Nos dois primeiros anos deste ciclo de ensino, a leitura e a escrita constituem a continuidade da abordagem à escrita e à leitura, pois a criança começa a aprender o código escrito para poder decifrar mensagens, o que lhe desperta curiosidade. É

necessário perceber que “passada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.7). Nesta fase, como se estabelece nas Metas, começa a ser controlada a velocidade de leitura, a precisão e a prosódia, em relação ao alargamento do vocabulário, à compreensão da leitura, à progressiva organização e à produção de textos.

O domínio da Educação Literária (no 1.º e 2.º ano do EB dominado de Iniciação à Educação Literária) “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.8), para que se possam criar leitores com uma matriz cultural e de cidadania mais sustentada. Este domínio incide em cinco subdomínios, são eles:

- a. Ouvir ler e ler textos literários – pretende-se que a criança leia e ouça textos, quer de carácter literário quer contos tradicionais e que pratique, ainda, a leitura silenciosa, em voz alta e em grupo.
- b. Compreender o essencial dos textos ouvidos – é pedido à criança que ela antecipe conteúdos da história, por exemplo que diga o que lhe sugere determinada palavra em relação a um texto. Que a criança seja capaz de recontar a história ouvida e que invente outro rumo para as personagens. É ainda pedido que a criança identifique aspetos ligados à estrutura de um texto em poema, como por exemplo, uma estrofe ou um verso.
- c. Ler para apreciar textos literários – significa que a criança, ao ler, seja capaz de manifestar sentimentos, emoções e ideias que lhe são suscitados através da leitura.
- d. Ler em termos pessoais – é necessário que a criança leia algo que lhe desperte interesse e prazer e, nesse sentido, deve escolher, sob a orientação do professor ou do professor bibliotecário, um livro que lhe desperte interesse de modo pessoal.
- e. Dizer e escrever, em termos pessoais – a criança neste descritor de desempenho deve ser capaz de dizer lengalengas, poemas e rimas memorizadas e, deve ainda, ser capaz de inventar pequenas histórias e escrever textos sob a orientação do professor ou por vontade própria.

No último domínio, o da Gramática – a criança deve ser capaz de se aperceber das regularidades da língua e, à medida que vai progredindo, é indispensável que domine as regras e os processos gramaticais. É ainda importante que use a gramática de forma correta, quer na vertente escrita quer oral.

Cabe ao professor escolher os processos metodológicos mais adequados para que a criança tenha uma aprendizagem bem-sucedida, mas, para isso, “deve haver uma correspondência clara e fundamentada entre atividades e descritores de desempenho” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.38), ou seja, é fundamental que as atividades que o professor prepara e desenvolve vão ao encontro dos descritores de desempenho e dos objetivos de cada domínio.

Quanto aos livros de literatura para a infância, é feita alusão a este recurso na parte do domínio da Educação Literária. Este domínio diz que a criança deve contactar com diversos livros e diferentes tipos de escrita. Destaca-se, assim, a importância de criar hábitos de leitura para que a criança perceba que ler é uma tarefa importante e que não necessita de ler apenas algo que o professor sugere, pois a criança pode e deve ler algo do seu agrado pessoal, isto para manter e/ou ampliar o interesse e o prazer pelo ato de ler. O professor pode ainda recorrer ao *Plano Nacional de Leitura* (PNL), uma vez que possui uma grande lista de livros e de autores e aconselha ainda, para cada ano as que são mais relevantes. O professor pode tornar-se um mediador entre o que o PNL oferece e o que a criança procura.

Para auxiliar os professores, foi criado o documento *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* que fala detalhadamente da questão da leitura e dos livros de literatura para a infância. Este guião apresenta ainda estratégias e atividades para se desenvolver em sala de aula, de forma a cativar as crianças para o ato de ler.

Para apoiar, ainda mais, os professores no que diz respeito à leitura, o ME publicou documentos em que sugere atividades para explorar livros de literatura para a infância. De entre esses documentos é necessário destacar as *Orientações para Atividades de Leitura, Programa – Está na Hora dos Livros, 1.º ciclo*. Este documento constitui-se num projeto relacionado com a literatura em que afirma que os professores lhe deviam dedicar pelo menos uma hora do tempo escolar, todos os dias.

2. Conceções de leitura: o que é ler?

Sempre que se fala em leitura, questionamos: afinal o que é ler? Quando se pensa em leitura ela tem uma definição mas pode não ser tão simples assim, dada a complexidade dos processos que a envolvem. Segundo Adams e Starr (1982) ler é a capacidade de entender um texto escrito, ou seja, perante um código escrito encontramos um som. Mas é muito mais do que isso pois, tal como afirma Mialaret (1974), embora a decifração seja

algo básico, ela tem uma técnica para ser entendida e automatizada para que, o leitor, perante um texto escrito, construa um sentido... lhe atribua um significado. Seguindo a ordem de ideias, saber ler é, essencialmente, compreender o que se decifra e traduzir isso para pensamentos, ideias e emoções.

A leitura é um processo em desenvolvimento, ou seja, ela não estagna num determinado momento, ela é um meio para atingir um fim, isto é, a criança enquanto *ser* a ser formado. O ato de ler deverá ser definido de forma ampla e completa, pois este envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem para a evocação de significados, construídos pela experiência passada e manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor, construindo assim, novos conhecimentos. Tal como afirmam Adams e Starr (1982) o texto é apenas um proporcionador de fontes críticas de informação e é preciso que o resto (pro)venha de conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor. Neste sentido, também Jolibert (1991) refere que o ato de ler deve progredir nos graus de dificuldade, isto é, o leitor deve ter acesso a documentos que vão desde o nome escrito de uma rua num cartaz, a uma embalagem, a um folheto, a um jornal, passando então, para o livro, que é algo maior e mais complexo, precisando que o leitor já tenha um saber científico para conseguir decifrar o código escrito. Assim, é inevitável que a criança comece a ler antes mesmo de entrar na escola, pois ela vai principiar a ler através de imagens e determinados símbolos que lhe vão aparecendo, repetidamente, na sua vida. Para uma melhor formação, os conhecimentos já previamente organizados, deveriam ser aproveitados desde o princípio do ensino da leitura, uma vez que as crianças já aprenderam a “ler” e esse gosto e interesse não devem ser perdidos com o ensino da leitura propriamente dita. Por este motivo, o papel do professor é tão importante, uma vez que ele é o elo de ligação entre a criança e a leitura.

Entende-se, assim, que “saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale [ainda] a ser capaz de a conceber e apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1987, p.15). Este sistema desenvolve-se através de processos biológicos, psicológicos e sociais complexos. Nesse sentido, e tal como afirmam Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1998), a leitura é um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. Assim, a leitura tem como objetivo fundamental a extração do significado e a consequente apropriação veiculada pela escrita, tendo em conta o conhecimento prévio do leitor” (p.56).

Muitas são as definições encontradas sobre o que é ler, no entanto, focamo-nos na de Colomer e Camps (2002) quando defendem que ler é mais que um simples ato mecânico é mais um ato de raciocínio, já que tem como objetivo saber orientar o raciocínio no sentido da construção de uma mensagem escrita a partir da informação proporcionada no texto e pelos conhecimentos do leitor.

3. Literacia emergente

A escola tem um papel fundamental na educação dos indivíduos, sendo ela a principal responsável pela criança saber ler e escrever. Segundo Santana e Neves (2015) “a escolarização exerce um papel importante no *cursus* linguístico dos indivíduos” (p.79) e é através da escola que a criança inicia “uma nova aventura quanto à linguagem, a do acesso à escrita” (p.78). Os autores afirmam, ainda, que é na escola que a criança desenvolve o seu alfabetismo e ganha gosto pelos atos de ler e escrever. Anteriormente, as crianças já aprenderam a “ler” e a “escrever”, mas não de forma científica, assim, cabe ao professor essa função, não deixando que esse gosto e interesse desapareçam. Sim-Sim (2011) menciona que a leitura e a escrita são “usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino” (p.51).

A criança desenvolve diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, muito antes da aprendizagem formal da mesma e, este conhecimento, deve-se ao facto de ela viver diferentes experiências e de contactar com adultos que utilizam o código escrito, tornando-se, assim, ativa na descoberta do código escrito (Alves Martins, & Niza, 1998).

O Jardim de Infância (JI) deve constituir-se num espaço plural, e o educador num facilitador da evolução linguística da criança (Lopes, 2006), as outras áreas de conhecimento não podem ser deixadas de lado, mas devem ser proporcionadas atividades que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, uma vez que é através dela que o ser humano estabelece contactos entre si e o meio que a rodeia.

Literacia emergente surge da reflexão dos dois termos que a compõem. Assim, “literacia” elucida-nos sobre o dinamismo existente entre a relação da leitura e da escrita, tendo em conta que estas duas vertentes estão juntas no processo de desenvolvimento (Mata, 2002). Quanto ao termo “emergente” refere-se ao desenvolvimento representado pela redefinição das estratégias e intenções, na qual a criança participa ativamente (Mata, 2008b).

É da responsabilidade da EPE ensinar a ler, cabendo, assim, ao JI criar suportes para as crianças se sentirem motivadas para a leitura (Sim-sim, 2011). Então, o educador de infância deve ter em conta as OCEPE, para desenvolver atividades de forma a facilitar a adequação da funcionalidade da leitura. Neste sentido, a leitura emergente, segundo Whitehurst e Lonigan (2001), é o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que surgem no desenvolvimento de uma criança imediatamente anterior à aprendizagem da leitura e da escrita, propriamente ditas. Desta forma, leitura emergente é definida como um conjunto de saberes adquiridos na interação, apoiada pelos adultos em situações significativas, ou então, livremente em momentos pedagógicos ou em momentos na área da biblioteca. Os mesmos autores definem quatro fases da leitura emergente, são elas: (i) inicia-se após o nascimento; (ii) desenvolve-se em situações de jogos e brincadeiras; (iii) adquire-se através da interação com outras crianças e adultos; e (iv) favorece-se da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, é necessário que na Educação Pré-escolar se trabalhe a leitura emergente, de forma a criar na criança gosto e hábitos de leitura, isto para que seja um ser humano capaz de interagir eficazmente com os outros.

4. Leitura como tarefa essencial

Hoje em dia é unânime a ideia de que a leitura é uma ação necessária, através da qual o leitor adquire informação a partir de símbolos escritos, tornando-se, assim, necessário que este domine o código escrito para, posteriormente, descodificar o seu significado. Assim Smith (2003) afirma que “não há nada de especial na leitura, a não ser o que tudo nos possibilita” (p.98). A descodificação do código escrito deve ser feita de forma automática para que, a partir de um determinado nível de experiências, as palavras sejam reconhecidas tão rapidamente quanto o são as letras (Figueiredo, 2006). Após dominar as técnicas de decifração gráfica, o individuo passa a ter a aptidão de compreender e analisar um texto escrito (Figueiredo, 2006). Neste sentido, ler é essencial para o ser humano, uma vez que todos os dias encaramos com mensagens escritas, quer no telemóvel, quer em propagandas na rua, quer numa carta que recebamos em casa, entre outras situações do dia a dia.

Pela profunda importância que a leitura assume hoje em dia, o Plano Nacional de Leitura (PNL) definiu como objetivo central aumentar os níveis de literacia dos portugueses, criando condições para que se alcancem níveis de leitura em que se lide plenamente com a palavra escrita, em qualquer circunstância, interpretando e desfrutando de informação, de conhecimentos científicos e literários (Plano Nacional de Leitura, 2006).

Durante longos anos, o ato de ler era apenas considerado como uma capacidade visual, auditiva e multissensorial, mas a verdade é que a leitura não é aptidão sensorial, mas sim cognitiva. Então, tal como refere Cruz (2007), o ato de ler é uma atividade cognitiva complexa que carrega um conjunto de processos psicológicos de níveis diferentes, sendo este iniciado por um estímulo visual e finalizado com a compreensão do texto, graças à ação global dos diferentes processos. Segundo Kleiman (1996), a leitura, tal como outras tarefas cognitivas, envolve um conjunto de processos, sendo eles a percepção, a atenção e a memória, que permite ser possível a compreensão de um texto, mas na maioria dos casos, “estes processos são automáticos e inconscientes para um leitor fluente” (Cruz, 2007, p.47).

Para que possamos ser leitores autónomos praticar a leitura é essencial e imprescindível. A leitura ajuda ainda no desenvolvimento cognitivo, na formação de um espírito crítico, no enriquecimento cultural e em outros domínios essenciais (Plano Nacional de Leitura, 2006). A leitura abrange, ainda, competências como a capacidade de usar a inteligência, as emoções, as atitudes e o conhecimento (Figueiredo, 2006). Então, é de frisar que, quando o leitor faz uma leitura por iniciativa própria, essas características determinam o tipo de texto escolhido pelo leitor, ou seja, o texto vai ao encontro dos seus interesses pessoais (Figueiredo, 2006).

Tanto fatores intrínsecos como extrínsecos condicionam a compreensão da leitura. Morais (1997) afirma que a leitura proporciona diversos prazeres, são eles: “ler para compreender e refletir; ler para apreciar a beleza da linguagem; ler para partilhar e ler para sonhar e aprender a sonhar” (p.12). A leitura fornece-nos imensos benefícios, nós só temos de os saber aproveitar e direcionar para o que pretendemos aprender, sempre que lemos. Para Sardinha (2007) ser, ou não, um leitor implica estabelecer relações com o conceito de literacia em leitura, em que o processo se encontra em permanente construção, desde que a criança começa a interagir com a leitura, até aos seis meses da entrada no 1.º ano do 1.º CEB, em que a criança está a aprender o código escrito e “lê” tendo por base as imagens ou o código escrito mas não o decifrado, ou seja, inventa palavras.

5. Estratégias de leitura

Neste ponto do enquadramento teórico abordamos algumas estratégias de leitura, explicando cada uma delas.

5.1. Varredela horizontal

A estratégia de leitura varredela horizontal corresponde às intenções de leitura completa (Couchaere, 1992). Nesta estratégia de leitura, o leitor tem por objetivo compreender o sentido do texto e extrair os pormenores, isto é, tem como intenção compreender e reter o texto na sua totalidade. Segundo Couchaere (1992), a velocidade de leitura varia entre as 500 e as 800 palavras por minuto. Para realizar esta prática pode aumentar-se gradualmente a velocidade com que os olhos acompanham a leitura, até se atingir 800 palavras por minuto. A varredela horizontal tem, ainda, a vantagem de ser feita linha a linha, mesmo que possa não ser lida pela mesma criança. As crianças são selecionadas aleatoriamente para ler. Esta prática requer uma atividade mental acrescida por antecipação, reconstrução e dedução (Couchaere, 1992). Estas estratégias requerem um leitor mais flexível, rápido e acima de tudo, mais atento.

5.2. Varredela diagonal

A estratégia de leitura designada por varredela diagonal corresponde aos objetivos de leitura seletiva, isto é, o leitor tem como objetivo retirar do texto informação pontual ou registar o que é importante, interessante e novo. O texto não é compreendido na íntegra, uma vez que só se leem algumas palavras. Couchaere (1992) refere que “a velocidade de leitura correspondente varia entre as 1000 e 2000 palavras/minuto” (p.21). A varredela diagonal requer um leitor com agilidade visual, mas acima de tudo, um leitor que tenha um bom apoio mental. Para Couchaere (1992), nesta estratégia, mais do que na varredela horizontal, há necessidade de acompanhar o texto com o movimento dos olhos ou com o auxílio de um lápis. O autor aconselha ainda, como atividade de treino, usar um livro já lido, de forma a lê-lo na diagonal, a fim de encontrar momentos estratégicos ou de inflexão narrativa.

5.3. Varredela vertical

A estratégia de leitura apelidada de varredela vertical é uma forma de ler, adotando um olhar vertical, em que se realiza uma leitura seletiva e se faz a leitura de partes do texto. Nesta prática o objetivo é retirar do texto informações pontuais ou aquilo que é mais importante/essencial. “O texto é apanhado em movimento por um leitor que utiliza a totalidade do seu campo visual. A velocidade de leitura correspondente varia entre as 1000 e as 4000 palavras por minuto” (Couchaere, 1992, p.22).

5.4. Estratégia de sobrevoos

Esta estratégia de leitura consiste em pegar num livro ou qualquer outro documento e, no fim da leitura, ter compreendido algo inerente nesse livro/documento, uma vez que nesta prática, como o próprio nome indica, nunca se lê o livro/documento na sua totalidade, apenas se leem partes, já nas outras estratégias de leitura, o livro/texto é lido na totalidade. O leitor, no fim da leitura, terá de fazer uma retrospectiva e reflexão e confirmar se o que previu está correto ou não, percebendo, assim, se conseguiu entender do que se tratava o livro/documento. Para Couchaere (1992) esta estratégia consiste em desenvolver um raciocínio que incentiva à reflexão e, para isso, o autor dividiu a estratégia de sobrevoos em seis partes, a saber:

1. Identificar o texto, nome e biografia do autor, ano de publicação, edição, capa;
2. Ler o início do livro;
3. Ler o fim do livro;
4. Antecipar o conteúdo;
5. Ler o meio da história;
6. Fazer um balanço final (confirmar se o que previu no ponto quatro está ou não correto).

5.5. Controlo de velocidade de leitura

Este exercício é considerado estimulante tanto para as crianças como para os professores, uma vez que a rapidez e a velocidade de leitura é um item de avaliação. Segundo Recasens (1990), nos dois primeiros anos de escolaridade do Ensino Básico, quando cronometrarmos a velocidade de leitura de uma criança, temos de a fazer sem que ela se aperceba disso, para não influenciarmos a sua leitura e ela não leia mais rápido, só para acabar em primeiro lugar. Se as crianças percebessem que estão a ser cronometradas ou iriam fazer de conta que estavam a ler ou então inventavam palavras só para acabarem mais rápido. Já no 3.º e 4.º anos de escolaridade deve ser explicado às crianças aquilo que vai ser feito. O texto para a realização da leitura tem de ser adequado à faixa etária em que vai ser aplicado o teste de cronometragem de leitura. Na margem de cada linha deve estar anotado o número de palavras de cada linha. Primeiramente, as crianças têm de ler o texto em voz baixa para que, posteriormente, tirem algumas dúvidas com o professor. Depois, uma a uma, as crianças terão de ler em silêncio e quando o cronómetro marcar um minuto, dir-se-á à criança “basta” e anotar-se-á o número de palavras que leu. Recasens (1990) refere ainda que o teste deve ser aplicado mais que uma vez, a ponto de se ver a evolução

da criança e do grupo em geral. Temos ainda de comparar os dados obtidos com o número de palavras que as crianças devem ler por minuto, estabelecidas nos *Programas e Metas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

5.6. Textos coletivos

Depois de um evento importante, uma festa, um episódio que envolve o grupo, pode-se propor às crianças que façam um texto entre todas, o texto será construído oralmente. Cada criança deve pensar no momento escolhido e depois entre todas tentar explicá-lo, fazendo notar as diferenças entre a língua escrita e a falada. O professor deve orientar todo o processo pois as crianças têm tendência a unirem o princípio e o fim da história e, assim, se o professor for um mediador, nada se perde e os pormenores são ditos de forma lógica. Desta forma, e para Recasens (1990), o professor deve dar orientação às crianças, tendo em atenção a ordem dos acontecimentos. Ele vai escrevendo cada frase que as crianças dizem no quadro. Quando as crianças mostrarem cansaço ou aborrecimento o professor propõe que se redija a frase final. Depois de escrito, o texto deve ser lido na íntegra, a fim de se confirmar se o que está escrito é o que se queria explicar. É natural e normal que nesta fase as crianças levantem a mão e queiram dar mais pormenores do acontecimento. Depois desta fase, faz-se então uma leitura final e dá-se um título ao texto. Por fim as crianças copiam o texto para o caderno.

5.7. Uma história a partir de uma imagem

Outra estratégia de leitura coletiva é construir uma história a partir de uma imagem na qual, gradualmente, vão aparecendo novos elementos para completar a história. A história será construída oralmente e o educador/professor irá tomar nota da mesma. Esta prática tem como objetivo desenvolver e estimular a criatividade e a imaginação das crianças. Nestas atividades surgem sempre histórias engraçadas e difíceis de imaginar uma vez que as crianças têm um grau de imaginação e criatividade muito elevado. Segundo Recasens (1990) esta estratégia deve partir de um cartaz, de um recorte, ou de um diapositivo, propondo-se, assim, às crianças uma primeira leitura do que se vê. Depois de todas as crianças terem feito uma observação, uma criança dará início à interpretação da imagem e, então, nesse preciso momento, verificar-se-á a diferença entre o que está na imagem e a imaginação da criança.

6. Diferentes formas de ler e de aceder à leitura

No que diz respeito à leitura, durante toda a escolaridade, as crianças devem estar envolvidas em variadas formas de ler e de ter acesso à leitura. Segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) as crianças devem ler e ouvir ler histórias, praticar leitura silenciosa e fazer leitura em voz alta, realizar leitura orientada, ler individualmente e em grupo. Seguidamente apresentamos, sustentadas no *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, alguns exemplos de atividades a serem implementadas em contexto, podendo ser dirigidas às crianças do 1.º CEB ou de outros ciclos de ensino.

a) Hora da leitura

Devido à transição que existe na passagem da EPE para o 1.º CEB, é aconselhável que os professores criem uma hora destinada à leitura do conto, podendo ser intitulada *Hora do Conto*. Este momento diário ocupa momentos rápidos da atividade letiva, isto é, deve ser feito de preferência no fim do horário diário, sem que haja um momento de avaliação e que sirva apenas para criar nas crianças prazer e gosto pela leitura, “sem o ónus de um questionário oral ou escrito para avaliar a compreensão do texto ou de propostas de atividades ou tarefas para realizar em casa” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.28). Como qualquer atividade inserida no quotidiano das crianças é necessário estabelecer um horário e, para isso, também é necessário que haja uma hora específica para a *Hora do Conto* e o lugar também deve ser limitado para que “o espaço onde decorre esta atividade não seja confundido com as outras atividades marcadas pela tónica do trabalho” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.28). Quando as crianças estiverem à vontade, sentadas de forma cómoda e atentas, o professor arranjará uma maneira de cativar logo a atenção das crianças, ele começará a história de determinada forma. Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) dão um exemplo: “Era uma vez..., Perlímpimpim e a história começa assim, ou qualquer outra” (p.28) e, seguidamente, o educador/professor irá ler a história que preparou. É importante que o educador/professor não tenha pressa de ler a história, até porque ele cronometrou a leitura na preparação e sabe o tempo que vai demorar a ler e a interpretar a história escolhida. A leitura deve ser preparada de forma apelativa e rigorosa, tendo em atenção a entoação da voz, mudanças do tom voz, sequências rítmicas, consoante a história que preparou.

É necessário que o educador/professor “traga as crianças de volta à realidade”. Para isso, e tal como inicia a história, ela a acaba, podendo como exemplos ter: “Vitória, vitória, acabou-se a história; está a minha história acabada e a minha boca cheia de marmelada; ou

qualquer outra” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.28). Para que não haja aquele momento de avaliação o educador/professor não deve questionar as crianças sobre qualquer acontecimento da história, pois é um momento de puro prazer.

Para a escolha da história, o educador/professor deve recorrer ao PNL porque “nas listas do PNL [existem] imensos títulos com qualidade literária capaz de cativar as crianças; a escolha será criteriosa” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.29). O educador/professor estará a ler às crianças livros selecionados por uma equipa de peritos e adequados ao grupo com que está a trabalhar, uma vez que o PNL tem os livros organizados por anos e por ciclos de ensino. A preferência de leitura é que a criança leia de forma exemplar, motivadora e por imitação, ou seja, se está habituada a ouvir histórias presentes no PNL, quando quiser ler por vontade própria escolherá livros do mesmo local ou poderá escolher livros de outros locais, mas a qualidade literária irá ao encontro da que está habituada. Isto não significa que não possam ser contadas/lidas histórias da tradição oral.

Este tipo de atividades lúdicas, criadas a pensar nas crianças, deve ser abrangida por outros ciclos de ensino. Obviamente que o grau de dificuldade tem de aumentar à medida que os ciclos de ensino avançam, adequando os textos ao grupo e a leitura far-se-á “eventualmente com outro tipo de regularidade” (Silva *et al*, 2011, p.29), uma vez que pode ser feita na hora de português ou em outro momento que o professor considere mais oportuno.

b) Ler e conversar

A leitura não parte apenas do texto escrito, há outras vertentes a ser exploradas pelo educador/professor com as crianças, por exemplo, as imagens (ilustrações) dos textos. Nesse sentido e para que haja uma sequência lógica de acontecimentos quanto a uma estratégia de leitura, Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), no *Guião de Implementação do Programa de Português*, organizam a atividade de leitura em três momentos diferentes:

- Antes de ler: o educador/professor tem como objetivo criar um ambiente acolhedor, confortável e que transmita calma às crianças. Para que se possa antecipar os conteúdos da história, fazemos leitura através de: títulos, personagens, objetos, imagens, capa, viagem da capa à contracapa, etc.” (p.29), para que a criança se sinta parte integrante.
- Durante a leitura da história: o educador/professor deve funcionar como observador, isto é, “ir avaliando o interesse do público, durante a audição da

história, e recorrer a estratégias de mobilização, se for necessário” (p.29). Se o educador/professor se apercebe que as crianças estão a perder o foco, ele deve ter a capacidade de as ir questionando para que antecipem acontecimentos da história, sentindo-se parte integrante da mesma e captando a atenção das mesmas, uma vez que qualquer uma pode ser a próxima.

- Depois da leitura: o educador/professor deve servir como mediador após o término da história, falando (exemplo) sobre: “o que gostámos, o que não gostámos, o que faríamos se..., acrescentamos episódios, deixamos entrar outras personagens, mudamos (atitudes, fim, personagens, tempo, perspetivas)” (p.29). É, ainda, relevante que cada criança reaja ao livro ou à história consoante as emoções e sensações, que a mesma lhe despertou.

7. Estratégias de mediação de leitura na escola (sala de aula)

Na chegada à escola, são evidentes as desigualdades que existem entre crianças, no que diz respeito à leitura e no contacto com o livro, resultado da preocupação, ou não, das famílias em relação a este aspeto (Cabrero, 2002), se a família proporciona à criança mais, ou menos, contacto com o livro e com a leitura. Cabrero (2002) defende que é da competência da escola mostrar às crianças “um universo literário a partir dos livros lidos e das histórias contadas e, por outro, consolidar o trabalho já realizado em casa” (p.32).

O educador/professor tem como tarefa, na escola, realizar atividades de leitura, utilizando diversas estratégias para que, assim, possa oferecer mais facilmente “o seu contributo para ajudar a criança a construir o seu projeto pessoal de leitor” (Diogo, Azevedo, Silva, Macedo, & Simões, 2009, p.26). O educador/professor ajuda a criança a encontrar motivos diversos para querer aprender a ler e a ter gosto pela leitura para que, depois de o saber fazer, ela continue a ler e que leia cada vez mais. A escola, segundo Bastos (1999), deve ser um local privilegiado, onde o encontro da criança com o livro acontece de forma cativante. A família pode ser umas das responsáveis pelas crianças não terem hábitos de leitura, mas a escola é, também, uma das principais responsáveis pelo facto de as crianças não terem hábitos de leitura, pois não fomenta esse interesse de ler, ou seja, não faz com que a atividade de leitura seja algo agradável, lúdico e livre (Bastos, 1999). Bastos (1999) defende a ideia de que a escola deve promover a leitura como uma atividade lúdica, mas também deve formar para uma leitura crítica, compreensiva, livre e motivadora.

A escola tem como função cativar as crianças e jovens para a leitura e, para isso, é necessário que nas práticas letivas se utilizem diversas estratégias. Cabe a cada educador/professor o papel de “selecionar, restringir, personalizar e criar as estratégias adequadas” (Cadório, 2001, p.45). Não há atividades pré-fabricadas, cada grupo de crianças é um grupo de crianças, mas o educador/professor deve seguir também as propostas sugeridas no Plano Nacional da Leitura (PNL). As atividades devem ser sustentadas na literatura de referência, apresentamos algumas estratégias para que os educadores/professores consigam desenvolver um trabalho diferenciado no que diz que respeito à mediação da leitura:

1. O educador/professor deve permitir às crianças que leiam livremente, sem que haja questionários ou avaliações, para que a leitura esteja associada única e exclusivamente a um momento de prazer. Fernández (2011) diz que a escola incide sempre na leitura associada à avaliação, o que na perspectiva da criança, a leitura não será prazerosa uma vez que está ligada a um momento de avaliação e tem sempre esse fim. Se “queremos fomentar o gosto pela prática leitoral, deve-se libertar o aluno da carga avaliativa, porque esta pode ser constrangedora e inibidora da vontade de ler” (Cadório, 2001, p.45). Para que as crianças distingam os momentos de leitura por obrigação dos momentos de leitura por prazer, é necessário que a escola crie diversas atividades, em que sejam distinguidas essas experiências.
2. É importante distinguir momentos de leitura individual, livre e silenciosa de momentos de leitura em voz alta. Sabendo que cada leitor é único, é necessário a criação de momentos para que as crianças possam criar laços com o livro e com as leituras escolhidas. Em relação à leitura em voz alta, é um momento igualmente importante, pois permite ao professor conseguir perceber o ritmo, entoação e emoção quando lê, percebendo-se, assim, que tipo de relação criou a criança com o livro (Cadório, 2001).
3. Antes de surgir o momento de leitura, é necessário criar momentos de diálogo acerca das leituras efetuadas. Assim ler e debater sobre as leituras feitas é uma habilidade que facilita uma relação com o texto lido e estimula a leitura, pois permite às crianças que partilhem com o grupo as suas experiências, levando-as a que possam querer ler os mesmos textos. Sousa (2007) defende o debate de leituras entre pares, podendo criar, por exemplo: círculos de leitura. Esse debate é também fundamental para:

- a) Desenvolver a compreensão da leitura por parte de leitores menos eficazes, uma vez que as crianças não se encontram todas ao mesmo nível num determinado grupo, no que diz respeito à leitura. Os leitores menos eficientes observam os mais eficientes e acedem a estratégias de leitura que lhes podem suscitar a curiosidade pela leitura;
 - b) Criar espaços de análise e de reflexão própria;
 - c) Descobrir o outro e o modo como ele reage ao que lê;
 - d) Aprender sobre temas significativos para a vida humana, pois através de diversas leituras, a criança vai ter noção de que tipo de leituras gosta;
 - e) Desenvolver o crescimento do aluno quer a nível pessoal, quer a nível escolar.
4. Gerir as leituras efetuadas pelo grupo, isto é, não é necessário que todas as crianças leiam o mesmo livro, ao mesmo tempo. O educador/professor deve implementar estratégias diversificadas de modo a respeitar as preferências de leitura de cada uma das crianças.
5. É indispensável que o professor utilize diversas tipologias textuais para que possa satisfazer cada leitor de forma única, dando para ele ler, os tipos de textos que lhe suscitam mais interesse, não esquecendo as escolhas literárias do PNL. Segundo Cadório (2001), para que a criança se sinta cativada é necessário que ela se identifique com o que lê e, para que tal aconteça, é necessário que o educador/professor conheça bem as preferências e a evolução do grupo com quem trabalha, enquanto leitores.
6. Instituir um trabalho coerente e estruturante, isto é, as atividades de leitura só fazem sentido se estiverem integradas num projeto de leitura, e integrado no Projeto Educativo Curricular.

O gosto pela leitura, em contexto escolar, é possível ser harmónico se optarmos pela escolha de textos diversificados, com boa qualidade e adequados à faixa etária. É ainda, e não menos importante, conseguir pensar em estratégias atrativas para os trabalhar. O educador/professor não se pode esquecer que é muito importante que esteja envolvido no processo e que a maior mudança tem de partir dele, uma vez que funciona como um mediador da leitura e, conseqüentemente, da aprendizagem. A visão sobre a leitura só mudará se todos trabalharem com o mesmo objetivo e educadores/professores começarem a perceber que exercê-la não é tempo roubado ao programa, mas uma forma de

enriquecimento para que as crianças conseguiram aceder aos níveis de aprendizagem do currículo.

8. Motivação para a leitura

Com a entrada na escola, a criança começa a demonstrar maior interesse em aprender a ler, pois percebe que o código escrito transmite algo. Antes a criança já contactou com a leitura, mas é na escola que percebe a função da leitura. Esta constatação sustenta-se na ideia de que “quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar-se leitora” (Sim-Sim, 2009, p.7). Significa ainda que se uma criança está motivada para aprender a ler, é porque ela teve um envolvimento positivo desde muito cedo com a leitura, ou seja, antes da entrada na escola. Para Mata (2008) o envolvimento é um “reflexo das experiências positivas e funcionais que [as crianças] tiveram em torno da leitura” (p.75).

Quando as crianças começam a aprender a ler, espera-se que continuem a ter um contacto regular com a mesma e, para isso, é necessário focarmo-nos em duas condições: (i) a condição motivacional e (ii) a condição de estratégias cognitivas diferenciadas (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2009). A motivação não pode ter apenas um ponto de vista, uma vez que são diversos os fatores que levam a criança a perder o gosto pela leitura. Wigfield, citado por Mata e Monteiro (2005), sugere que, para verificarmos o grau de motivação, é necessário termos em atenção três componentes: (i) motivação intrínseca e extrínseca, (ii) as crenças e auto percepções de competência e eficácia, e (iii) a motivação social. Para que as crianças leiam é necessário que elas estejam intrinsecamente motivadas para realizar determinada atividade. Assim, a motivação intrínseca engloba três extensões: a curiosidade, o desafio e o prazer. A motivação da criança varia de acordo com o grau de curiosidade e interesse que tem em determinada atividade e o estímulo que lhe provoca.

As crianças realizam atividades, segundo Mata e Monteiro (2005), por dois motivos: pelo reconhecimento e pelas notas. Monteiro e Mata (2001) explicam que o “reconhecimento refere-se às gratificações resultantes pelo reconhecimento por parte dos outros, do seu sucesso em leitura; Leitura para as Notas, que se prende com as avaliações da sua competência em leitura” (p.4). É preciso ter cuidado ao motivar uma criança a ler, pois o grau de motivação dela dependerá do facto de lhe ser atribuída uma recompensa ou uma punição, daí que o educador/professor deva tornar todos os momentos de leitura em momentos de prazer, mesmo que seja para avaliação. Esta questão tem ainda dois pontos importantes: a eficácia na leitura e o desafio de ler. Monteiro e Mata (2001) afirmam que o

primeiro ponto se prende com o facto de a criança ser ou não bem sucedida na leitura, enquanto o segundo tópico refere a satisfação da criança em relação a ter assimilado do texto ideias importantes. Neste sentido e reforçando mais uma vez a ideia deste ponto de análise, salientamos que o grau de motivação varia de acordo com as expectativas de sucesso e o interesse que a criança tem na leitura. A escola comete um erro ao não fomentar o gosto pela leitura na criança, assim, é necessário que os educadores/professores realizem atividades em que a criança leia por prazer e não por obrigação.

É também preciso perceber que a leitura funciona como atividade social, uma vez que a partir dela envolvemo-nos em partilha e troca de ideias. A componente social envolve quatro elementos: razões sociais, competição, complacência e fuga. Monteiro e Mata (2001) explicam estes quatro elementos:

razões sociais para a leitura têm a ver com experiências sociais de leitura e a sua partilha com os outros; competição na leitura avalia o desejo de ultrapassar os desempenhos dos outros em leitura; complacência que se prende com o facto de a criança ler para atingir um objectivo externo ou um pedido que lhe foi dirigido (pp. 4-5).

Normalmente a motivação pela leitura é colocada em segundo plano, sendo, pelo contrário, mais valorizada a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades. No entanto, é necessário começar a mudar essa mentalidade, uma vez que se começarmos a colocar de parte a motivação, as crianças vão formar a ideia de que a leitura só serve como forma de avaliação e o processo vai tornar-se cada vez mais difícil, correndo-se o risco de que as crianças optem por não ler. Nesta perspetiva, a motivação é algo imprescindível. Podemos atribuir este fenómeno ao excesso de meios audiovisuais. No entanto, Cadório (2001) identifica outros motivos, tais como: **falta de contacto sensorial com o livro** – portanto é importante que se proporcione às crianças contactos diretos com o livro; **falta de motivação familiar** – muitas vezes o desinteresse parte da família uma vez que não tem disponibilidade para ler histórias ou incentivar que as crianças leiam; **opção pessoal** – é importante salientar que muita gente não lê porque não quer; entre outros aspetos.

É essencial refletir sobre a forma como se motivam as crianças a estarem envolvidas no ato de ler. Para Santos (2000) a motivação “deve ser incutida na criança desde uma fase muito precoce; antes mesmo de ela entrar na escola” (p.85), assim, não cabe só à escola e aos educadores/professores incentivar a criança a ler, é necessário que essa vontade seja fomentada em casa pelos encarregados de educação e pela família.

Capítulo II. Caracterização dos contextos institucionais

Neste capítulo apresentamos a caracterização dos contextos onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Começamos por apresentar o contexto de creche, em seguida o da Educação Pré-Escolar (EPE) e, posteriormente, o contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB). Nos três contextos especificamos a organização do estabelecimento educativo, a organização do ambiente educativo e organização do grupo, do espaço e do tempo.

1. Organização do estabelecimento educativo: contexto de creche

O Centro Social onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) era uma instituição da rede privada e oferecia três respostas sociais: creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O horário de funcionamento da instituição era das 7:45 às 19:00, por forma a dar resposta às necessidades dos pais, para que pudessem trabalhar e ter um local seguro e acolhedor onde deixar as crianças.

Quanto à creche salientamos que era um espaço acolhedor, que pretendia proporcionar às crianças diversas experiências dos três aos trinta e seis meses de idade, desafiando-as com atividades nas quais pudessem ser envolvidas. Esta instituição usava como suporte ao desenvolvimento do seu trabalho, as linhas metodológicas do Modelo *High-Scope*, sendo um dos seus pressupostos que as crianças fossem promotoras da sua própria aprendizagem, de forma a proporcionar uma concetualização da aprendizagem ativa. Este estabelecimento educativo também pretendia transpor uma intencionalidade baseada na metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação, para permitir à criança, mesmo em idade precoce, que construísse aprendizagens, estruturasse e desse significado às suas experiências, promovendo, desta forma, a sua confiança, autoestima, autonomia e desenvolvimento. Assim, a creche tinha como objetivos específicos: proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral da criança, ajudando-a a descobrir-se e a estruturar-se como pessoa individual mas integrante de um grupo; e, estimular a criança a adquirir uma maturidade afetiva e progressiva autonomia. Para a concretização destes objetivos, a instituição contava com os seguintes meios: espaços apropriados para o seu funcionamento e para a articulação com as restantes respostas sociais do Centro; pessoal técnico e auxiliar que suportava quer o acompanhamento socioeducativo das crianças, quer todo o funcionamento da creche;

materiais que proporcionassem às crianças uma participação ativa e interessada nas atividades desenvolvidas; promoção de atividades de natureza variada, que tivessem em conta a criatividade e o relacionamento das crianças a nível institucional e com o meio envolvente.

O espaço interior da creche proporcionava ordem e flexibilidade, respondendo aos interesses das crianças, sempre em mudança, e promovendo as escolhas que iam fazendo. Neste espaço existiam áreas distintas de cuidados e de brincadeira, assim como áreas reservadas aos adultos que lá trabalhavam.

O espaço exterior, para além de oferecer às crianças atividades ao ar livre, proporcionava, também, oportunidades para momentos educativos intencionais. Possuía ainda um parque com piso amortecido e diversos equipamentos lúdico-desportivos. Um espaço relvado com uma zona de horticultura. Tinha, ainda, um campo de jogos que facilitava a realização das atividades de expressão físico-motora e das atividades ao ar livre. Todo o espaço exterior encontra-se delimitado por um gradeamento alto e um portão que dava acesso a veículos e peões, favorecendo, assim, a segurança das crianças. É, de salientar que quando as crianças usufruíam dos vários equipamentos e espaços estavam sempre vigiadas pelas Educadoras/Ajudantes de Ação Educativa, promovendo o bem-estar e a segurança das mesmas.

1.1. Organização do ambiente educativo: a sala de atividades dos dois anos

A sala de dois anos, onde foi desenvolvida a PES, encontrava-se situada no edifício da educação pré-escolar e possuía material adequado à faixa etária do grupo, sendo que o espaço também se encontrava organizado de acordo com as suas necessidades e interesses. Junto à sala de atividades existia um vestiário com espaço de arrumos e um refeitório, apenas para as crianças de dois anos de idade. Nas instalações sanitárias existia um trocador de fraldas e loiças adequadas à altura das crianças, possuindo quatro sanitas e um chuveiro. Neste local encontrava-se, também, um armário de primeiros socorros.

Quanto à organização por áreas, segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2012) nas “salas de educação de infância que seguem uma orientação construtiva existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (p.83). Assim, a sala de dois anos encontrava-se organizada por áreas, uma organização importante para a qual aponta o modelo High-Scope, permitindo um ambiente físico que proporcionava uma aprendizagem ativa e que a

criança podia vivenciar diversas experiências. Na figura seguinte (*vide* figura 1) apresentamos a organização da sala de atividades das crianças de 2 anos, na qual se podem visualizar as áreas.



Figura 1. Planta da sala de atividades das crianças de 2 anos

Na prática, a sala estava dividida em áreas, às quais as crianças acediam livremente, responsabilizando-se pela sua utilização. O dia estava organizado numa rotina diária, assente no princípio Planear-Fazer-Rever. A criança retirava significado das experiências imediatas que vivia através da reflexão. O dia era planeado, depois de feitas as atividades, a educadora cooperante e as educadoras estagiárias reuniam-se e conversavam sobre a atividade desenvolvida e focavam os aspetos positivos e negativos com vista a uma melhoria no futuro. Surgiam, também, ideias de como se poderia abordar determinado tema numa próxima vez.

1.2. Organização do grupo, do espaço e do tempo do grupo de crianças dos dois anos

As crianças dois anos, segundo Piaget (2006) estão integradas no *estádio sensório-motor*, embora se encontrem na transição para o *estádio pré-operatório*. Em conformidade com a ideia do autor, durante este estágio, desenvolve-se o conhecimento prático, que constitui a subestrutura do conhecimento representativo posterior. Nota-se, ainda, um egocentrismo por parte da criança, onde ela é o centro das atenções e todos os outros à sua

volta agem e pensam da mesma forma, ou seja, não conseguem entender o ponto de vista do outro.

O grupo é o principal “elemento” que proporciona no contexto, de imediato, uma interação social e de relação entre adulto/criança e criança/criança. Assim sendo, é importante e indispensável a caracterização do grupo de forma a integrar cada criança no mesmo, permitindo-nos projetar atividades com amplitude e sensibilidade, atendendo aos seus interesses e necessidades. Cada criança tem características próprias, que a distinguem de todas as outras, e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser respeitado, tanto pelos colegas como pela equipa que a acompanha.

O grupo da creche, com o qual desenvolvemos a PES, era composto por dezoito (18) crianças, das quais treze (13) eram do sexo masculino e cinco (5) do sexo feminino. No entanto só tivemos contacto com dezasseis (16) crianças, uma vez duas ainda não se encontravam a frequentar a instituição. As dezasseis crianças frequentavam a instituição há pelo menos um ano. Em relação ao ano de nascimento era comum a todas as crianças (nasceram todas no ano de 2016), sendo a criança mais velha do mês de janeiro e a mais nova de dezembro.

As crianças eram assíduas e participativas, manifestando particular interesse por ouvir música, canções, manipular e manusear fantoches e andar livremente pela sala. As crianças manifestavam particular interesse em frequentar, essencialmente, a área da casa, das construções e dos jogos. Por outro lado, a área da expressão plástica era particularmente frequentada apenas por duas das crianças e, de igual modo, a área da biblioteca era de particular interesse para apenas uma das crianças. Para promover a leitura começamos por introduzir diferentes estratégias de leitura e iniciamos por nos dirigir para a área da biblioteca, manipulando livros e lendo, para que suscitássemos nas crianças esse interesse também.

Era um grupo que manifestava gosto pela novidade e apresentava particular gosto em participar em todas as atividades propostas. É de ressaltar, no entanto, que uma das crianças apresentava dificuldades em participar nas atividades, mas, ao longo, das práticas foi-se mostrando mais recetiva, tendo em conta os incentivos positivos que recebia.

A relação criança/criança caracterizava-se essencialmente pela brincadeira, mas já era notória a afinidade entre crianças, isto é, existia preferência entre pares, o que é normal uma vez que algumas das crianças já vinham juntas desde o berçário. A relação criança/adulto era essencialmente visível a nível de cumplicidade, pois a maior parte das

crianças procurava reter a atenção do adulto envolvendo-o nas brincadeiras, mas também o procurava por uma questão de afetos.

Ao nível do desenvolvimento motor, a maioria das crianças movimentava-se com facilidade e com capacidade de equilíbrio. No entanto, é de salientar que uma das crianças apresentava uma locomoção desequilibrada e bastante atrapalhada. Em relação à comunicação oral foi evidente a discrepância entre crianças, uma vez que crianças que nasceram no mesmo mês apresentavam níveis de oralidade diferentes, umas conseguiam ter um discurso mais fluído e coerente, e com as quais podíamos manter uma conversa, enquanto outras verbalizavam apenas algumas palavras. Ao nível do comportamento das crianças em sala de atividades, o grupo mostrava-se integrado e era, no geral, bem comportado. No entanto, havia uma criança que chorava desde a hora do acolhimento até ao momento da saída da instituição. Esta situação era, em suma, uma preocupação do grupo de trabalho (educadora, auxiliar e estagiárias) pois, para além de ser uma fonte de perturbação para o grupo, era, de igual forma, preocupante o estado emocional da criança. A mesma criança demonstrava muito desassossego e dependência da presença da educadora, pois quando esta se ausentava da sala, automaticamente a procurava e desesperadamente chorava e chamava o seu nome. Com o tempo a criança foi ganhando confiança e à-vontade com todos os elementos da sala. Veio a revelar-se, após a sua integração, uma criança motivada, alegre e bastante interessada em participar nas atividades propostas.

Outro aspeto importante a referir é a organização do tempo pedagógico, uma vez que este se encontrava organizado segundo uma rotina diária. Para Hohmann e Weikart (2004), as rotinas diárias são como pegadas num caminho, uma vez que dão às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender, oferecendo-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadoras. Além disso, quando a rotina é consistente, permite às crianças interiorizá-la e saber em que momentos se vão envolver em atividades e em que momentos vão poder brincar livremente. A noção de rotina é ainda importante, no sentido que incute na criança noções temporais.

2. Organização do estabelecimento educativo: contexto de Educação Pré-escolar

A instituição na qual realizamos a PES na educação pré-escolar era um serviço da Igreja Católica, reconhecido pelo Prelado da Diocese e também dependente da Cáritas Portuguesa. A instituição, na sua área de intervenção, tinha como finalidade promover a caridade cristã, da cultura, da educação e da integração comunitária e social, ajudando todos os habitantes da comunidade onde esta se encontrava inserida, mas especialmente os

mais vulneráveis. Esta instituição funcionava desde 1988 e era tutelada pedagogicamente pelo Ministério da Educação e financiada pelo Instituto de Segurança Social. Era, por tal, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Prestava apoio social e serviços, servindo a comunidade da Diocese de Bragança-Miranda, nos âmbitos social, educação e pastoral. Esta instituição oferecia cinco respostas sociais, sendo elas o centro de dia, o centro de convívio, o atendimento social, a creche e a educação pré-escolar.

Em termos de estrutura física, a instituição possuía três andares, obedecendo a uma estrutura retangular. No rés do chão funcionava o centro de dia e o centro de convívio, um salão de cabeleireiro, um gabinete de psicologia e o posto médico, um bar, uma lavandaria, uma garagem, a receção e duas instalações sanitárias. No primeiro andar funcionava a educação pré-escolar e era composto pelo *hall* de entrada, secretaria, cozinha e refeitório, três salas de atividades [designadas por sala Verde (crianças dos 3 anos), sala Laranja (crianças dos 4 anos) e sala Amarela (crianças dos 5 anos)], dormitórios, instalações sanitárias, e uma sala com cabides para as crianças deixarem os seus pertences, como por exemplo as mochilas, casacos, brinquedos, entre outros bens. No segundo andar funcionava a creche, com seis salas na totalidade: dois berçários (salas Brancas), duas de 1 ano (salas Rosas) e duas de 2 anos (salas Azuis). Existia ainda uma copa de leites, um refeitório, a sala da direção, duas arrecadações, três instalações sanitárias, sendo uma delas com equipamento adequado à faixa etária das crianças, um salão polivalente (normalmente era neste salão que se realizam as festas, as aulas de educação física, o recreio das crianças, as horas de descanso da creche, as horas de acolhimento de manhã da educação pré-escolar ou outras atividades de pequeno/grande grupo).

Cada uma das salas, referidas anteriormente, tinha uma denominação e estava sob a responsabilidade de uma Educadora de Infância e um Auxiliar de Ação Educativa. Todas as salas eram bem iluminadas por luz solar e encontravam-se equipadas com aquecimento central e diversos equipamentos/utensílios/materiais. O horário da instituição era das 7:45 às 19:30, por forma a dar resposta às necessidades de cada família.

Na creche e Educação Pré-escolar, desenvolviam-se atividades relacionadas com o projeto educativo da instituição e pedagógico de cada grupo (sala de atividades), tendo em atenção o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Relativamente ao espaço exterior, esta instituição possuía dois parques infantis, um deles, de pequena dimensão, dentro do recinto da instituição, tendo um escorrega, dois brinquedos de mola e uma “casinha” onde as crianças podiam brincar, sentar-se e proteger-

se do sol e o outro, situado fora da instituição, sendo um espaço maior e com mais variedade de equipamentos lúdicos, tais como escorregas, brinquedos de mola e baloiços.

2.1. Organização do ambiente educativo: a sala de atividades dos cinco anos

A sala Amarela que dizia respeito à sala de atividades das crianças dos cinco anos, onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada (PES), tinha uma organização que proporcionava um ambiente educativo facilitador de desenvolvimento e aprendizagem. Encontrava-se dividida por áreas, estando o espaço organizado de acordo com as necessidades e interesses das crianças e no qual podíamos aceder a algum material didático que estava também ao alcance das crianças. A sala possuía material adequado à faixa etária das crianças. Junto à sala de atividades das crianças dos cinco anos existia a sala das crianças de três e de quatro anos, uma instalação sanitária que era dividida pelas crianças das três salas, a entrada da instituição que correspondia à creche e à educação pré-escolar, a sala da direção, uma sala com instalações sanitárias e cacifos para os funcionários da instituição, a cozinha, o refeitório partilhado pelas crianças dos três aos cinco anos e um dormitório usado pelas crianças dos três anos. Nas instalações sanitárias as loiças eram adequadas à altura das crianças, tinha quatro sanitas e um chuveiro. Neste local encontrava-se, também, uma mala de primeiros socorros.

A organização do espaço é um elemento importante na construção pedagógica tendo um impacto grande no desenvolvimento das crianças. Segundo Hohmann (1995) “o espaço da sala de actividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando divididos em áreas de trabalho distintas” (p.51). Todos os espaços da sala devem estar organizados de forma a garantir o desenvolvimento da autonomia, liberdade, socialização, segurança, confiança e privacidade de cada criança. O espaço deve também estar organizado de acordo com as necessidades específicas, ou seja, os materiais e os brinquedos devem corresponder ao nível de desenvolvimento em que as crianças da sala se encontram. Ao organizar a sala de atividades o educador deve ter em atenção que as áreas devem estar em volta do perímetro da sala, deixando livre um espaço para a movimentação de uma área para a outra e para reuniões de grupo e jogos de ação, tal como defende Hohmann (1995). Assim, a sala amarela encontrava-se nesta disposição e contemplava uma área central em que se favorecia o contacto de todas as crianças com as que estavam nas diversas áreas que a sala disponibilizava. A figura seguinte (*vide* figura 2) dá conta da organização da sala de atividades das crianças em questão.

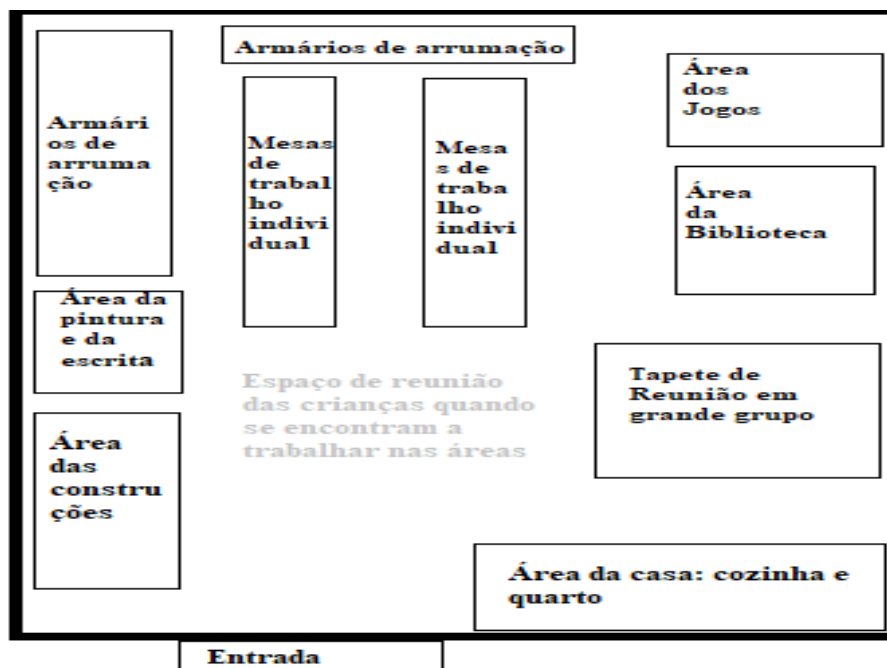


Figura 2. Planta da sala de atividades das crianças dos 5 anos

Como se observa a organização da sala de atividades contempla cinco áreas (área das construções; área da pintura e da escrita; área dos jogos; área da biblioteca; área da casa: cozinha e quarto), armários, mesas de trabalho individuais, uma zona destinada a reuniões e outro espaço amplo com um tapete para reuniões em grande grupo.

Em relação à área da biblioteca notamos que era a área de menor interesse por parte das crianças, pensamos então em dinamizá-la de forma a torná-la mais apelativa. Consideramos que esta área estava bem localizada, pois encontrava-se junto a uma janela e a luz natural é fundamental. Colocamos novos elementos na biblioteca que fossem ao encontro dos interesses das crianças, assim, introduzimos novos livros nesta área, teatro de fantoches e sombras (na qual colocamos o quadro de sombras e fantoches, os desenhos das sombras e os fantoches) e ainda, uma história contada usando a técnica do avental para que as crianças pudessem explorar.

2.2. Organização do grupo, do espaço e do tempo na sala dos cinco anos

As crianças entre os dois e os seis anos, segundo Piaget (2006), encontram-se no *estágio pré-operacional*. Neste estágio, a criança desenvolve a capacidade simbólica, ela já não depende unicamente de sensações, de movimentos, já distingue uma imagem, uma palavra ou um símbolo daquilo que ele representa efetivamente. Este estágio é essencialmente caracterizado pelo egocentrismo, ou seja, a criança ainda não se consegue colocar na perspectiva do outro, o pensamento pré-operacional é estático e rígido, a criança

apenas capta estados momentâneos sem os juntar num todo. As crianças, neste estágio, são ainda incapazes de perceber que as nossas ações podem ter reversibilidade (Piaget, 2006).

O grupo é o “elemento” fundamental que serve de interação entre a criança/adulto e a criança/criança, assim, é necessário conhecê-lo melhor. Conhecendo melhor o grupo é-nos mais fácil preparar atividades que vão ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo em geral. Como cada criança é única, o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado pelos profissionais com quem lida e pelos próprios colegas do grupo.

O grupo do contexto de Educação Pré-escolar com o qual desenvolvemos a prática profissional era composto por vinte e uma (21) crianças, das quais treze (13) eram do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino. Todas as crianças frequentavam a instituição há pelo menos dois anos. Em relação ao ano de nascimento salientamos que era comum a todas as crianças, uma vez que nasceram todas no ano de 2013, sendo que a criança mais velha era de janeiro e a mais nova de dezembro.

Eram crianças assíduas, comunicativas, espontâneas, participativas, manifestando particular interesse pela área das construções, dos jogos e da casa. Assim, a área da biblioteca e da expressão plástica eram as que suscitavam menos interesse no grupo, uma vez que não havia novidades para elas explorarem. Era um grupo que, mostrava gosto pela inovação e apresentava particular interesse em participar em todas as atividades propostas, desde que fossem desafiantes para elas. É de ressaltar que foi criada uma nova área na sala intitulada de “Área da escrita”, na qual foram introduzidos materiais (ex: ardósia e giz, canetas de diferentes cores e papéis de diferentes tamanhos, escrita em sal, entre outras coisas), de forma a motivar o grupo, essencialmente, para a escrita. Esta nova área foi criada, tendo por base uma atividade que decorreu na sala e de forma a haver mais áreas na sala, para que as crianças fossem mais distribuídas, e também para as crianças começarem a ter noções de escrita e que materiais se podem usar para escrever. Na parede junto a esta área existiam palavras e letras que as crianças poderiam reproduzir. É de realçar também que esta área começou a ser de grande interesse para o grupo, pois era desafiante para as crianças. Na área da biblioteca também foram introduzidos novos livros, o que foi um aspeto bastante positivo e uma mais-valia, uma vez que como havia novidade, essa área começou a ter mais proveito para o grupo, pois podiam explorar coisas novas e “viver” novas aventuras, com os novos livros.

Quanto à relação criança/criança, consideramos que eram notórias as preferências que existiam entre elementos do grupo, uma vez que algumas crianças estavam juntas desde o berçário. A relação caracterizava-se não só pela brincadeira, mas também pelos

gostos, pelas preferências e pela relação dentro e fora da instituição do jardim de infância. A relação criança/adulto era visível a cumplicidade, uma vez que a educadora e a auxiliar da ação educativa já acompanhavam estas crianças desde o berçário. As crianças nesta idade já não procuravam tanto o adulto para o incluírem nas suas brincadeiras, mas procuravam-no ainda por uma questão de afeto e conforto quando se encontram menos bem. A nível do desenvolvimento motor, as crianças estavam no desenvolvimento correto, mostrando facilidade em movimentar-se e capacidade de equilíbrio, exceto três crianças que não executavam estes movimentos com tanta facilidade. Quanto à comunicação oral, era perceptível a diferença entre as crianças da sala, pois embora tivessem nascido todas no mesmo ano apresentavam níveis de oralidade discrepantes. Ou seja, havia crianças com que se conseguia manter um discurso fluído e coerente, mas também havia outras crianças que perdiam rapidamente o raciocínio e não mostravam coerência no discurso e não se conseguia manter uma conversa com fluidez. Outras crianças quase não falavam, por vergonha ou medo de errar ou então simplesmente porque não estavam a prestar atenção ao que se estava a passar na sala. No caso de as crianças não falarem por vergonha ou medo de errar, uma das coisas a fazer é quando elas quiserem participar ou dizer algo, não lhes cortar a palavra. Podemos ainda, individualmente, tentar estabelecer um diálogo com essas crianças e depois começar a introduzi-las em pequenos grupos e seguidamente colocá-las grande grupo. É importante dar reforços positivos para que vão ganhando confiança. Em relação ao facto de as crianças estarem desatentas devemos colmatar esse aspeto com estratégias apelativas que as mantenham concentradas.

Em relação ao comportamento do grupo, em sala, é de referir que as crianças se mostravam bem integradas, e no geral, eram bem comportadas. No entanto, eram um grupo barulhento e desassossegado quando as crianças estavam a brincar nas áreas ou a fazer trabalho individual nas mesas de trabalho.

Outro aspeto importante a referir é a organização do tempo pedagógico, uma vez que este se encontrava organizado segundo uma rotina diária. A rotina diária “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia no pré-escolar” (Hohmann, & Weikart, 2004, p. 8). Assim, através da criação de uma rotina diária na educação pré-escolar, o educador vai criar na criança autonomia e uma noção de responsabilidade pelos atos praticados. Transmite, então, à criança o quanto ela pode ser autónoma, ou seja, que ela é livre para pensar, decidir e agir, responsabilizando-se pelos seus atos. Através da rotina “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder, &

Greenspan, 2002, p. 182). Neste sentido, a autonomia deverá ser uma preocupação central no trabalho do educador de infância. Entendemos que, entre outras características, a sua prática pedagógica deve apresentar uma rotina diária coerente e facilitadora da autonomia das crianças, contribuindo para a construção de múltiplas competências das crianças.

3. Organização do estabelecimento educativo: contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A instituição na qual realizamos a PES no contexto de 1.º CEB era uma instituição que fazia parte de um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança, nomeadamente num Centro Escolar. O estabelecimento em causa era de carácter público.

O Centro Escolar (CE) oferecia duas respostas sociais: jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Para um ensino de qualidade o CE, em termos de estrutura física, tinha catorze salas para os dois níveis de ensino, duas salas de apoio a crianças com necessidades educativas, uma de educação visual e trabalhos manuais, um ateliê de educação musical e expressão dramática, uma biblioteca, um salão polivalente para se fortalecer a convivência entre as crianças, um refeitório com copa de apoio, um posto de primeiros socorros equipado com armários de material e maca, uma sala de reuniões e de convívio para os funcionários da instituição, uma sala de atendimento aos pais e um gabinete de trabalho para a coordenação do CE. O CE dispunha ainda de equipamentos desportivos, equipamentos de tecnologias da informação e comunicação. A instituição oferecia a Componente de Apoio à Família (CAF) num espaço onde as crianças permaneciam no período fora das aulas, isto é, quando chegavam à instituição de manhã, antes do toque de entrada e ao fim do dia, quando acabavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). O CE tinha dois andares, nos quais estavam distribuídas as ofertas referidas.

O horário da instituição era adequado, por forma a dar resposta às necessidades de cada família e funcionava das 7:30 às 19:30. Na instituição, para além das atividades em sala de aula, eram promovidas atividades em diversos locais, como no espaço exterior da escola, na biblioteca, ou atividades exteriores à escola, tendo, sempre, em atenção o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Todas as salas eram bem iluminadas por luz natural, pois de um lado ficavam viradas para a rua e eram todas envidraçadas. Encontravam-se equipadas com aquecimento central e diversos equipamentos/utensílios/materiais. Relativamente ao espaço exterior, esta instituição possuía dois parques infantis, os dois de pequena dimensão, integrados no recinto da instituição. Um dos parques pertencia à educação pré-escolar (EPE), ficando

este na parte de cima da instituição, junto às salas da EPE. O outro parque era do 1.º CEB, ficando no terraço da instituição, mas no piso de baixo. Tinha, ainda, um terraço junto às salas e um refeitório no piso -1. Metade do terraço era descoberto e a outra metade era coberta. O espaço coberto servia para as crianças brincarem em dias de chuva.

3.1. Organização do ambiente educativo: a sala do 2.º ano do 1.º CEB

Todos os espaços na escola são importantes para a aprendizagem global da criança. Mas um dos espaços mais importantes é a sala de aula, uma vez que é, nesse espaço, que a criança passa mais tempo. Neste sentido, a sala de aula deve ser organizada por forma a proporcionar diversas aprendizagens e, por isso, esta deve ser estruturada para que todas as crianças tenham a mesma igualdade de oportunidades para participar nas atividades e na construção do seu próprio conhecimento. Segundo Forneiro (2008), “a sala de aula é vista como um espaço pessoal e social” (p.234). O autor refere, ainda, três elementos fundamentais a ter em conta quando estruturamos o espaço, são eles: o elemento estrutural, que diz respeito ao edifício propriamente dito, em que não é possível a alteração da sua estrutura; o mobiliário, correspondente a mesas, cadeiras e armários de arrumação que, embora não possam ser retirados, podem ser reorganizados de acordo com o processo educativo, para dar resposta às necessidades das crianças e o terceiro elemento corresponde aos materiais que são disponibilizados, que poderão ser usados da forma que se considera mais pertinente (Forneiro, 2008).

A sala número catorze (14), onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 1.º CEB foi alterando a sua estrutura ao longo do tempo em que permanecemos na instituição. Assim sendo, as mesas estavam dispostas primeiramente em U, depois passaram a estar organizadas em três filas horizontais e, por fim, em três filas verticais. Estas diversas formas de distribuição das mesas na sala foi estipulada, segundo a professora titular da turma, para ir testando a capacidade de atenção das crianças. A sala tinha uma organização que proporcionava um ambiente educativo facilitador de aprendizagem, sendo que na nossa opinião, a sala em U, como estava inicialmente era mais benéfica para a aprendizagem, uma vez que as crianças tinham contacto visual umas com as outras. A secretária da professora encontrava-se sempre no mesmo sítio, no canto inferior direito da sala, junto ao quadro de escrever. Ao fundo da sala estavam cacifos de arrumação. Cada criança tinha o seu cacifo, onde guardava os livros, material escolar e outros bens essenciais. Existiam, ainda, cacifos disponíveis para as professoras titulares e das AEC. Cada professora das AEC tinha o seu cacifo, onde

podiam guardar materiais. Nessa mesma parede existia, também, uma área onde eram afixados os trabalhos desenvolvidos na área da matemática e das expressões. Na parede do lado oposto existia um quadro branco de escrita, um quadro interativo e uma placa de cortice onde eram afixados documentos e informações importantes. A parede do lado direito eram apenas as janelas da sala, mas os parapeitos eram aproveitados para fazer exposição de alguns trabalhos realizados pelas crianças. Na parede do lado esquerdo existia um armário de arrumação de alguns materiais das crianças, como por exemplo colas, tesouras e plasticinas, bem como as capas onde eram arquivados os trabalhos realizados pelas próprias crianças. Existia ainda, a área de exposição de trabalhos das áreas de português e estudo do meio (*vide* Figura 3).



Figura 3. Planta da sala de aula- 1.º CEB

Hohmann (1995) defende que “a sala deve ter um espaço livre para que se possam realizar atividade em pequeno/grande grupo, para reuniões com as crianças e jogos de ação” (p.50). Nessa sequência e indo ao encontro da ideia defendida por Hohmann, a sala tinha, depois das mesas, um pequeno espaço onde eram realizadas atividades em pequeno/grande grupo, como jogos de roda, jogos de imitação, danças, apresentações de trabalhos, entre outras. Neste sentido, consideramos que a sala tinha uma organização facilitadora de aprendizagens, onde todos os espaços garantiam o desenvolvimento da autonomia, da liberdade, da socialização, da segurança, da confiança e privacidade de cada criança.

3.2. Organização do grupo, do espaço e do tempo na sala do 2.º ano do 1.ºCEB

As crianças do grupo com o qual desenvolvemos a PES no contexto do 1.º CEB tinham 7 e 8 anos de idade. Segundo Piaget (1979), encontravam-se no estágio das operações concretas, que o autor define pelo pensamento lógico, no qual surgem capacidades para realizar as operações mentais. É também neste estágio que se reorganiza verdadeiramente o pensamento. Apesar de as crianças serem sonhadoras, imaginativas e criativas, é nesta fase que elas começam a ver o mundo com mais realismo, ou seja, começam a distinguir o real da fantasia. Piaget (1979) é neste estágio que podemos definir “operação como a acção interiorizada - realizada no pensamento, componível - composta por várias acções; reversível - pode voltar ao ponto de partida” (p.89). Neste momento da sua vida, a criança já consegue realizar operações, no entanto, ela precisa de uma realidade concreta para as poder realizar, isto é, a criança tem de ter noção da realidade concreta para que lhe seja possível efetuar operações. Apesar de, neste estágio, a criança já ter noção e já conseguir efetuar operações corretamente, precisa de estar em contacto com a realidade, pois o pensamento dela é descritivo e indutivo, ou seja, parte do particular para o geral. No estágio das operações concretas, a criança também já adquiriu e interiorizou algumas regras sociais e morais, que lhe permite viver mais facilmente em sociedade e cumpre-as intencionalmente de forma a proteger-se. Nesta fase a criança dá uma grande importância ao grupo de pares, ou seja, o tempo passado com o grupo é crucial para que consiga desenvolver e obter valores, tais como a amizade, a partilha, a camaradagem, sendo que é ainda nesta fase que começam a aparecer os primeiros líderes. A nível social, a criança começa a perceber o ponto de vista do outro e a colocar-se no seu lugar, deixando de existir monólogos e passando a haver mais diálogos. Esta ocorrência surge pelo facto do pensamento da criança ser cada vez mais estruturado, devido ao desenvolvimento da linguagem.

Conhecendo o grupo e tendo uma noção do que as crianças mais gostam, ser-nos-á mais fácil desenvolver atividades que vão ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo, quer seja de forma particular ou global. Como a criança é um ser único e individual, o profissional que está à frente do grupo deve respeitar a aprendizagem de cada uma delas em particular.

O grupo da PES do 1.º CEB era constituído por dezassete (17) crianças, sendo seis (6) do sexo feminino e onze (11) do sexo masculino. Neste grupo todas as crianças frequentavam a instituição pelo menos desde o 1.º ano, exceto uma que tinha entrado apenas no ano letivo que estava a decorrer. Quanto ao ano de nascimento, era comum a

todas as crianças (2011), sendo a mais velha do mês de janeiro e a mais nova de dezembro (curiosamente eram três crianças e todas nascidas no mesmo dia).

É de ressaltar que as crianças eram assíduas, participativas, aplicadas e alegres, manifestando particular interesse pela área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, nomeadamente pelos domínios da expressão e educação físico-motora e da expressão e educação plástica. Considerando os quatro domínios da área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o que tinha menor interesse era o da expressão e comunicação dramática. É de salientar que dentro das três áreas de conhecimento primordiais (português, matemática e estudo do meio), aquela em relação à qual as crianças apresentavam menor interesse era pela área do português, embora tivéssemos notado alguma mudança consoante as nossas intervenções iam ocorrendo.

O grupo era interessado e mostrava entusiasmo pela novidade, desde que fosse algo apelativo e que lhes suscitasse interesse e, para que isso acontecesse, sabíamos que as atividades tinham de ser desafiantes. Por forma a combatermos o desinteresse das crianças, face à área de português, foram criadas diversas atividades em que foram usadas diferentes estratégias de leitura para tentarmos colmatar tal situação. Neste sentido, as crianças começaram a ser incentivadas a participar e a ler mais. Salientamos que esta situação aconteceu, pois as crianças foram suscitadas a explorar e a “viver” diferentes “aventuras”.

Quanto à relação criança/criança é de ressaltar que já se notavam preferências entre pares, uma vez que as crianças tinham presente com quem queriam ou não brincar. Podemos ainda dizer que havia quatro crianças (uma do sexo feminino e três do sexo masculino) que eram colocadas de lado pelo restante grupo, uma vez que não tinham as mesmas preferências quanto às brincadeiras (por exemplo: não gostavam de jogar futebol). Também é de salientar que as crianças tinham preferências pelas outras crianças com as quais tinham uma relação fora da instituição escolar. Em relação à interação crianças/adulto pudemos verificar que, nestas idades, as crianças só procuram o professor para a resolução de conflitos ou então para esclarecimento de dúvidas, isto é, a criança mantém uma relação de afastamento com o adulto, não tinha uma forte relação afetiva com o mesmo, só o procurando em situações específicas.

Relativamente à linguagem oral, era perceptível a diferença entre os elementos do grupo, apesar de todos se encontrarem na mesma faixa etária, tinham níveis de oralidade distintos, ou seja, enquanto algumas crianças se exprimiam corretamente e com facilidade, outras tinham dificuldade na construção frásica. Havia crianças que mantinham um

discurso coerente e com sentido, enquanto outras perdiam rapidamente o foco não usando um discurso coerente e com correta construção frásica.

Em relação ao comportamento do grupo em sala de aula é de referir que eram crianças que se mostravam interessadas em realizar as tarefas propostas e era um grupo, no geral, bem comportado, calmo e atento. No entanto, quando fazíamos trabalhos de grupo, como as crianças não estavam habituadas a trabalhar em grupo, eram um pouco barulhentas e discutiam entre elas.

Quanto ao tempo pedagógico do grupo salientamos que era regido por uma planificação. O professor planifica, pois quer ajudar a desenvolver nas crianças competências e, para isso, tem de prever e antecipar a maneira como o vai fazer. É através dos itens que coloca na parte da avaliação, presente na planificação, que o professor consegue ver se as crianças atingiram ou não os objetivos propostos pelo mesmo. É através da planificação e reflexão que o professor tem noção dos pontos fortes e fracos da sua ação. Segundo Zabalza (2003), “a planificação apresenta-se como determinante para o sucesso educativo, uma vez que abarca a reflexão de todos os aspetos da ação” (p.35). Segundo este autor, é importante refletir sobre algumas questões, tais como: “o que se pretende planificar?”, “o que se deve ter em conta quando se planifica?”, “o que se faz quando se planifica?”, ou “o que pode influenciar a planificação?” (p.37). Todas estas questões são cruciais na planificação visto que definem o *quê*, o *porquê*, o *como* e o *quando* esta deve ocorrer. Neste sentido, temos de ter noção que a planificação pode não ser cumprida tal como se idealizou. Isto é, as crianças podem naquele dia não estar a ter o rendimento pretendido, podem surgir imprevistos como saídas da escola, atividades extracurriculares, entre outros fatores que não permitam que a planificação seja cumprida a 100%. A planificação é flexível e o tempo pedagógico também, isto é, podem ser dados conteúdos de alguma área em específico noutra área diferente, podendo assim, a professora trabalhar os conteúdos de uma forma integrada. É de salientar que devemos dar à criança tempo e um espaço para que ela possa resolver as atividades sozinha, isto é, ajudar a construir a sua autonomia.

Capítulo III. Opções metodológicas

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) trata-se de um percurso que conduz um futuro educador/professor para o início da sua aprendizagem em contexto de trabalho. É neste momento que começam a ser colocados em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da vida académica. Tendo em conta as constantes preocupações em relação à sociedade, o futuro educador/professor também deve estar atento ao meio que o envolve e procurar investigar de forma a dar resposta às necessidades das crianças com as quais contacta.

A investigação da própria prática pedagógica pode ser realizada de acordo com vários modelos, sejam eles mais quantitativos, qualitativos ou mistos. Neste relatório a abordagem pela qual enveredamos é de carácter misto, uma vez que os métodos de recolha de dados usados, bem como as técnicas de análise, traduzem-se em dados de natureza qualitativa e quantitativa.

A investigação em educação caracteriza-se “pela sua complexidade, multidimensionalidade e ambiguidade, [pois] a educação e a investigação em educação não pode ser simplesmente medida ou quantificada” (Dessa, 2014, p. 37). Assim, a nossa pesquisa integra-se numa abordagem quali-quantitativa (mista). A este propósito sublinha-se que “os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não susceptível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades” (Morais, n.d., p. 8), ao passo que “os dados quantitativos representam informação resultante de características suscetíveis de serem medidas, apresentando-se com diferentes intensidades, podendo ser de natureza descontínua (ou discreta) ou contínua” (Morais, n.d., p. 9).

A nossa investigação recai sobre as práticas de leitura e que estratégias podem ser usadas em sala de atividades/aula para que as crianças ganhem e ampliem o gosto e o prazer pelo ato de ler, melhorando a sua compreensão em relação à leitura. Assim a nossa questão-problema, referida na introdução deste relatório, vai ao encontro dessa temática, bem como os objetivos nos propusemos alcançar para lhe dar resposta(s).

1. Contexto de creche

Os métodos e as técnicas de investigação em educação a que recorreremos, em contexto de creche, tiveram como intencionalidade conhecer a realidade educativa e o grupo de trabalho, com forte incidência na observação. Para De Ketele (1985), “observar é

um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizado e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações” (p.27). Assim, a observação direta foi a técnica de recolha de dados mais utilizada, uma vez que tínhamos como objetivo recolher informações pertinentes, considerando o nosso tema de investigação. Outro meio de recolha de dados utilizado foi as conversas informais com a educadora da sala, pois ninguém melhor do que ela para nos fornecer informações referentes às crianças.

2. Contexto de jardim de infância (JI)

Quanto à metodologia usada na Educação Pré-escolar, e para uma melhor organização e orientação da ação educativa, foi também fundamental e imprescindível que tivéssemos um período de observação. Consideramos que o processo de observação foi crucial para recolher, reunir, agrupar e compreender dados essenciais que ocorreram durante o processo de ensino-aprendizagem, facilitando *in loco* e/ou posteriormente a resolução dos problemas que este processo permitiu detetar. Para Estrela (1986) “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (p.61). Assim, para que este processo pedagógico se desenvolvesse nesta perspetiva, e para efetivarmos a nossa observação na Educação Pré-escolar (EPE), usamos grelhas de observação que, para Sanches (2003), são instrumentos que “permitem registar a frequência com que ocorrem os comportamentos e possibilitam observação da sua progressão” (p.119). No nosso caso específico tínhamos a intencionalidade de recolher dados sobre a leitura emergente das crianças.

A grelha de observação concebida apresenta oito pontos distintos, através dos quais avaliamos o que a criança *conseguia fazer e não conseguia fazer*, isto em cada item de análise. Os itens foram sendo preenchidos à medida que se íamos fazendo as nossas intervenções e, também, em momentos não planeados, em que as crianças escolhiam, por exemplo, a área da biblioteca. Nesses momentos dirigíamo-nos para essa área e permanecíamos nesse local ao longo de algum tempo a observar (5 a 10 minutos por criança, sendo que cada criança foi observada mais do que uma vez). Outras vezes, questionávamos a criança sobre o livro que ela escolhera para “ler”, tentando perceber que papel ela assumia em relação ao livro escolhido.

A grelha de observação foi elaborada atendendo a um modelo de Albano Estrela (1986), tendo sido adaptada às necessidades daquilo que pretendíamos observar (*vide* anexo I).

Para que pudéssemos ter uma maior recolha de dados e conseguíssemos dar respostas às necessidades das crianças, usamos ainda notas de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150), ou seja, as notas de campo são informações que o educador/professor recolhe de forma pessoal. As notas de campo podem ser descritivas e servirem de ponto de partida para algo futuro, como por exemplo, fazer atividades do interesse das crianças, dar resposta às necessidades das mesmas e ajudá-las em algo que tenham dificuldade.

3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), usamos como instrumento de recolha de dados uma grelha de observação (*vide* anexo II) que, para Máximo-Esteves (2008), “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Também recorremos às notas de campo, uma vez que têm como objetivo “registar um pedaço de vida” que ocorre no contexto, e que procuram “estabelecer as ligações entre os instrumentos e os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88), bem como a testes de cronometragem de leitura (*vide* anexo III). Escolhemos trabalhar um excerto do livro *O caso do Papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia* de Alberto filho, pois pensamos que seria um texto pertinente para as crianças e que lhes despertaria interesse. Consideramos que o texto era complexo, mas que se adaptava ao ano de escolaridade em que o grupo de crianças se encontrava.

Os testes de cronometragem de leitura foram aplicados em três momentos distintos, isto é, antes de começar a nossa intervenção, durante a intervenção (mais ou menos a meio) e no fim da intervenção. É de ressaltar que a cronometragem de leitura feita durante a nossa intervenção foi realizada, num primeiro momento, em leitura silenciosa, com todas as crianças ao mesmo tempo, sendo que quando uma criança acabava levantava a mão. Os outros dois momentos de leitura decorreram no mesmo sentido. Para comparar resultados, fizemos uma leitura em voz alta, criança a criança. Fizemos ainda leitura de palavras em 1 minuto, de duas formas: em voz alta e em silêncio. O objetivo de aplicar o teste de cronometragem da leitura em três momentos diferentes foi para verificarmos se, com as nossas práticas, as crianças estavam, ou não, a evoluir de forma positiva, ou seja, se após as atividades proporcionadas no âmbito da leitura elas conseguiam diminuir o tempo de leitura de um texto e verificar quantas palavras, cada criança, individualmente, conseguia ler por minuto. Optamos por um teste de cronometragem de leitura, uma vez que os

Programas e Metas Curriculares de Português dizem que, no 2.º ano de escolaridade, as crianças devem ler 90 palavras por minuto. O texto que selecionamos tinha 299 palavras o que indica que as crianças teriam de ler o texto em três (3) minutos e meio.

As notas de campo foram retiradas durante as aulas e as grelhas de observação foram preenchidas *in loco* (na aula) e/ou em casa, enquanto revíamos as notas de campo, em momentos de reflexão.

Capítulo IV. Descrição e análise da ação educativa

Neste capítulo descrevemos e analisamos algumas experiências de aprendizagem da creche e de ensino/aprendizagem da Educação Pré-escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Salientamos que, para a planificação (pré-ação) das atividades a realizar com os grupos de crianças, tivemos em conta os temas da instituição e os interesses das crianças. Tentamos também que, para a documentação das nossas práticas, estas fossem selecionadas tendo em conta que todas as experiências de aprendizagem (creche) e de ensino-aprendizagem (jardim de infância e 1.º CEB) desenvolvidas tivessem presente situações de contacto com a leitura e com o livro.

1. Documentação de práticas: contexto de creche

As crianças com dois (2) anos de idade, segundo Erickson (1976), estão na altura de explorar o mundo, o corpo e o meio. Nesse sentido, a criança deve realizar tarefas de forma autónoma, mas orientada. Esta deve descobrir, *per si*, diferentes sensações, sem, no entanto, ser alvo de extrema rigidez, deixando-a com sentimentos de vergonha. Por isso, devem-lhe ser proporcionados momentos de exploração do corpo de forma livre, isto é, vivenciar várias sensações através de diferentes materiais.

As atividades desenvolvidas em contexto de creche tiveram por base a leitura de uma história intitulada “Será... um rato?” de Guido Van Genechten. Para dar continuidade a esta experiência realizamos uma saída ao exterior da instituição, para que as crianças tivessem a oportunidade de ver animais, frutos e plantas no meio ambiente onde elas estavam inseridas. Assim, em conjunto com a educadora, surgiu um projeto no qual se trabalharam os animais, salientando as suas características, a sua locomoção e a sua alimentação. Embora, quando iniciamos o estágio em contexto de creche não tivéssemos ainda definido bem a temática da nossa investigação para documentar no relatório final de PES, pensamos que as atividades desenvolvidas foram ao encontro do tema posteriormente escolhido e abordado nos restantes contextos de estágio. Para desenvolvermos o projeto sobre os animais elaboramos um livro intitulado “Livro que canta músicas”. Tratava-se de um livro que retratava a música cantada e que continha elementos manipuláveis e alusivos à respetiva música, ou seja, era também um livro que permitia explorar as sensações. Para construir o livro utilizamos diferentes materiais, nomeadamente: goma Eva, feltro, limpa cachimbos, tecidos, entre outros, para que quando as crianças estivessem a explorar o livro pudessem sentir diferentes sensações e emoções.

1.1. Experiência de aprendizagem: *Porque chamamos às formigas trabalhadoras?*

A experiência de aprendizagem que selecionamos para descrever e analisar no contexto de creche prende-se como uma peça teatral, na qual foi possível contar uma história através de teatro de fantoches. Segundo Rigolet (2009) “contar estórias desempenha um papel fundamental na vida da criança, pois alimenta a memória coletiva” (p.138). De facto, as histórias na infância são importantes, uma vez que permite às crianças fantasiar e lidar com algumas angústias do dia a dia. Ao ouvir histórias, a criança tem oportunidade de desenvolver e fortalecer a sua imaginação, alargar o vocabulário e desenvolver o espírito crítico, bem como alargar o seu conhecimento enciclopédico.

As crianças habituadas a ouvir/ler histórias desenvolvem a capacidade de associar a história a algo que acontece no seu quotidiano, uma vez que, tal como refere Marques (1998), as crianças que são habituadas a ouvir/ler histórias demonstram adquirir competências literárias como a aptidão para contar histórias, para relacionar o seu conteúdo com situações da vida real e com criar novas contextualizações imagéticas a partir das imagens que nelas observam, isto pelo facto da “ilustração passa[r] a ser elemento participante” (Araújo, 2008, p.109). Para o desenvolvimento da experiência de aprendizagem, optamos por trabalhar a história intitulada *O coelho Branco e a cabra Cabrês*. Como dissemos, contámo-la com recurso a teatro de fantoches. O biombo utilizado era da instituição e nós fizemos os fantoches (*vide* figura 4) referentes à história.



Figura 4. Fantoques da história "*O coelho Branco e a cabra Cabrês*"

As crianças mantiveram o foco de atenção durante o momento em que contávamos a história, pelo facto de irem aparecendo diferentes animais e emitidos os sons que cada um deles faz. Uma vez que os fantoches são, para as crianças, um meio de expressão livre e, também, um meio de se afirmarem através de outra personagem, quando acabamos de contar a história as crianças quiseram explorá-los e “recontar” a história, bem como

aprender e imitar os sons dos animais e a forma como se deslocam. Corroboramos a ideia de que “os jogos teatrais” são “experiências que dão às crianças meios de exteriorizar, ora pelo gesto ou pela voz, ora pelas duas expressões ao mesmo tempo, os seus sentimentos e as suas observações pessoais” (Ramos, 2013, p.16). Também se tornam eficientes “na recuperação de crianças com dificuldades de interação social, comunicação, autoestima e motivação” (Ramos, 2013, p.89). Indo ainda ao encontro da ideia de Ramos (2013) detetamos que as crianças mais introvertidas e envergonhadas quiseram explorar os fantoches e imitar os animais. Através da história conseguimos também que as crianças percebessem a valentia e o trabalho árduo realizado pelas formigas para sobreviver.

A história contada deu continuidade à restante semana que tinha por base a exploração de um inseto especial – a formiga. Como forma de mostrar que as formigas eram realmente trabalhadoras, construímos, em conjunto com as crianças, um formigueiro para a sala de atividades (*vide* figura 5).



Figura 5. *Formigueiro*

Antes de construirmos o formigueiro, e aproveitando que levamos as formigas num recipiente à parte, deixamos que as crianças tocassem a terra e brincassem com ela para que experimentassem a sensação de ter terra nas mãos: algumas crianças gostaram da sensação, outras nem por isso, pedindo para ir à casa de banho lavar as mãos (nota de campo, 15 de outubro 2018). Depois partimos para a construção do formigueiro. Para tal, utilizamos um frasco redondo e grande de vidro, alto e transparente, para que as crianças pudessem observar o que as formigas faziam na terra. Deixamos que fossem as crianças a colocar a terra no frasco, mas quem colocou as formigas fomos nós, pois além de morderem, percebemos que a maioria das crianças tinha medo. Ao longo de toda a semana fomos perguntando às crianças que alterações viam no formigueiro. Algumas respondiam

que já havia formigas mortas, outras que observavam buracos na terra e que elas comiam muito (nota de campo da semana de 15 a 17 de outubro de 2018).

Utilizando a página do “livro que canta músicas” associado às formigas (*vide* figura 6), ensinamos às crianças a música “Formiga no carreiro” de Zeca Afonso. A atividade foi bem conseguida, pois a música tinha um refrão fácil.



Figura 6. Livro que canta músicas

Testemunhamos a ideia de que a música deve ser introduzida na educação de infância devido à importância que representa no desenvolvimento intelectual, linguístico, social e motor da criança. Assim, a música é um elemento fundamental na primeira etapa do sistema de ensino. Brésica, citado por Chiarelli e Barreto (2005), afirma que “a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical” (56). A estratégia de utilizar o livro foi uma forma encontrada para cativar as crianças e fazê-las interagir com os adultos. Associada à música, fomos introduzindo, passo a passo, gestos relacionados com a letra. Nesse sentido, as crianças realizaram a atividade de pé, utilizando diversos espaços da sala. As crianças mostraram-se bastante recetivas, pois até ali ainda não se tinha feito nenhuma coreografia onde pudessem usar o espaço da sala, apenas faziam coreografias sentadas, facto que acabava por limitar a criatividade e a expressividade da criança.

1.2. Experiência de aprendizagem: As cores dos pássaros

A leitura de histórias tem como principal objetivo desenvolver, nas crianças, interesse pela leitura e pela escrita, pois como refere Traça (1992) a história “constitui um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação

literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (p.124).

A segunda história contada tem como título *A menina e o pássaro encantado* de Rubem Alves. Usamos, como estratégia, o faz de conta, representando o papel de um “contador de histórias”. Havia dois fantoches, um que era o narrador e outro que representava a menina da história (*vide* figura 7).

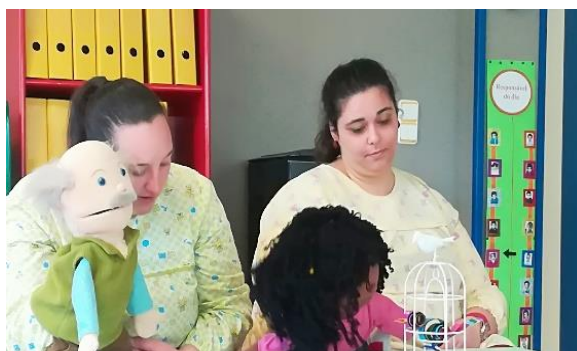


Figura 7. Fantoches “contador de histórias”

Para além dos fantoches fizemos pássaros em cartolina de diferentes cores, uma vez que o pássaro ia mudando de cor ao longo da história (*vide* figura 8).



Figura 8. Pássaros de várias cores

Após a leitura da história, conversamos com as crianças acerca do seu conteúdo, focando essencialmente o diálogo nas diversas cores que o pássaro ia tendo ao longo da narrativa para que, desta forma, conseguíssemos perceber se as crianças tinham noção de cor, ou não.

Levamos, ainda, para a sala, um pássaro numa gaiola (*vide* figura 9) e questionamos as crianças sobre a cor do pássaro (conforme nota de campo).

- Que cor tem este pássaro? (EE)
- Eu não sei as cores. (Criança um).

– Mais alguém quer responder? (EE)

(Nota de campo, 29 de outubro de 2018)



Figura 9. Observação do pássaro

Como nenhuma criança se manifestou, pedimos que procurassem na sala algo (um objeto) que tivesse uma das cores do pássaro. Uma vez que o pássaro era amarelo e verde, algumas crianças trouxeram objetos verdes e outras objetos amarelos. A partir daqui partimos para a exploração da cor verde e da cor amarela e associámo-las a elementos do dia a dia, por exemplo, a cor (verde) é igual às plantas que temos na terra e a cor amarela é igual ao girassol. Continuamos a atividade, mantendo uma conversa com as crianças que consideramos ter sido relevante pois, para além de termos abordado as cores do pássaro, exploramos também a forma como se locomove e a sua alimentação e, nesse sentido, decidimos em conjunto de que forma as crianças alimentariam o pássaro, sobretudo durante o tempo em que ele estivesse na sala. Conduzimos a conversa para diferentes tipos de pássaros que existem e sobre as diversas cores que poderiam apresentar. Para que as crianças pudessem experienciar qual seria a sensação de tocar em pássaros verdadeiros, levamos para a sala diversos tipos de penas, de múltiplas cores e formas para que as pudessem manipular. As crianças expressaram as suas emoções e algumas diziam que *as* penas eram fofinhas e faziam cócegas.

Tornou-se importante recorrermos novamente à música. Isto por concordarmos com o facto de que a música visa o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da sensibilidade, da perceção auditiva, da memória e concentração, da coordenação motora, da socialização e da afetividade (Bréscia, cit. por Chiarelli, & Barreto, 2005). Neste enquadramento, somos conscientes de que as atividades centradas na área da música promovem aprendizagens a diversos e variados níveis, tais como cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo. Nesse sentido, trabalhamos a música “gosto de flores” do canal Panda (Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=rJ356Jf71o4>), misturando ainda os gestos alusivos à

mesma. Como os gestos eram de grande complexidade para a idade do grupo, as próprias crianças deram à volta à coreografia e fizeram gestos mais simples e básicos para que elas acompanhassem. Ao longo da atividade também fizemos a exploração de uma canção alusiva a um pássaro, utilizando a página do “Livro que canta músicas” (*vide* figura 10).

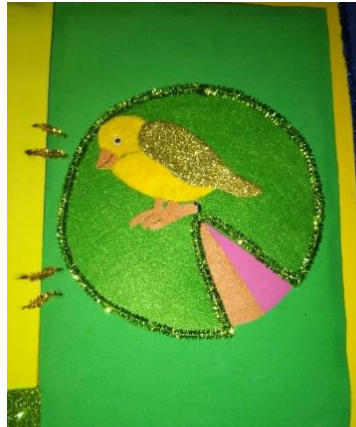


Figura 10. *Livro que canta músicas*

Convidamos também as crianças a realizarem associações das cores usadas na página do livro a objetos da sala e as mesmas demonstraram bastante interesse em participar na atividade. Salientamos que o grau de dificuldade foi adequado à idade delas e ao desenvolvimento de cada criança, especificamente. Na sala de atividades tínhamos, como dissemos, crianças que se encontravam em graus de desenvolvimento diferentes atendendo à dissemelhança de idades (umas tinham dois anos e outras apenas um ano de idade) e algumas, ainda tinham dificuldade em reconhecer algumas cores.

2. Documentação de práticas: contexto de jardim de infância

O Jardim de Infância é fundamental para o desenvolvimento de competências de literacia nas crianças em idade pré-escolar. Dickinson e Smith (1994) concluem que a forma como as educadoras de infância leem livros com crianças, num contexto de grupo, está fortemente relacionada com o desenvolvimento, a longo prazo, do vocabulário e de competências de compreensão de histórias, transformando-as em melhores leitoras. A aprendizagem da leitura não é um processo natural e, por tal, é necessário incluir a sua aprendizagem em contexto de sala de atividades/aulas, em interações que se requerem significativas, regulares e ativas, quer entre crianças, quer entre crianças e adultos. É, ainda, necessário que a criança explore livros e comece a ler através das imagens presentes no livro, por forma a desenvolver a imaginação e não ficar presa apenas às palavras

proferidas pelo/a educador/a quando lê, pois um álbum ilustrado conta-nos sempre três histórias: a da palavra, a da imagem e a das duas juntas. Num trabalho relativamente recente, Brito (2014) refere-nos que “a preocupação com a interação imagem-palavra é recente” (p.33). A autora recorre a Nodelman justificando que foi “o primeiro a tratar as imagens do ponto de vista narrativo e da sua interação com as palavras, uma vez que considerou “o álbum ilustrado como uma forma de literatura, defendendo que as imagens contam ou esclarecem a parte da história que o texto não conta” (p.33).

Neste ponto do trabalho relativo à PES no Jardim de Infância apresentamos duas atividades desenvolvidas, tendo sempre em conta a estratégia de leitura utilizada, recorrendo a uma aprendizagem holística. As experiências de ensino-aprendizagem apresentadas revelam, em parte, como se deve fomentar o gosto pelo livro, preparar e motivar as crianças para a leitura, tendo em conta a compreensão que a mesma tem pelo ato de ler.

2.1. Experiência de ensino-aprendizagem: *Descobre o Polo Sul*

A atividade “Descobre o Polo Sul” surgiu porque uma criança, no final da semana em que estivemos a falar do Polo Norte, questionou as educadoras estagiárias:

- Agora que sabemos que os pinguins não vivem no Polo Norte, não vamos falar sobre a casa dos pinguins? (Inês)

(Nota de Campo, 09 de janeiro de 2019)

Dando continuidade ao tema da instituição que era “Vem descobrir o Planeta Terra” e a um dos subtópicos que era “os polos terrestres”, decidimos trabalhar a Antártida e explicar às crianças onde viviam os pinguins e por que razão não existiam pinguins no Polo Norte. Assim sendo, a experiência de ensino-aprendizagem que selecionamos no âmbito da EPE para inscrever neste documento, sustenta-se numa história contada através de um suporte de vídeo. A história, intitulada *Perdido e Achado* de Oliver Jeffers, foi contada através de vídeo sem som, o qual tinha uma música de fundo enquanto a história ia decorrendo. O vídeo foi passado, sem som, para captar a atenção das crianças e entusiasamá-las a querer saber o que o pinguim e o menino falavam. A visualização do vídeo, devido à sua extensão, foi feita em dois momentos distintos. Primeiro proporcionamos uma visualização de dez minutos e, ao fim desse tempo, as crianças foram questionadas sobre o que acontecera no vídeo:

- O que aconteceu no vídeo até agora? (EE)¹
- Havia um pinguim e um menino. (Manuel)
- O pinguim estava perdido. (Antónia)
- O menino queria ajudar o pinguim, mas não sabia como, então foi ao mapa para ver se encontrava o caminho para o Polo Sul. (Elisa)
- Foram à biblioteca, procuraram nos livros e foram também ver ao globo. (Ana, José e Mara)
- Para viajarem o menino construiu um barco. (Américo)
- E para que vocês acham que o menino construiu o barco? (EE)
- No barco vão viajar para o Polo sul. (Jorge e Laura)
- Será? Temos de ver o resto para descobrir. (EE)

(Nota de campo, 14 de janeiro de 2019)

Depois de visualizada uma parte do vídeo, pudemos notar que as crianças sentiam pena do pinguim que se encontrava perdido e fora do seu *habitat* natural. Antes de visualizarmos o vídeo todo, as crianças foram questionadas sobre o que elas achavam que iria acontecer. Nesse sentido, elas foram dando sugestões: “Eu acho que eles subiram no barco e foram para o Polo Sul” (Zé, nota de campo, 14 de janeiro). A educadora estagiária perguntou se eles consideravam que o menino iria encontrar a casa do pinguim. A resposta das crianças foi positiva. Depois de algum tempo, visualizamos a outra metade do vídeo. No fim, as crianças teceram comentários sobre o que tinha acontecido e, nesse sentido, uma das crianças disse que não sabia que eles iam ter uma viagem má. A educadora estagiária perguntou o que as crianças sentiram em relação à história que tinham acabado de visualizar. No geral, responderam que se notava que o menino gostava muito do pinguim, que era uma amizade verdadeira pois o menino não conseguiu deixar o pinguim sozinho e teve de o levar com ele outra vez para a sua casa.

O uso de material audiovisual na sala de atividades suscita, de alguma forma, atenção e uma certa curiosidade por parte das crianças, pois estas mostraram-se sempre empenhadas, visualizando toda a história com atenção. Consideramos que quando a criança consegue recontar a história que ouviu, demonstra que a percebeu, que a reorganizou mentalmente, mostrando assim, que estava atenta, e que, sustentadas em Zanotto (2003), teve a oportunidade de amplificar a estrutura interna da sua linguagem. Zanotto (2003) diz-nos, ainda, que é fundamental a orientação da criança no reconto, pois

¹ É de salientar que os nomes das crianças são fictícios.

isso ajudá-la-á a manter a sua atenção nos elementos principais e a recordar o seu conteúdo e as suas possíveis intrigas entre o herói e outras personagens, por exemplo. Essa ajuda diversificar-se-á consoante o nível de dificuldade demonstrado, e algumas questões poderão surgir, como por exemplo: “Sobre o que/quem era essa história? Quando, como e onde a história começou? Quais eram os personagens? O que aconteceu na história e como ela terminou? É, também, através da interpretação de histórias que a criança irá desenvolver uma representação mental” (Zanotto, 2003, p.96). Posteriormente, convidamos as crianças a fazer um reconto oral da história, no qual a maior parte das crianças participaram sem grande dificuldade e, juntas, reconstruíram a história. Para o apoio no reconto utilizamos a estratégia de Zanotto e aproveitamos as possíveis questões para fazer às crianças. Este tipo de atividades irá incentivar o gosto pela oralidade, assim como também desenvolverá a capacidade de atenção.

A educadora estagiária questionou as crianças perguntando se elas pensavam que no Polo Sul existiam apenas pinguins, ao que elas responderam que não. Então questionamo-las sobre que outros animais pensavam existir na Antártida. As crianças responderam que existiam orcas, focas e baleias. Uma delas referiu a sabia escrever “baleia”. Esta resposta serviu como introdução para a atividade da tarde. Tendo em conta o comentário de uma das crianças sobre a sua capacidade de escrever questionamos as crianças sobre o que elas julgavam que era escrever.

- O que é escrever? (EE)
- É fazer letras e escrever palavras. (Bernardo)
- É fazer a data. (Laura)
- Fazer o nome. (Américo)
- Escrevemos palavras. (Manuel)
- E que materiais acham que podem usar para escrever? (EE)
- Para escrever precisamos de uma caneta. (Joana)
- E acham que só existe a caneta para escrever? (EE)

(A resposta das crianças é negativa, afirmando que também podemos escrever com marcadores, tinta, lápis e giz). (Grupo)

(Nota de campo, 14 de janeiro de 2019)

Questionamos ainda se conheciam mais alguma forma de escrita. Todas as crianças responderam que não. Perguntamos ainda em que suportes podíamos escrever e a resposta foi: folha de papel. Depois do diálogo introduzimos uma atividade para que as crianças

pudessem “escrever” o nome de elementos alusivos ao Polo Sul (*vide* anexo IV). Tal como afirma Moniz (2009) “a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma. É a partir desta descoberta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever” (p.79). As crianças, numa primeira fase, não entendem que a escrita encripta uma mensagem, o que significa “que ao garatujarem, não têm, a intenção de comunicar qualquer coisa através daquele traçado” (Martins, 1994, p.58). Assim, à medida que a criança cresce vai-se dando conta que a escrita é uma forma de comunicação e que transmite uma mensagem, nesse sentido, ela própria começa a explorar o código escrito. Neste sentido, é importante que a criança aprenda a escrever o próprio nome pois como refere Teberosky (1990) “a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita” (p.33). A criança vai sentir necessidade de identificar as suas coisas, escrevendo o seu nome, por exemplo, nos trabalhos que desenvolve. Temos de ter noção que o nome próprio não é uma palavra qualquer, é algo com um estatuto especial e muito ligada à criança, trata-se de um aspeto muito importante da sua identidade (Martins, 1994).

As crianças, segundo Sim-Sim (1998), devem conhecer diferentes finalidades da escrita, por exemplo: um recado, uma descrição, um convite, uma história, entre outras, e que estes têm objetivos e formas de estrutura diferentes umas das outras. Em idade pré-escolar as crianças percebem que a escrita tem diversas funções, o que acontece de forma instintiva uma vez que o código escrito se encontra no seu dia a dia, quer seja em casa em livros, jornais e revistas, quer seja no jardim de infância nas atividades lúdicas, de lazer, de rotina, etc.

Pensamos que a atividade motivou a maioria das crianças para a escrita, uma vez que algumas, inicialmente, não se sentiram muito à vontade para fazer a atividade, afirmando não saber escrever (nota de campo, 14 de janeiro de 2019). Contudo percebemos que conseguimos suscitar-lhes o gosto pela escrita, entusiasmando-nos também a nós para a atividade seguinte, uma vez que tínhamos pensado previamente na ideia de criarmos uma nova área lúdica na sala de atividades, intitulada de “área da escrita”. O objetivo desta área era que as crianças, percebessem *como e porquê* a escrita é usada no nosso dia a dia e ainda, pelo entretenimento de explorar diferentes materiais de escrita. Sobre esta questão Fernandes (2003) afirma que “é importante que a criança contacte com as funções do código escrito”, salientado que “o objetivo não é o de uma

preparação para a escolaridade obrigatória: não se trata de uma introdução formal e clássica à (...) escrita, mas a de facilitar a emergência da linguagem escrita” (p.45).

Num trabalho de partilha de ideias com as crianças discutimos onde poderia ficar a área da escrita e qual o número de crianças que a iriam poder frequentar em simultâneo. Em consenso, decidimos que o limite máximo de crianças na área seria de duas. Realçamos que, nesta área, foram introduzidos diversos materiais de escrita, para que as crianças pudessem experienciar diferentes sensações no contacto com os livros e com formas de escrita. Os materiais introduzidos para a prática da escrita foram: escrita em sal, canetas de várias cores e *post-its* de diversos tamanhos e formas, uma ardósia e giz de diferentes cores, um jogo de associação de letras (*vide* figura 11).



Figura 11. Jogo de associação de letras

Esta área começou a ser muito requisitada pelas crianças pois, por vezes, faziam fila, talvez por ser uma novidade e requerer trabalhar a imaginação das crianças. Neste sentido, o tempo de cada criança na área teve de ser controlado para que todas pudessem usufruir dos materiais. Embora fossem muitas as crianças interessadas em frequentar esta área, salvaguardamos que deixávamos sempre as crianças que lá estavam acabar o que estavam a fazer de forma a não lhes quebrar o raciocínio e a criatividade.

Na sequência da conversa sobre os diversos animais existentes no Polo Sul, decidimos dar a cada criança uma imagem de um animal para pintarem, com a técnica de aquarela, para concluir os mobiles, iniciados na semana anterior. Para que as crianças não escolhessem o mesmo desenho, uma vez que se imitam umas às outras, fizemos um jogo. Dentro de um saco estavam papéis com diferentes cores, cada cor correspondia a um animal e, deste modo, evitamos que todas as crianças escolhessem a imagem igual. Depois de concluída a pintura, usando a técnica de aquarela, deixamos os desenhos secarem e

construímos os mobiles que, posteriormente, foram afixados no placar da sala de atividades. Depois de distribuídas as folhas com a imagem do animal, uma criança disse:

- Oh!... Professora gostei que não tivéssemos todos o mesmo desenho, assim os trabalhos vão ser diferentes. (Rita)
- E eu gosto de pintar com estas coisas (pincéis) é divertido, mas se molhar muito a folha rasga. (Francisca)

(Nota de campo, 15 de janeiro de 2019)

O melhor desta atividade foi ver o entusiasmo, a fruição e a felicidade das crianças em pintar com pincéis.

Antigamente, o ato de contar histórias no jardim de infância era visto como uma forma de divertir e tranquilizar as crianças, felizmente essa ideia tem vindo a dissipar-se, o que permite ao educador abordar diversas áreas de conteúdo através da literatura. Assim, a leitura e o contacto com o livro não é apenas visto como uma forma de entretenimento, mas sim como algo sobre o qual o educador pode explorar determinados conteúdos pertinentes para as crianças. No final da semana, foi levado para a sala de atividades o livro que havíamos trabalhado, mas desta vez em suporte físico. As crianças puderam confrontar o conteúdo da história com os textos que tinham inventado a partir da visualização do vídeo e verificaram se a delas “fugiu” muito à ideia do autor. Para Barreto, Silva e Melo (2010), ouvir histórias é uma possibilidade real de desenvolvimento da linguagem oral e aprendizagem à escrita.

É nos primeiros anos de vida que se criam as bases necessárias para o desenvolvimento matemático. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), afirmam que a matemática tem um papel fundamental na estruturação do pensamento, sobre a importância dela no nosso dia a dia e nas aprendizagens futuras e, assim, “o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo” (p.6). As autoras das OCEPE sugerem que as crianças construam gradualmente ideias matemáticas, tendo como ponto de partida situações do quotidiano. Na defesa desta asserção realizamos uma atividade que envolveu questões relativas à matemática. Explicamos às crianças o que são conjuntos matemáticos a partir de coisas simples, tal como solicitar às crianças que se agrupassem pela cor da camisola que tinham vestida. Depois de mais alguns exemplos práticos em que a criança participava, e depois de interiorizada a ideia de conjunto distribuímos, por cada criança, a imagem de um

animal do Polo Sul. Em seguida, pedimos que se agrupassem por conjunto de animais iguais:

- Isto assim é fácil professora. (Luana)
- Nós gostamos de ser o grupo dos pinguins. (Grupo)

(Nota de campo, 16 de janeiro de 2019)

Para consolidar a ideia de conjuntos matemáticos foi dada a cada criança uma ficha, a qual tinha diversos animais alusivos ao Polo Sul e elas tinham de os agrupar por conjuntos. Esta atividade despertou interesse nas crianças, pois fez com que elas agrupassem as coisas por conjuntos, por exemplo, quando estavam na área das construções colocavam os legos agrupados por cores, os carrinhos em grupos distintos consoante as suas características, cor ou tamanho. Neste sentido, conseguimos perceber que as crianças entenderam o conceito de conjunto matemático pois aplicavam-no quando se encontravam nos momentos livres, na exploração das áreas.

Aproveitando o facto de estarmos a trabalhar os animais do Polo Sul nos conjuntos matemáticos, surgiu a ideia de fazermos um jogo de mímica. No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, *mímica* significa gesticular, expressão de pensamento ou representação teatral por meio de gestos. Este jogo educativo estimula a criatividade e a imaginação da criança uma vez que ela não pode usar sons para demonstrar o que está a imitar. Assim, e depois de várias imitações, uma criança disse: - Oh! Professora será que podíamos imitar outros animais? Assim o jogo demora mais (Carlos, Nota de campo, 16 de janeiro de 2019). Prolongamos o jogo estendendo a outros animais. Para completar a semana de trabalho sobre o Polo Sul (Antártida), frisamos que apenas existem animais, não há pessoas a viver lá. Depois completamos o planisfério já existente na sala, a parte do Polo Sul, com elementos alusivos a esse lugar.

Como atividades não planificadas essa semana tivemos a inclusão do livro da semana e a introdução de novos livros na área da biblioteca da sala de atividades. Quanto à inclusão do livro da semana foi uma ideia que surgiu no sentido de todas as semanas destacarmos um livro alusivo ao tema que trabalhávamos naquela semana (*vide* figura 12).



Figura 12. Livro da semana

Sabemos que no Jardim de Infância o contacto com o livro pode levar a diversas e essenciais trocas verbais entre a educadora e as crianças e, neste sentido, é importante criar momentos em que as crianças entrem em contacto com a literatura para a infância, que pode ter diversos formatos: lengalengas, poesias, contos, etc. (Rebello, & Diniz, 1998). Em relação à ideia da introdução de novos livros na biblioteca, surgiu por termos constatado que as crianças escolhiam pouco a área da biblioteca e queríamos verificar se a entrada de novos materiais literários mudava esse facto. Com a entrada de novos livros, verificamos que a área da biblioteca começou a ser mais escolhida, no entanto, ainda persistiam casos de crianças que não manifestavam qualquer interesse nesta área (nota de campo, 15 de janeiro de 2019). Aproveitando o facto de que havia muitas crianças a demonstrar interesse pelo mesmo livro (intitulado *Se eu fosse muito alto*), dirigimo-nos para a área da biblioteca e perguntamos:

- O que acham que poderíamos fazer se fôssemos muito altos? (EE)
- Podíamos tocar na lua. (Sara)
- Não podíamos passar nas portas, tínhamos de nos baixar. (Bárbara)
- Não podíamos entrar nos carros para conduzir. (Cátia)
- Podíamos ser astronautas e tocar nas estrelas e viajar no universo. (Leandro)

(Nota de campo, 16 de janeiro de 2019)

Levamos ainda outros livros que foram do interesse das crianças, mas os que constatamos serem mais consultados foram os livros interativos, ou seja, aqueles que tinham sons ou algo que dava para destacar.

2.2. Experiência de ensino-aprendizagem: *Vem descobrir os sete continentes*

Pedro Rego, fotógrafo da vida selvagem, foi à nossa instituição, na semana que antecedeu esta experiência de ensino-aprendizagem e tinha falado do seu trabalho fotográfico nos polos terrestres, e em vários continentes do mundo. Após a palestra, as crianças questionaram as educadoras:

- Em que continente vivem os leões? (Sandra)
- Onde vivem os papagaios? (Bruno)
- E as girafas? (Mara)
- Eu gosto de elefantes, são grandes. (Isabel)

(Nota de campo, 21 de janeiro de 2019)

Para dar resposta às questões das crianças e aproveitando ainda o tema da instituição “Vem descobrir a terra”, trabalhamos os diferentes continentes do mundo, embora tenhamos apenas falado sobre algumas das suas particularidades, nomeadamente as bandeiras, os objetos típicos de cada país pertencente a cada continente, a forma como se vestem as pessoas e sobre alguns dos animais que neles habitam.

No seguimento desta palestra e do diálogo estabelecido com as crianças, a segunda experiência de ensino/aprendizagem sobre a qual pretendemos refletir diz respeito a uma história (*Vem conhecer os sete continentes do mundo*), contada utilizando a estratégia da dramatização. A dramatização foi outra das estratégias, por nós, usadas, a fim de motivar e estimular a linguagem oral das crianças. Dramatizar é representar narrações ou ações, tendo em conta as personagens, o enredo, o tema, a ação e o diálogo. As crianças estão em constante desenvolvimento e, nesse sentido, a dramatização deve ser uma forma de aprimorar a criatividade e a oralidade. Por isso, “a arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão” (Cavassin, 2008, p. 83). A arte, neste caso, a expressão dramática, ajuda a criança a perceber os diversos papéis existentes na sociedade, uma vez que ela os interpreta, quer quando está a imitar a mãe, o pai, o médico, o professor, quer outras “personagens” que ela pode criar, desenvolvendo, cumulativamente, o seu imaginário.

O teatro, incluído nas experiências pedagógicas em Educação Pré-escolar, tem a função de integrar e, acima de tudo, desenvolver a aprendizagem das crianças de uma forma lúdica. Desenvolve também a parte indutiva e racional através da expressão de emoções, levando, também, a criança ao conhecimento do *eu*, do *outro* e do mundo que a cerca. Para Cavassin (2008)

a importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança (p.41).

Neste sentido, é importante que a criança aprenda enquanto brinca e que a dramatização seja valorizada. A criança deve ser, também, orientada para seguir as regras, já que, segundo Vygotsky (1989), “pressupõem relações sociais”, pois “ao respeitar as regras de um jogo percebe-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” (p.97), isto é, aquilo que a criança já sabe e que já é capaz de realizar sozinha.

A atividade consistiu em proporcionar às crianças o seu envolvimento na dramatização de uma história intitulada *Vem conhecer os sete continentes do mundo* (escrita pelas estagiárias – vide Anexo V). A história foi primeiramente dinamizada pelas estagiárias. Posteriormente as crianças foram divididas em sete grupos. A cada grupo foi atribuído um continente e fornecidos alguns objetos alusivos a cada continente (ex: quimono, chapéu de palha, cachecol, gorros, saia de praia, etc.). Os objetos foram fornecidos pelas educadoras estagiárias. Para que cada grupo de crianças tivesse tempo de preparar a sua apresentação, quer fazendo o relato da história contada pelas educadoras estagiárias, quer pretendessem inventar algo novo e alusivo ao continente, foi dado um tempo para que se juntassem e discutissem alguns pormenores, tendo como apoio e mediação as educadoras estagiárias. Para poderem pesquisar sobre o seu continente, as crianças poderiam recorrer aos adultos da sala ou então a livros da biblioteca que abordassem o tema.

Um a um, cada grupo foi chamado para recontar a sua parte da história, dramatizando a parte que lhe tinha sido sorteada, com recurso aos objetos representativos do continente. Contar e recontar histórias possibilita à criança construir a realidade contada, abrangendo a organização da narrativa. Assim, ao narrar e ao ouvir histórias, a criança aprende a diferenciar o fundamental do desnecessário. É, também, através da interpretação de histórias que a criança desenvolve a sua representação mental e, este tipo de atividades, suscita ainda gosto pela oralidade, assim como desenvolve a capacidade de atenção.

Esta atividade de dramatização serviu não só para saber se a criança era capaz de recontar a história ouvida, mas, também, para percebermos se ela teria capacidade de usar a imaginação e contar a sua parte da história, recorrendo a elementos fornecidos pelas educadoras estagiárias. Existia uma regra a respeitar, nomeadamente que cada grupo

falasse apenas do continente que lhe fora sorteado. Esta estratégia permitiu ainda ver que as crianças tinham poucos conhecimentos do mundo e do continente e mostraram-se pouco desinibidas, uma vez que apenas quatro ou cinco crianças conseguiram recontar a história ouvida ou inventar outra e, as restantes, permaneceram caladas sem ajudar os colegas do grupo. Houve ainda grupos para os quais tivemos de voltar a contar a história para que pudessem reproduzir algo para apresentar às outras crianças da sala. Para que conseguíssemos perceber o que se passou, visto que no geral eram um grupo ativo, desinibido e criativo, tivemos uma conversa com as crianças:

- Então, podem dizer o que se passou para que não conseguissem recontar a história? (EE)
- Estávamos com vergonha. (Rita)
- Não sabíamos que dizer. (Luana)
- As coisas que tínhamos eram bonitas, mas não sabíamos o que falar. (Jorge)
- Professora, pode emprestar estes objetos para brincarmos? (Laura)
- Sim, claro. (EE)

(Nota de campo, 29 de janeiro de 2019)

Depois deste diálogo com as crianças conseguimos perceber que elas teriam vergonha de representar para a outras, talvez por não estarem habituadas a fazê-lo, uma vez que a maior parte expressou sentimento de vergonha. Mas, posteriormente, ao brincarem aleatoriamente com os objetos que ficaram disponibilizados na sala de atividades, as crianças faziam de conta que estavam no continente e no país alusivo aos objetos que tinham, parafraseando o texto que tinham ouvido por parte das educadoras estagiárias.

As crianças sabiam que existiam continentes e sabiam que os países pertenciam a algum continente em específico, não tinham ideia de que países pertenciam a determinado continente, excetuando aqueles que já tinham ouvido na história. Para que as crianças associassem os países ao continente, no planisfério, fomos explicando às crianças que continente era e quais os países que dele faziam parte. Para que também fosse mais fácil a compreensão das crianças fomos mostrando algumas bandeiras, alusivas aos países. Questionávamos as crianças se sabiam que bandeira era aquela. Detetamos que algumas crianças, especialmente os rapazes, conheciam algumas bandeiras por causa dos jogos de futebol. A resposta assertiva funcionava como um jogo. À medida que iam acertando na bandeira do país podiam colá-la no planisfério, no continente respetivo.

Reforçamos, assim, que o jogo é de extrema importância e, por isso, deve ser usado como instrumento de aprendizagem. Sobre o jogo Kishimoto (1994) afirma que “qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil” (p.22).

O jogo na escola, normalmente, é usado como forma de consolidar um determinado conteúdo. Usa-se também o jogo por ser de carácter mais lúdico e para que seja mais fácil a aprendizagem da criança, uma vez que esta está a aprender brincando.

Para que as crianças ficassem a conhecer melhor os continentes, também fizemos um jogo de tabuleiro, idêntico ao jogo da glória, em tamanho grande (*vide* figura 13) intitulado de *Vem descobrir os continentes*. Optamos por ser jogado em grupos.



Figura 13. Jogo “Vem descobrir os continentes”

O jogo deve ser utilizado como um meio pedagógico, uma vez que tem uma linguagem universal e um poder forte de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem (Neto, 2001). A atividade do jogo de tabuleiro *Vem descobrir os continentes*, foi idealizada e pensada para que as crianças consolidassem não só conhecimentos, mas também que criassem gosto por diferentes tipos de jogos e percebessem que existem regras. Assim, podemos dizer que esta atividade foi uma mais-valia para o grupo, pois as crianças aprenderam enquanto brincavam.

- Com este jogo já sei mais sobre os continentes. (Américo)
- Eu quero jogar mais, posso aprender muito. (Bernardo)

(Nota de campo, 30 de janeiro de 2019)

Reunido o grupo para a última atividade de estágio, uma vez que terminávamos nessa semana, as crianças foram questionadas sobre o trabalho desenvolvido.

- Como sabem, nós vamos embora. Podem dizer-nos o que aprenderam connosco aqui na sala? (EE)
- Aprendemos muitas coisas. (Leonardo)
- Falamos dos continentes. (Maria)
- Lembro-me de termos falado do Polo Norte, onde há ursos grandes. (Cátia)
- Aprendemos coisas sobre os pinguins. (Leandro)
- Aprendemos a partilhar. (Francisca)
- Muito bem, aprendemos muitas coisas uns com os outros. (EE)

(Nota de campo, 30 de janeiro de 2019)

Para finalizar todo o trabalho desenvolvido durante o mês de janeiro decidimos ler a história *Aqui estamos nós* de Oliver Jeffers. O livro começa com a frase “Bem-vindos ao Planeta Terra”. Entrando no interior do livro descobrimos que o autor nos ajuda a explorar o nosso planeta e a ver como vivemos. Este livro faz-nos ainda refletir sobre o modo como o planeta e os seres que nele habitam devem ser amados e respeitados. O autor começa por mostrar o sistema solar, foca o planeta terra “é aqui que nós vivemos” e a partir daí vai fazendo *zoom* em diversas zonas do planeta terra, mostrando desde o fundo do mar à neve ou ao cume das montanhas mais pontiagudas. Ele faz ainda distinções básicas como a diferença entre o dia e a noite. Por este motivo, consideramos que era o livro que melhor se encaixava para terminarmos o mês de janeiro, uma vez que abordava todos os temas tratados até ali. Após a leitura expressiva da história, as crianças foram questionadas sobre o seu conteúdo:

- Esta história fala sobre o quê? (EE)
- Esta história diz muitas coisas que já aprendemos. (Rita)
- Fala sobre as montanhas. (Bernardo)
- Fala sobre a neve que há nos polos. (Sara)

(Nota de campo, 30 de janeiro de 2019)

Após a leitura da história e discussão sobre o seu conteúdo, as crianças quiseram explorar e ler o livro, utilizando para isso as ilustrações. Nas leituras realizadas, algumas crianças foram inventando histórias novas. Enquanto isso, na área da biblioteca estava um grupo de crianças a ver os livros que tinham sido colocados de novo naquela área e conversavam entre elas:

- Sabes, o meu pai conta muito bem histórias. (Bruno)

- Na minha casa, quase ninguém conta histórias. (Carlos)
- A mim também não contam. (Isabel)
- O meu pai é incrível a contar histórias, deviam ouvir. (Bruno)

(Nota de campo, 30 de Janeiro de 2019)

Assim sendo, e indo ao encontro do que se defende nas OCEPE, decidimos discutir com a educadora cooperante e perguntar se era possível fazer uma surpresa ao grupo e levar um pai à sala de atividades para contar uma história, uma vez que é necessário incluir a família de forma ativa nos assuntos da sala e fortalecer a relação escola/família. Como afirmam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é necessário que “haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias [para que] sejam considerados como parceiros” (p.16).

Nessa semana, como atividade não estruturada, levamos um pai à sala, de forma a inserir a participação dos encarregados de educação na “hora do conto”, uma vez que a ideia era que se prolongasse ao longo do ano letivo. Nesse dia, tivemos uma conversa com as crianças:

- Hoje temos uma surpresa para vós. (EE)
- O que é? (Joana)
- É algo de que ides gostar de certeza. Querem tentar adivinhar? (EE)
- Vamos passear? (José)
- Não. Como já vi que não vão adivinhar, querem que vá buscar a surpresa? (EE)
- Sim. (Grupo)

(Nota de campo, 30 de janeiro de 2019)

Então, um pai entrou pela sala de atividades e uma criança disse:

- É o meu pai. (Bruno)
- Será que conseguem adivinhar o que veio cá fazer o pai do Bruno? (EE)
- Veio brincar ‘com nós’. (Américo)
- Eu acho que vai contar uma história porque o Bruno disse que o pai dele contava muito bem histórias. (Isabel).
- Muito bem, o pai do Bruno vai contar-nos uma história. (EE).

(Nota de campo, 30 de Janeiro de 2019)

Durante a leitura da história, as crianças permaneceram atentas para tentar perceber o que aconteceria a seguir, ao virar de cada folha. É de ressaltar que o encarregado de

educação não usou qualquer suporte, para além do livro, para contar a história, usando apenas variações no tom de voz. Após a audição da história, foi proposto às crianças que fizessem um desenho sobre a parte de que mais gostaram para afixarmos no placar e mostrar aos restantes encarregados de educação que tínhamos tido uma visita especial na sala. Junto dos desenhos foram afixadas, também, fotos da hora do conto e uma folha a informar sobre o que tinha acontecido.

3. Documentação de práticas: contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A entrada no 1.º CEB é uma grande mudança na vida das crianças. Sendo uma fase fundamental no percurso escolar das crianças, a família e os professores devem ser os seus grandes apoios. A intencionalidade do 1.º CEB é, entre muitos outros aspetos, aprofundar o conhecimento no domínio da linguagem oral, pois a criança, quando entra na escola, já sabe falar. É função, ainda, do 1.º CEB que as crianças tenham um discurso oral de qualidade, estimulando assim, o seu pensamento (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Em relação a este ciclo de ensino as diversas experiências de ensino-aprendizagem aqui apresentadas procuraram promover uma abordagem inclusiva das distintas áreas curriculares do 1.º CEB. Apesar do domínio da *leitura e escrita* fazer parte da área curricular de Português, salienta-se que a trabalhamos de uma forma holística em todas as áreas curriculares, sempre que possível, nunca esquecendo que o principal objetivo era fomentar o gosto e o prazer, sobretudo, pelo ato de ler, recorrendo à compreensão da leitura, utilizando diversas estratégias. O professor deve proporcionar às crianças atividades de leitura que lhes permitam desenvolver o espírito crítico. O professor deve ainda, incentivar as crianças a ler para que, assim, lhes possibilite futuramente serem bons leitores, quer a nível de fluência, quer a nível de precisão, quer a nível de compreensão, ou seja, ler sem erros.

3.1. Experiência de ensino-aprendizagem: Atenção à internet

A palavra *brainstorming* significa “tempestade de ideias”. Esta técnica é usada para fazer dinâmicas em grupo. Esta habilidade permite que as crianças pensem e deem ideias sobre determinado tema utilizando a sua criatividade, experiência e raciocínio. Atendendo aos pressupostos desta dinâmica, começamos por fazer um *brainstorming* sobre os perigos que as crianças podem encontrar na internet. Para comprovar se as teorias das crianças

estavam certas, mostramos um vídeo intitulado “os perigos das redes sociais” e, seguidamente, pedimos que lessem expressivamente o texto do manual da página 112.

Através da expressão plástica, a criança expressa-se de forma livre, portanto é assim, que “as crianças desenvolvem formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME, 2004b, p.89). Para que pudéssemos expor os perigos da internet num mural da sala, dividimos a turma em grupos e cada grupo de crianças escolheu um perigo e elaborou um cartaz em forma de aviso e depois foram afixados na sala para que ficasse acessível a sua leitura.

Em forma de consolidação da matéria abordada nessa semana, pedimos a colaboração de um agente da Polícia de Segurança Pública (PSP). Este agente fez uma ação de sensibilização sobre os perigos da internet e outros temas tratados nessa semana (segurança do corpo e segurança rodoviária).

3.2. Experiência de ensino-aprendizagem: *Oriana e a árvore*

O professor é um facilitador de aprendizagem. Ele deve, ainda, ter o “cuidado de estimular a sensibilidade, a imaginação, o sonho, o espírito crítico, a autonomia e ainda ser um bom leitor” (Cadório, 2001, p.43). Para isso, antes de ler o texto *Oriana e a árvore* às crianças, exploramos alguns elementos paratextuais da capa, nomeadamente o título e a ilustração, questionando-as sobre o que lhes sugeria. Do diálogo que se estabeleceu, apresentamos um excerto:

- O que vos sugere a imagem e o título deste livro? (PE)
- Eu acho que é a fada dos dentes. (Mariana)
- Não, não, é a fada madrinha. (Mafalda)
- É uma fada porque tem asas. (Rodrigo)
- E tem cabelos compridos. (Tiago)
- E em relação ao título, não vos diz nada? (PE)
- É uma rapariga que gosta de árvores. (Lara)
- A sua casa é uma árvore. (Fernando)
- Dorme na árvore. (Alice)
- Vamos então confirmar se vocês tem razão? (PE)

(Nota de campo, 24 de abril de 2019)

De forma a analisar as ideias das crianças foi-lhes solicitado que fizessem a leitura silenciosa da história. Estabelecemos uma conversa com as crianças e verificamos se as

hipóteses colocadas anteriormente eram verdadeiras ou não. Detetamos, assim, que em alguns casos houve uma aproximação à realidade e noutros casos não. Posteriormente questionamos as crianças se sabiam o que eram verbos e, de imediato, ouvimos algumas crianças dizer que, alguns verbos eram palavras que indicavam ações, outros indicam estados. Depois de termos reforçado positivamente a sua resposta, e para que não ficassem dúvidas, reiteramos o que eram verbos e que conjugações havia (presente, passado e futuro), dando exemplos. Só frisamos as três principais conjugações e as que são necessárias saber no 1.º CEB. Pedimos que sublinhassem os verbos que o texto lido continha e que dissessem em que conjugação estavam. Procedemos à correção dos verbos e das conjugações presentes no texto, no quadro branco, com a participação das crianças.

O Estudo do Meio (EM) está na “intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem dessas áreas” (ME, 2004a, p.101). Tendo em linha de conta o que se inscreve no programa de EM aproveitamos o facto de Oriana viver numa árvore e trabalhamos o habitat das plantas. Explicamos que cada planta tinha o seu próprio habitat e que, como todos os seres vivos, tinham um *habitat preferencial*, um local onde se adaptam melhor e tem condições de crescer de forma mais saudável. Mostramos, ainda, exemplos de algumas plantas com origem em diferentes locais.

Por fim, em grupo, as crianças realizaram um trabalho intitulado *Cada planta tem a sua casa*. Para que não repetissem o habitat colocamos os nomes dos habitats em papéis e sorteamos pelos grupos de trabalho, tendo de escolher uma planta que fosse oriunda do mesmo. As fontes de pesquisa foram livros da biblioteca ou o manual escolar.

3.3. Experiência de ensino-aprendizagem: *Leva o cão a passear*

O ato de ler tem de ter algum propósito pois, tal como afirma Cadório (2001), “o acto de ler pressupõe do sujeito uma interpretação e uma intenção” (p.18), ou seja, não se lê por ler, é necessário que se leia por um motivo. Para ler as crianças têm também de conhecer algumas regras gramaticais, como por exemplo saber ler palavras com acentos. Começamos por questionar as crianças se sabiam o que eram acentos gráficos:

- São os acentos que usamos nas palavras. (Carlota)
- É isso mesmo. E sabem que tipo de acentos existem? (PE)
- Existem acentos graves, circunflexos e agudos. (Luís)
- Muito bem. Vamos então escrever no caderno diário os diferentes tipos de acentos que existem. (PE)

(Nota de campo, 6 de maio de 2019)

Foi, ainda, pedido às crianças que, através da ajuda de um *PowerPoint* (ppt) lessem o texto *Leva o cão a passear*, utilizando a estratégia de leitura de sobrevoos. O ppt explicava todos os passos a realizar durante a leitura, uma vez que a estratégia de sobrevoos é dividida em seis etapas. Lido o texto, debatemos com as crianças o que o texto lhes sugeria:

- É muito importante levar os cães à rua. (Mafalda)
- Devemos apanhar as necessidades que o nosso cão fizer. (Eduardo).
- Muito bem. E agora, digam lá, nesse texto há palavras com acentos gráficos? (PE)

(Nota de campo, 6 de maio de 2019)

A resposta das crianças foi positiva. Então pedimos que elas sublinhassem as palavras que continham acentos gráficos. Oralmente, as crianças disseram que palavras eram e que tipo de acento gráfico essa palavra tinha. Posteriormente, e questionando as crianças sobre quanto tempo utilizavam para passear o cão, abordamos a temática das horas:

- Quanto tempo gastam para levar o cão à rua? (PE)
- Eu não tenho cão. (Ricardo)
- Eu tenho, mas está na aldeia. Quando vou lá dou grandes passeios com ele, talvez de 1 hora. (Gonçalo)
- Eu tenho gatos, eles não saem à rua professora. (Soraia)

(Nota de campo, 6 de maio de 2019)

Foi, então, explicado às crianças o que são as horas e para que servem. Ensinamos as crianças a ler as horas em diferentes relógios. Constatamos que o relógio em que elas mostravam mais dificuldade na leitura das horas foi no analógico. Para consolidação sobre a temática das horas, foi distribuída a cada criança uma ficha sobre as horas, a qual tinha diversas questões sobre o dia a dia das crianças. A matemática deve ser ensinada de forma clara e concisa e deve ser cada vez mais complexa à medida que as crianças avançam no seu percurso escolar. Promove-se, assim, segundo Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013), “uma aprendizagem progressiva, na qual se caminha etapa a etapa” (p.1), pois a criança precisa de adquirir as bases para poder progredir.

Beneficiando do facto de a história trabalhada na parte da manhã falar sobre um animal doméstico, decidimos em EM abordar os animais selvagens e domésticos. Questionamos, então, as crianças sobre que animais é que elas conheciam e se elas

consideravam ser domésticos ou selvagens. Após uma conversa sobre animais, escrevemos no caderno diário a diferença entre animais selvagens e animais domésticos.

Para terminarmos o dia de uma forma mais descontraída, dividimos a turma em grupos e lançamos o desafio de criarem uma coreografia para a música *Fungagá da bicharada* do Avô Cantigas, uma vez que estávamos numa semana em que encontrávamos a trabalhar os animais. Pensamos que, desta forma, trabalhamos conteúdos de uma forma integrada, sobre animais e integramos educação e expressão físico-motora e educação e expressão musical na mesma atividade. A Expressão e Educação Físico-Motora constitui uma etapa importante no 1.º CEB, uma vez que o “período crítico das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1.º Ciclo” (ME, 2004b, p.35). Quanto à Expressão e Educação Musical, é necessário que esta seja utilizada, pois a voz é o primeiro instrumento de som que o ser humano explora, podendo facilmente, à medida que cresce, utilizar outras partes do corpo para produzir sons e “fazer” música.

No dia seguinte e para dar continuidade ao dia anterior, decidimos fazer um jogo com as crianças, uma vez que o jogo é usado de forma lúdica para que seja mais fácil a assimilação de conteúdos, funcionando como consolidação dos temas abordados. O jogo consistia em tirar palavras de um saco e classificá-las quanto ao acento e depois colocá-las num quadro previamente elaborado para esse efeito (*vide* figura 14).



Figura 14. Quadro palavras com acentos

Para a consolidação do tema sobre os animais propusemos, às crianças, que, através de uma gravação existente na escola virtual, fizessem o ditado da história *Leva o cão a passear*. No fim do ditado, as próprias crianças confrontaram o texto original presente no manual escolar de Português com o texto escrito delas e corrigiram os erros.

A escrita criativa “constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência” (Carnaz, 2013, p.29). É necessário que se estimule

a imaginação das crianças e, para isso, a escrita, deve fazer-se saindo de caminhos habituais e experimentar outras soluções (Santos, & Serra, 2007). Assim, propusemos às crianças que elaborassem um texto sobre um animal inventado, um animal que tivesse, por exemplo, cabeça de cão, cauda de dinossauro e corpo de peixe. Nesse texto as crianças tinham de referir as características do animal, a sua fonte de alimentação, a forma como se deslocava, onde vivia e qual seria a sua personalidade. O texto elaborado pelas crianças teve por base uma planificação. Para completar o trabalho era necessário que cada criança representasse graficamente o seu animal.

3.4. Experiência de ensino-aprendizagem: *Usa a imaginação e cria*

Foi exibida, no quadro interativo, uma imagem de um prado verde e as crianças foram convidadas a criar uma história a partir da imagem projetada. Em determinados momentos, quando percebíamos que as crianças estavam concentradas na escrita, íamos colocando outros elementos na imagem para ver se as crianças estavam, ou não, atentas à mudança de cenário na imagem. A história foi criada (*vide* anexo VI) pelas crianças e reformulada à medida que os novos elementos iam aparecendo e também com outros cenários que as crianças inventaram.

3.5. Experiência de ensino-aprendizagem: *As cegonhas*

A leitura permite às crianças estimular a imaginação e a criatividade, pois podem fantasiar sobre o que leem, apesar de nem todos os textos terem esta hipótese. Questionamos as crianças sobre o tema migração.

- Conhecem algum animal que migre? (PE)
- As andorinhas. (Válter)
- Eu já vi ninhos aqui na cidade. (Gonçalo)
- A minha mãe disse-me que as cegonhas também migram. (Henrique)

(Nota de campo, 20 de maio de 2019)

Usando o globo terrestre mostramos às crianças de que lado para que lado a migração acontece, bem como o conceito de migração e demos como exemplo as cegonhas. Para o desenvolvimento do conteúdo foi mostrado um vídeo sobre a migração das cegonhas. Fizeram a leitura expressiva de um texto e, para vermos se as crianças estavam atentas, ou não, à leitura foi proposto que fizessem o ditado mudo da história. Para tal, projetamos no quadro interativo o texto, mas algumas palavras não apareciam. A

atividade tinha como objetivo que as crianças passassem para o caderno diário o texto e nas lacunas escrevessem a palavra que consideravam satisfazer o espaço em branco, em função da leitura que tinham realizado. No fim foi projetado o texto com as palavras corretas e as crianças tiveram de corrigir os erros ortográficos e verificar se as palavras que elas escreveram eram as corretas.

É inevitável e temos de ter em atenção que “as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (ME, 2004a, p.101). Então, a escola deve reforçar e ampliar os conhecimentos que as crianças já têm, para que posteriormente realizem aprendizagens mais complexas. Neste sentido, e aproveitando o facto de estarmos a abordar a migração, em Estudo do Meio decidimos abordar a origem dos produtos. As crianças foram questionadas se sabiam o que era:

- Vocês sabem o que significa origem dos produtos? (PE)
- Não. (Turma)
- Por exemplo, de onde vem o leite? (PE)
- Vem da vaca. (José)
- Exatamente. E a vaca é o quê? (PE)
- É um animal. (Henrique)
- Então, se a vaca é um animal e o leite vem da vaca, o leite será um produto de origem quê? (PE)
- De origem animal. (Pedro)
- Muito bem. Mas existem mais origens, vamos descobrir quais são? (PE)

(Nota de campo, 20 de janeiro de 2019)

Assim, foi estabelecida uma conversa com as crianças, na qual foi explicada a origem dos produtos: animal, vegetal e mineral. Foram mostrados às crianças diversos produtos (levados pelas professoras estagiárias). Mostrávamos o produto e as crianças tinham de dizer o que era e de que origem era. As crianças foram ainda questionadas sobre o local onde poderíamos encontrar aqueles produtos.

- Onde acham que podemos encontrar estes produtos que vos trouxemos? (PE)
- No supermercado. (Carlota)
- E do que precisamos para ir ao supermercado? (PE)
- De dinheiro. (Turma)
- Muito bem. E vocês sabem usar o dinheiro? (PE)

- Não. (Turma)
- Então vamos aprender. (PE)

(Nota de campo, 21 de maio de 2019)

Elucidamos as crianças a evolução do dinheiro até ao euro e esclarecemos sobre a utilização do dinheiro. Esta abordagem foi feita mostrando diferentes tipos de moedas e notas (escudo e euro) e explicamos, ainda, às crianças como funcionava antigamente, usando imagens ilustrativas. Foi feita uma ficha de consolidação sobre a utilidade do dinheiro. Uma vez explicada a finalidade do dinheiro e como conseguíamos obter os produtos, perguntamos às crianças o que poderíamos fazer com eles.

- Agora que temos os produtos e já sabemos trabalhar com o dinheiro, o que pensam que podíamos fazer com estas duas coisas? (PE)
- Muita coisa. (Soraia)
- E o que sugerem fazer? (PE)
- Podemos fazer um supermercado e nós vamos comprar os produtos que as professoras trouxeram. (Alice)
- E como pensam pagar no supermercado que podemos montar? (PE)
- No nosso livro traz notas e moedas de papel, podemos usar essas. (Tiago)
- Muito bem, vamos destacar então as moedas e as notas. (PE)

(Nota de campo, 21 de maio de 2019)

Foi então montado, na sala, um mini mercado. Em conjunto com as crianças foram discutidos os preços dos produtos que estavam na banca do mini mercado. As crianças começaram a levantar-se e a ir fazer compras ao mini mercado, podendo levar dois ou três produtos. Depois de escolhidos dirigiam-se à caixa para fazer o pagamento, tendo de dar o dinheiro certo, quando não tinham, tinham de fazer a conta para saber quanto necessitavam de receber de troco.

Nesta semana, a nível de estratégia de leitura, usamos duas técnicas do método de CELER, nomeadamente a varredela vertical e a varredela horizontal. Tal como é enunciado na fundamentação teórica a varredela vertical adota uma forma sobre o olhar atento onde a crianças leem o texto por partes e é pretendido que retirem do texto informações pontuais do que é mais importante. Para o desenvolvimento desta técnica foi dado a cada fila de crianças uma cor (verde, vermelho ou azul) para a leitura ser organizada. No quadro seguinte (*vide* quadro 1) apresentamos algumas evidências dos resultados desta leitura.

Quadro 1. Análise da leitura (varredela vertical)

Grupo verde	Gonçalo- Não acompanhava e não estava interessado.
	Pedro- Leitura sem erros e fluída.
	Restante grupo- Boa leitura e perceptível.
Grupo vermelho	Alice, Henrique, Válder e Lara - não acompanhavam a leitura.
	José - não acompanhava e nem se mostrava interessado.
	Soraia - única do grupo que mostrava interesse. Leitura sem dificuldade.
Grupo azul	Mariana - não acompanhava a leitura.
	Mafalda - leitura sem dificuldade e fluída.
	Restante grupo - Boa leitura e perceptível.

Podemos perceber que no grupo da cor verde as crianças mantiveram o interesse, à exceção de apenas uma. A falta de interesse dessa criança pode ser derivado dos seus problemas em relação à leitura, constados ao longo das nossas práticas. Sobre o grupo de crianças que tinham a cor vermelha concluímos que apenas uma das crianças mostrou interesse na atividade realizada, uma vez que as outras, como não conseguiram acompanhar, desistiram da tarefa. Neste caso, tentamos cativar as crianças para a leitura incentivando-as a ler e dando-lhes o tempo necessário para acompanharem o ritmo da atividade. A nosso ver as crianças do grupo que tinha a cor azul, no que diz respeito à leitura mostraram-se interessadas em participar na atividade. A criança que evidenciou não acompanhar a leitura mostrava-se interessada, mas devido às suas dificuldades em relação ao ato de ler, não conseguiu acompanhar.

Em relação à técnica da varredela horizontal, tal como afirma Couchaere (1992) tem uma vantagem que é a do texto ser lido linha a linha, mesmo que não seja lido pela mesma criança ou grupo. De igual forma, a cada criança foi atribuída uma cor, fazendo assim, leitura por grupos com as três cores diferentes. As evidências deste tipo de leitura expressam-se no quadro seguinte (*vide* quadro 2).

Quadro 2. Análise da leitura (varredela horizontal)

Grupo I		
Gonçalo (azul)	Tiago (verde)	Henrique (vermelho)
Leitura com dificuldade e tom muito baixo.	Boa leitura e tom adequado.	Leitura em tom baixo e pouco perceptível.
Grupo II		
José (azul)	Eduardo (verde)	Mariana (vermelho)
Dificuldade na leitura.	Boa leitura, audível e perceptível.	Som pouco audível e dificuldade na leitura.
Grupo III		
Válder (azul)	Mafalda (verde)	Alice (vermelho)
Leitura audível e perceptível, mas lenta.	Leitura sem dificuldade e sem erros, audível.	Leitura com dificuldade, bom tom.
Grupo IV		
Lara (azul)	Soraia (verde)	Carlota (vermelho)
Leitura em tom baixo, mas perceptível.	Leitura sem dificuldade e sem erros.	Boa leitura, audível e perceptível.

Grupo V		
Luís (azul)	Pedro (verde)	Rodrigo (vermelho)
Boa leitura.	Leitura sem dificuldade e sem erros.	Boa leitura.
Grupo VI		
Ricardo (azul)	Mariana (verde)	Fernando (vermelho)
Boa leitura e bom tom.	Leitura com dificuldade e tom baixo.	Boa leitura.

As crianças do grupo I tinham um tom de voz baixo enquanto liam. Notava-se que estavam empenhadas na tarefa pois iam recebendo incentivos positivos ao longo da leitura. No geral, também as crianças do grupo II, à exceção de uma, manifestaram dificuldades na leitura, mas notamos que se esforçaram nesta tarefa. No grupo III, a nível de tom de voz foi elevado e perceptível, apesar de uma criança do grupo apresentar algumas dificuldades na leitura. As crianças do grupo IV não manifestaram dificuldade na leitura e, apesar de terem um tom de voz baixo, foi perceptível o que leram. As crianças do grupo V também não demonstraram dificuldades na leitura, resultando numa leitura audível e perceptível. Leram sem erros e fizeram uma leitura rápida, mas fluída. Finalmente as crianças do grupo VI não apresentaram grandes dificuldades em relação à leitura, exceto uma criança. Em síntese, esta técnica de leitura suscitou, no geral, mais interesse nas crianças uma vez que leram o texto todo dividido por três pessoas. Repetimos esta estratégia de leitura mais vezes, mas em vez de formarmos um grupo de três crianças, fizemos grupos por filas.

4. Análise de dados da Educação Pré-escolar (EPE)

O grupo, relativo à EPE, como já dissemos antes e reiteramos, era constituído por vinte e uma (21) crianças, sendo treze (13) do sexo feminino e oito (8) do sexo masculino.

Neste ponto apresentamos os dados obtidos na EPE, relativamente à temática abordada ao longo deste relatório – a leitura –, sendo que neste nível de ensino se designa de leitura emergente, uma vez que a maioria das crianças ainda não sabe ler a palavra escrita, embora leia a partir de imagens. No jardim de infância (JI) os dados foram recolhidos através de notas de campo, apresentadas ao longo das descrições das atividades e através de uma grelha de observação preenchida em momentos de atividades estruturadas e não estruturadas e, em algumas situações, posteriormente, em casa, em momentos de reflexão individual e em para com a nossa colega de estágio.

4.1. Análise da grelha de observação (leitura emergente)

Em relação ao primeiro item da grelha de leitura emergente (*Observação de figuras e classificação de objetos*) foi notório que as vinte e uma (21) crianças conseguiram fazer esta tarefa. Analisamos este facto quando as crianças se encontravam em atividades estruturadas e, por vezes, também em momentos não letivos, no espaço da biblioteca, e, sobretudo, quando lhes solicitávamos para classificarem o objeto que estavam a observar.

Quanto ao item dois da grelha (*Observação de figuras construindo uma história contada com voz de narrador*), no total das vinte e uma (21) crianças, apenas catorze (14) cumpriram com este item, o que significa que sete (7) não realizaram a tarefa. Isto é, sete (7) das crianças não “contavam” a história, apenas se limitavam a ver as imagens, como mostra a seguinte nota de campo:

Isabel apenas observa as imagens do livro, sem comentar nada.

Laura vê as imagens com entusiasmo e comenta, no entanto, não conta uma história.

Bernardo escolhe livros interativos e explora-os pelos diversos cantos da sala, sem pronunciar uma palavra. Coloca os elementos presentes no livro em interação com outros elementos da sala. Ex: colocou o rato (elemento da história) a andar de carro (elemento presente na sala).

Luana apenas vê as imagens do livro.

Sara vê os livros com entusiasmo, no entanto, não conta história nenhuma.

(Nota de campo, dezembro de 2018 e janeiro de 2019)

O item três referia-se à *Observação de figuras e realização de uma história que finge ler usando a voz do leitor*. Onze (11) das vinte e uma (21) crianças conseguiram fazer, ao passo que as restantes não. A comprovar que houve crianças que cumpriram com este item apresentamos a seguinte nota de campo, como exemplo:

Francisca vê os livros com entusiasmo e explica aos outros o que vê, como se fosse um narrador ou uma professora.

Cátia vê os livros e identifica elementos presentes no livro. Lê através de imagens e contempla elementos que não estão presentes no livro, ou seja, recorre à imaginação para alargar a história.

(Nota de campo, dezembro de 2018 e janeiro de 2019)

O item quatro tinha a ver com a *Observação de texto escrito construindo uma história que conta com voz de narrador*. Neste item anotamos oito (8) crianças que

conseguiram fazer e treze (13) crianças que não conseguiram. As crianças que conseguiram cumprir os requisitos deste item “liam” o texto presente no livro e contavam a história. Normalmente, para poderem contar a história correta escolhiam livros que elas já conheciam ou que já tinham sido explorados em sala de atividades.

Em relação ao quinto item da grelha (*Observação do texto escrito construindo uma história que finge ler usando voz de leitor*) apenas duas (2) das vinte e uma (21) cumpriram esse requisito. Isto significa que apenas duas (2) crianças tinham por base o texto escrito, ainda que não sabendo ler, e construía uma história que fingiam estar escrita. Elas apelavam à imaginação para construir a história e escolhiam um livro aleatoriamente, embora fosse tendencialmente da preferência delas.

Quanto ao item seis (*Observação do texto lendo algumas palavras com correção mas inventando outras*) apenas uma (1) das crianças conseguiu cumprir este requisito. Salientamos que a criança “lia” palavras, mas não de forma propositada ou pelo simples facto de já as saber ler, pois era algo que acontecia acidentalmente. Esta situação foi, por nós, constatada ao longo da PES em atividades estruturadas e não estruturadas.

Os dois últimos itens da grelha, nomeadamente o item 7 que se refere à *Observação do texto lendo a maior parte das palavras corretamente mas revelando alguma dificuldade* e o item 8 que atendia à *Observação do texto realizando leitura correta de todas as palavras*, verificamos que das vinte e uma (21) crianças nenhuma delas conseguiu cumprir com estes requisitos ao nível da emergência da leitura, pelo facto de ainda não saberem ler. Estes itens referem-se a pré-leitores, mas as crianças, pela lógica, em idade de EPE ainda não sabem ler, contudo optamos pela sua introdução, aquando da elaboração dos itens de análise, por considerarmos que, eventualmente, poderia surgir algum caso.

5. Análise de dados do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)

A turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB era constituída, como também já havíamos referido, por dezassete (17) crianças, sendo onze (11) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino.

Neste ponto da análise de dados mostraremos resultados obtidos em relação ao 1.º CEB, tendo em conta a temática abordada. Neste ciclo de ensino os dados foram recolhidos através de notas de campo, apresentadas ao longo da descrição das atividades, tendo sido também utilizada uma grelha de observação previamente elaborada e considerando os objetivos que tínhamos no âmbito do nosso estudo. A referida grelha era preenchida em casa em momentos de reflexão, por uma questão de tempo, e durante as aulas em

momentos que considerávamos no momento ser oportunos e fizemos ainda testes de cronometragem da leitura, em três momentos diferentes optamos pela leitura silenciosa, nomeadamente no momento inicial da nossa intervenção, a meio e no final. Também aplicamos o teste de cronometragem da leitura, criança a criança, para verificação do número de palavras que conseguiam ler por minuto, como previsto nas Metas Curriculares de Português. Esta foi requerida às crianças em dois momentos, sendo um realizado com leitura silenciosa e o outro em voz alta.

Relativamente à análise dos dados optamos por analisar primeiro a grelha de observação, que tinha nove (9) itens de avaliação e depois debruçarmo-nos sobre os resultados obtidos nos testes de cronometragem de leitura, atendendo aos diferentes momentos em que foram realizados.

5.1. Análise da grelha de observação

Para cada item da grelha de observação consideramos a seguinte escala de classificação: *nunca*, *raras vezes*, *algumas vezes*, *muitas vezes* e *sempre*. Na tabela seguinte (*vide* tabela 1) apresentamos as ocorrências registadas nos nove itens que elaboramos para este nível de ensino e na figura 15 podemos observar a mancha gráfica, em termos percentuais, para cada nível da escala.

Tabela 1. Resultados/registo de ocorrências – grelha de observação

Itens de análise	Nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
É participativa na oralidade.	0	1	9	6	1
Conhece diferentes formas de contar histórias oralmente.	2	8	6	1	0
Demonstra gosto pela atividade de leitura.	0	3	11	3	0
Lê com fluência suportes icónicos.	0	4	10	3	0
Realiza pontuação quando lê.	1	7	8	1	0
É criativo(a), oralmente, na construção de frases.	0	4	8	4	1
Mostra dificuldades na oralidade.	1	10	6	0	0
Mostra dificuldades na leitura.	1	5	6	5	0
A partir de uma sequência de imagens consegue elaborar um discurso com sentido.	0	0	14	2	1
N= 17 crianças do 2.º ano do 1.º CEB					

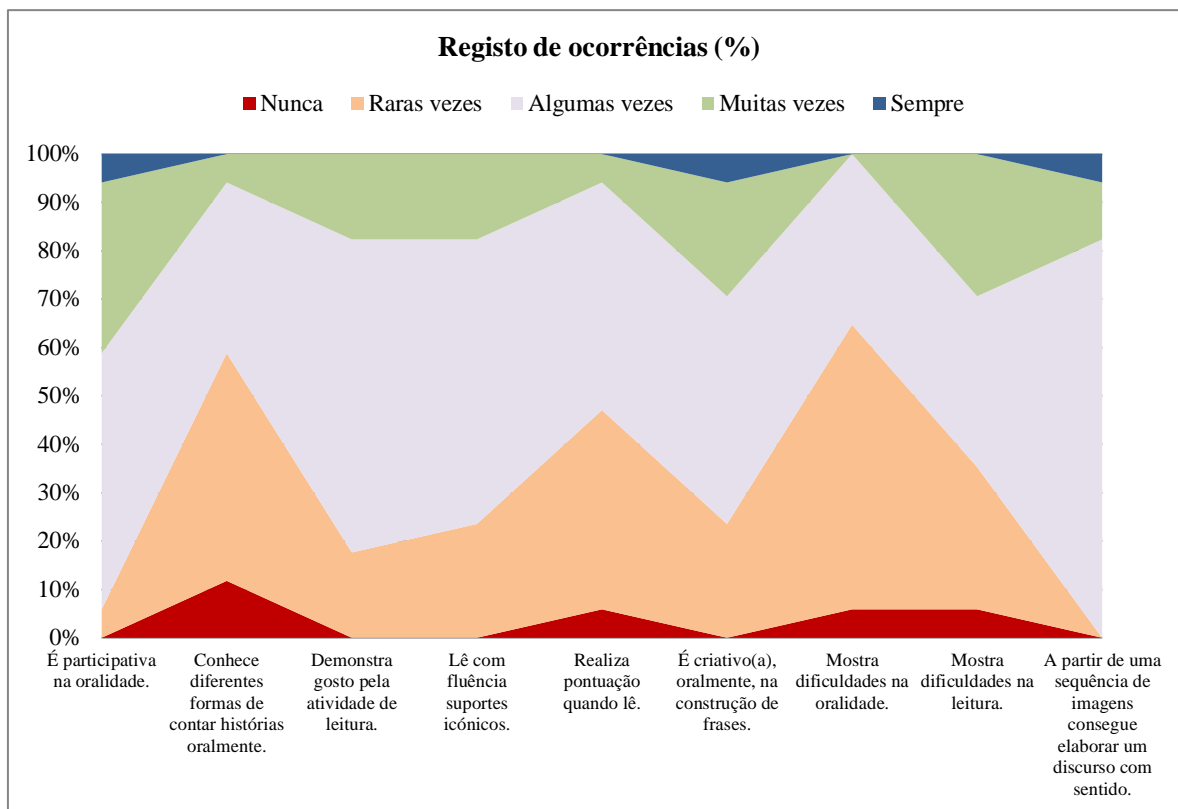


Figura 15. Registo de ocorrências (%)

Se atendermos aos dados da tabela 1 e à mancha gráfica da figura 15 facilmente, se percebe que o nível da escala com maior número de ocorrências é *algumas vezes* seguido do nível *raras vezes*. Os níveis com menos ocorrências são o *sempre* (3 no total) e o *nunca* (5 no total). Para percebermos melhor a análise e o porquê dos registos procedemos à análise item a item.

No item um (1) pretendíamos aferir se a criança *É participativa na oralidade* (vide tabela 1). A criança que se situou no nível da escala *sempre* queria dar a sua opinião em todos os temas e, a maior parte das vezes, interrompia os colegas para dar a sua opinião. Definimos que, para participar, ela tinha de colocar o dedo no ar e esperar a sua vez para falar, assim, evitávamos que interrompesse os colegas quando estes davam a sua opinião. No geral era um grupo participativo, ainda que a maior parte das crianças não fosse por iniciativa própria, ou seja, era preciso dirigir-lhe uma questão.

Quanto ao item dois (2) da grelha pretendíamos perceber se a criança *Conhece diferentes formas de contar histórias oralmente* (vide tabela 1). Para podermos assinalar algum tipo de registo neste item tivemos uma conversa com as crianças sobre os tipos de estratégias que elas conheciam, assim, ficamos a saber se conheciam diferentes formas para contar histórias. Constatamos que apenas sete (7) das crianças conheciam algumas

formas de contar histórias. Estranhámos o facto de as restantes não conhecerem e questionamo-las. Responderam que não estavam habituados a ouvir histórias ou que lhes fossem contadas histórias, só a textos no livro da escola (entenda-se manual escolar de português).

Em relação ao item três (3) interrogamo-nos se a criança *Demonstra gosto pela atividade de leitura* (vide tabela 1). Todas as crianças, no geral, mostraram interesse pela atividade de leitura, à exceção de três crianças que só liam quando eram solicitadas e em casa não liam por vontade própria (dito pelas crianças em diversas conversas), nunca tomavam a iniciativa.

No item quatro (4) foi nossa intenção perceber se a criança *Lê com fluência suportes icónicos* (vide tabela 1). Salientamos que as crianças, desta turma, eram, no geral, muito criativas, mas havia três crianças que se destacam do restante grupo, especialmente uma delas que queria dar sempre a sua opinião sobre tudo. As quatro (4) crianças apontadas no nível da escala *raras vezes*, não significou, para nós, que fossem menos criativas, simplesmente não davam a sua opinião, a menos que fossem solicitadas.

O item cinco (5) refere-se ao facto de percebermos se a criança *Realiza pontuação quando lê* (vide tabela 1). Foi notório que a maior parte das crianças não realizava pontuação quando lia, só paravam no ponto final a frase ou quando tinham de respirar, o que, a maior parte das vezes, não coincidia propriamente com a pausa da pontuação, de resto faziam a leitura toda seguida. Havia uma criança que se destacava do restante grupo, pois realizava toda a pontuação enquanto lia, fazendo as paragens corretas e com a entoação certa.

O ponto seis (6) prende-se com a criatividade da criança e, sendo assim, interessou-nos perceber se a criança *É criativa, oralmente, na construção de frases* (vide tabela 1). Este item foi avaliado em diversas atividades realizadas em sala de aula. Era um grupo bastante criativo no que diz respeito à construção de frases ao nível da oralidade. De salientar que era um grupo mais criativo na expressão oral do que na escrita.

No item sete (7) registamos se a criança *Mostra dificuldades na oralidade* (vide tabela 1). Quanto à dificuldade sentida pelas crianças em relação à oralidade observamos que era um grupo que não mostrava grandes dificuldades, pois a maioria expressava-se bem. Havia, ainda, seis (6) crianças no grupo que apresentavam ligeiras dificuldades em relação ao discurso oral, sendo preciso ajuda dos restantes colegas ou dos adultos responsáveis pela turma.

Em relação ao item oito (8) queríamos saber se a criança *Mostra dificuldades na leitura* (vide tabela 1). Em relação à leitura, o grupo era bom, mas a maioria das crianças não lia com fluência. Contudo, temos de atender ao facto de que ainda se encontravam no 2.º ano de escolaridade e o saber ler ainda era recente na vida das crianças. No entanto, era um grupo que não mostrava grande dificuldade em relação à leitura como se pode ver pelos resultados obtidos.

Quanto ao nono (9) item, e último da grelha de observação, pretendíamos averiguar se a criança *A partir de uma sequência de imagens consegue elaborar um discurso com sentido* (vide tabela 1). Observamos que, as crianças, no geral, conseguiam construir um discurso coerente tendo por base uma sequência de imagens. Por exemplo, numa das atividades que intitulamos *História a partir de uma imagem* as crianças mostraram ser criativas na elaboração de uma história através de diversas imagens que iam aparecendo na imagem inicial. Pensamos que este aspeto demonstra que as crianças conseguiram elaborar um discurso com sentido a partir da leitura de uma sequência de suportes icónicos.

5.2. Análise dos testes de cronometragem de leitura

Começamos por analisar os testes de cronometragem da leitura aquando da leitura silenciosa, tendo sido avaliada em três momentos diferentes, como já referimos. O texto que previamente selecionamos para a realização do teste de cronometragem da leitura foi um excerto do texto *O Caso do Papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia* de Alberto Filho. O texto, depois de adaptado, ficou com 299 palavras. Segundo o que inscreve nas *Metas Curriculares e no Programa de Português* a criança no 2.º ano do 1.º CEB deve, no final do ano, conseguir ler 90 palavras por minuto. Assim, o texto teria de ser lido em 3 minutos e 50 segundos. Todos os registos foram feitos solicitando às crianças que fizessem uma leitura silenciosa. Existiam, no entanto, algumas regras que lhes foram explicadas, nomeadamente terem de começar todas ao mesmo tempo e levantarem o braço quando terminassem. Também lhes foi dito que não se tratava de um jogo e não havia vencedores nem vencidos.

Na figura seguinte (vide figura 16), apresentamos um gráfico que mostra os resultados do primeiro teste de cronometragem da leitura (momento inicial).

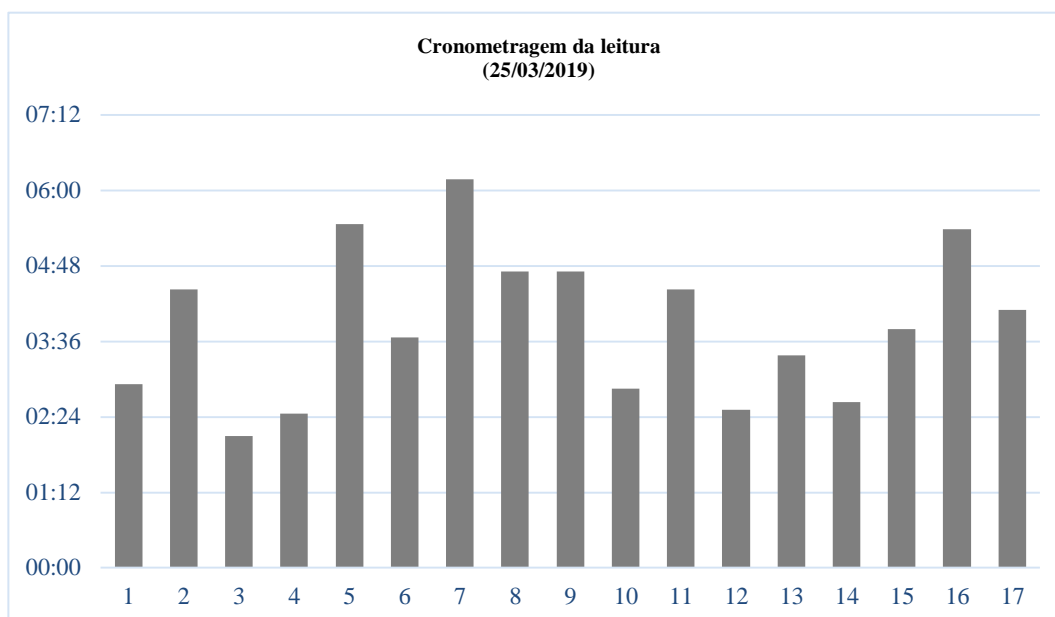


Figura 16. 1.º Teste de cronometragem da leitura

Podemos verificar que oito (8) crianças estão acima do tempo limite da leitura equivalente às 299 palavras, duas (2) crianças estão no limite do tempo e, as restantes crianças obtiveram um resultado dentro do tempo ou nada aproximado do tempo limite.

A figura seguinte (*vide* figura 17) apresenta os valores, expressos no gráfico, relativos ao tempo destinado à segunda fase do teste de cronometragem da leitura, que foi realizado decorrido algum tempo, relativamente ao primeiro.

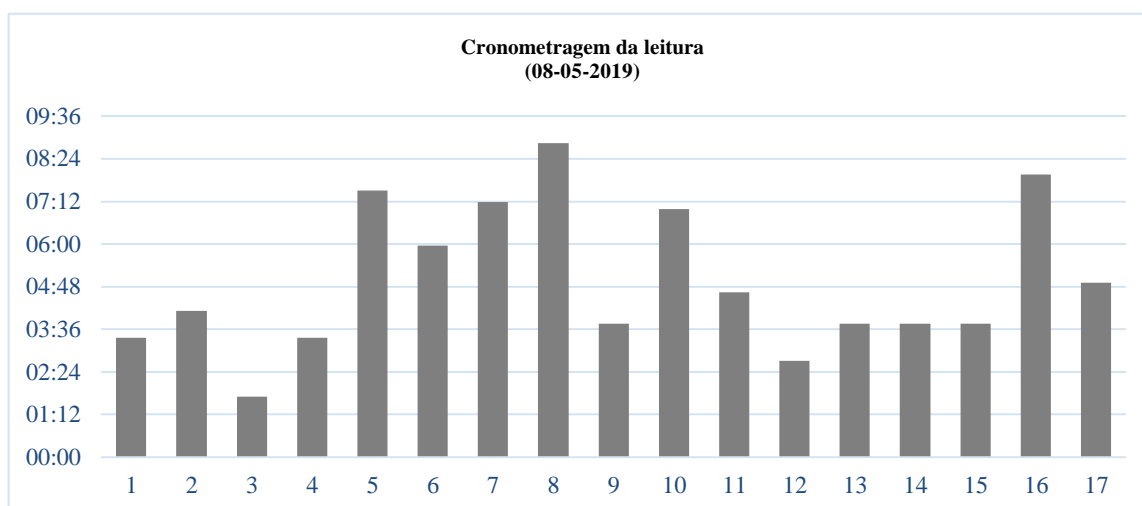


Figura 17. 2.º Teste de cronometragem da leitura

Podemos notar que os valores subiram em relação à aplicação do 1.º teste. Esta situação foi, para nós, constrangedora, no entanto, compreensível, uma vez que as crianças foram alertadas, pela professora titular, que estavam a ser avaliadas e ficaram nervosas.

Ponderamos a não colocação destas evidências no relatório, mas depois de termos refletido sobre esta situação optamos por lhe fazer referência. Consideramo-la como uma situação de alerta, pois, o que se expressa nas *Metas Curriculares e no Programa de Português* as crianças, nos dois primeiros anos do 1.º CEB não devem saber quando estão a ser avaliadas em relação à leitura, para não condicionar os resultados obtidos. Dando conta da análise dos dados, observamos, através do gráfico, que nove (9) crianças estavam acima do tempo limite e quatro (4) no limite do tempo. As restantes cinco (5) crianças estavam dentro dos parâmetros normais no que diz respeito à cronometragem de leitura para o número de palavras que o texto continha (299).

O gráfico seguinte é alusivo à última aplicação do teste de cronometragem da leitura, realizado no final da nossa PES (*vide* figura 18).

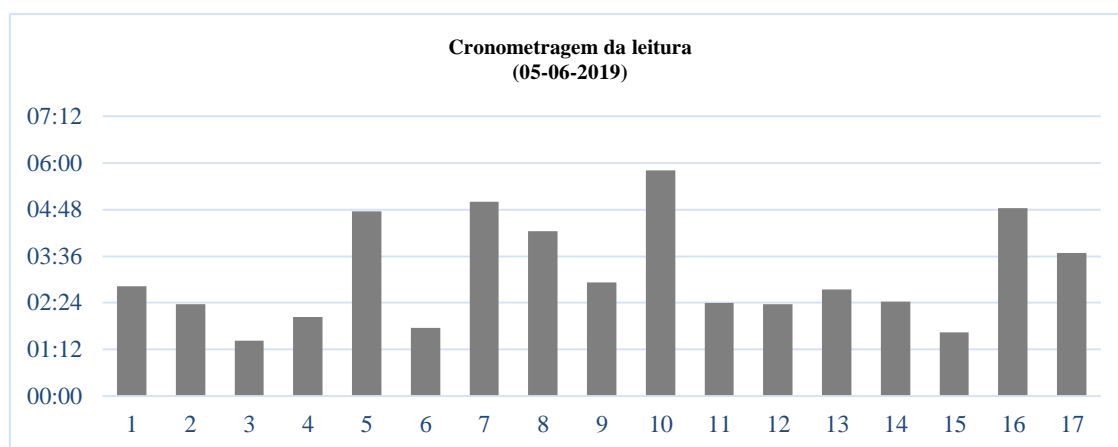


Figura 18. 3.º Teste de cronometragem da leitura

Podemos verificar que o facto de as crianças não saberem que estavam a ser avaliadas os resultados foram mais baixos que no 2.º teste de cronometragem da leitura. Como se observa na figura apenas cinco (5) crianças se situaram acima do tempo limite em que o texto deveria ser lido e uma (1) estava no limite do tempo, as restantes onze (11) crianças encontravam-se dentro dos tempos normais do teste de cronometragem da leitura, atendendo ao número de palavras. Podemos, ainda, dizer que pelo facto do texto que utilizamos nos três testes de cronometragem de leitura ter sido sempre o mesmo, a memorização pode ser, também, um fator que levou à diminuição do tempo de leitura.

De forma a verificarmos se ler em voz alta influenciava, ou não, os resultados das crianças na realização do teste de cronometragem de leitura decidimos, então, aplica-lo em voz alta e ver que resultados iríamos obter. Assim, no gráfico seguinte (*vide* figura 19), apresentamos os resultados do teste de cronometragem da leitura em voz alta.

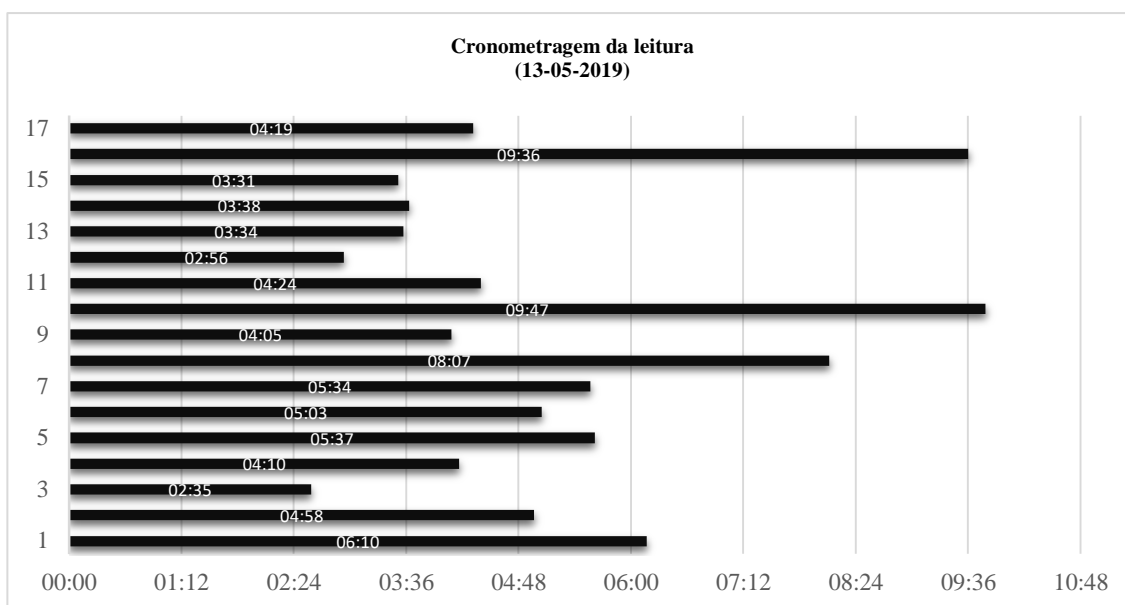


Figura 19. Teste de cronometragem da leitura (leitura em voz alta)

Constatamos que ao usarem a voz para ler, as crianças tem tendência a demorar mais tempo na realização da leitura, uma vez que ao lerem em voz alta estão a interpretar, fazem mais pausas para respirar e para fazer a pontuação, o que mentalmente não acontece e a leitura é muito mais fluída, ou seja, pensamos poder chegar à conclusão de que ler em silêncio foi mais fácil para este grupo de crianças. Outro fator que pode ter influenciado os valores registados na leitura em voz alta prende-se com o facto de terem realizado a leitura individualmente para nós, o que as pode ter colocado numa situação desconfortável e mais nervosas.

Para podermos ainda conseguir descobrir quantas palavras as crianças conseguiam ler por minuto, decidimos fazer a comparação das duas formas de ler: leitura silenciosa e leitura em voz alta (*vide* figuras 20 e 21).

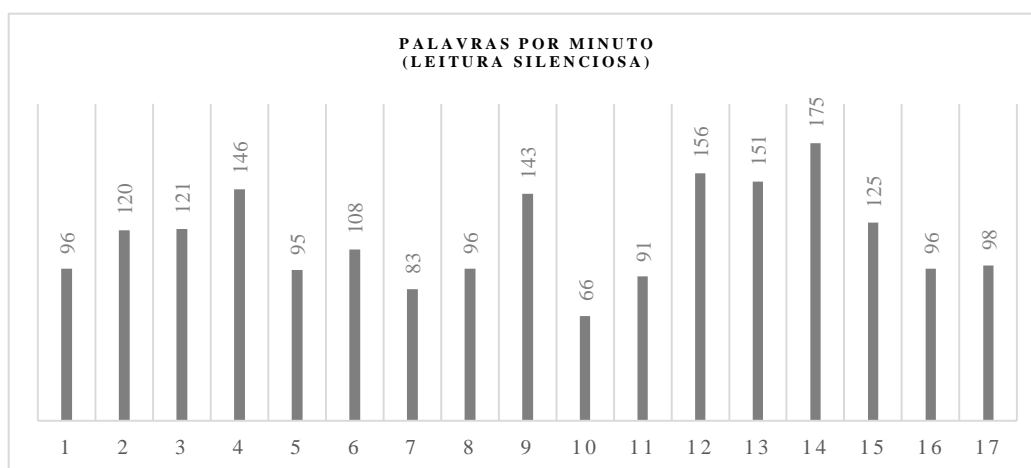


Figura 20. Teste de cronometragem da leitura (palavras por minuto- leitura silenciosa)

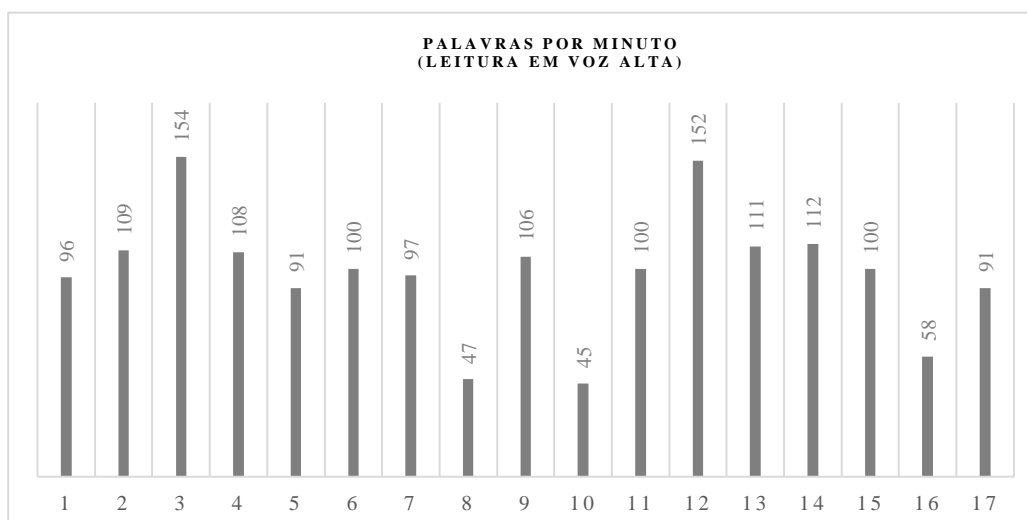


Figura 21. Teste de cronometragem da leitura (palavras por minuto- leitura em voz alta)

Como podemos observar nas duas figuras a discrepância entre os resultados obtidos nos dois gráficos não é muito significativa, embora se acentue no caso de algumas crianças. Concluimos ainda que os resultados obtidos na leitura em voz alta são, em alguns casos, menores a nível de tempo do que os resultados obtidos na leitura silenciosa, mas noutros casos são maiores e existe o caso de uma criança em que foi igual. Perante os resultados reiteramos que ler em voz alta implica procedimentos que, mentalmente, não são necessários.

Considerações finais

O educador/professor titular, responsável por um grupo/turma, pode e deve proporcionar às crianças atividades diversas, recorrendo a diferentes estratégias e métodos de ensino para que estas se vão tornando cada vez mais autónomas, considerando que a aprendizagem deve ser feita de forma holística. É importante, para que as crianças sejam cada vez mais autónomas e as suas experiências de ensino-aprendizagem enriquecedoras, que o educador/professor vá atualizando os seus métodos de trabalhos, não fazendo apenas um ensino tradicional, mas sim proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica, abrindo-se a novas teorias pedagógicas que vão surgindo. Para desenvolver atividades, o educador/professor deve ter em conta as características e os interesses do grupo/turma com quem trabalha, pensando na criança como um ser singular, mas não esquecendo a criança no coletivo.

No decorrer deste relatório descrevemos, apresentamos e refletimos sobre algumas experiências de aprendizagem (creche) e de ensino-aprendizagem (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico) que, na nossa opinião, melhor espelharam o nosso percurso, desenvolvido ao longo da PES, referente aos contextos de Creche, Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Chegadas a este momento, entendemos apresentar os contributos e as dificuldades que encontramos nos contextos de PES e que nos permitiram um crescimento a nível pessoal, profissional, social e ético.

Salientamos que foi uma experiência gratificante, pois permitiu-nos perceber, desenvolver e melhorar aspetos didático-pedagógicos como futuras educadoras/professoras. Conseguimos, ainda, uma visão mais ampla do *como* poder trabalhar com crianças, atendendo às necessidades do grupo em geral, mas também de cada uma das crianças, respeitando a sua individualidade. Neste sentido foram essenciais todas as observações, cooperações e intervenções desenvolvidas ao longo do processo, pois foi-nos permitido adquirir conhecimentos e recolher informações acerca dos grupos de crianças com quem trabalhamos, perceber a forma como as crianças trabalhavam, que necessidades tinham, a forma como deveríamos interagir com elas, respeitando sempre os métodos assumidos pelas educadoras/professoras cooperantes ou, então, introduzir novos métodos e ver qual deles funcionava da melhor forma, mas sempre com o consentimento da educadora/professora titular.

Outro dos aspetos que foi positivo ao longo de todo este percurso foi a relação com as crianças. Pautou-se por ser uma relação muito saudável, sustentada no respeito mútuo,

no afeto e na amizade, mas, ao mesmo tempo, também adotamos uma postura mais rígida, atenta e promotora de autonomia nos momentos de atividade.

A relação educador/professor/criança não pode ter por base o modelo transmissor-receptor, isto é, a ação do adulto não pode ser apenas usada para transmitir conhecimento. Se o educador/professor adotar uma atitude meramente expositiva e transmissiva, a criança não se vai sentir motivada para a atividade e para aprendizagem no geral. Por isso, nós optamos por uma pedagogia da participação, diligenciando a intervenção da criança de forma ativa e positiva e promovendo a sua autonomia na resolução de problemas que eventualmente pudessem surgir.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, estas prenderam-se com o facto de abordarmos certas temáticas nos respetivos contextos em que estivemos, embora tivéssemos tido sempre a preocupação de desenvolver atividades interativas em que a criança pudesse aprender, divertindo-se e, assim, captar a atenção delas. Para contornar este tipo de problema tivemos sempre o apoio da nossa colega de estágio com quem partilhávamos ideias, mas também tivemos o apoio das nossas supervisoras institucionais e das educadoras/professoras cooperantes das instituições, sendo fundamental para podermos levar a “bom porto” as nossas práticas. É importante referir que se usávamos uma determinada estratégia e a criança não percebia, tínhamos o cuidado de encontrar formas de contornar e usar diversas estratégias até que a criança conseguisse perceber o conteúdo abordado. Este aspeto que se poderia ter tornado negativo, acabou por ser um aspeto positivo pois fez-nos procurar informação acerca do conteúdo a abordar e de que forma se podia tornar mais apelativo e acessível para o grupo/turma. Assim, a procura de informação acerca do saber científico relacionada com o saber pedagógico tornou-se num aspeto positivo, pois desenvolvemos atividades atrativas, promotoras de saber e, em simultâneo, lúdicas, para que as crianças se sentissem motivadas em participar nas atividades propostas.

Hoje em dia as crianças, antes da entrada na Educação Pré-escolar (EPE), têm contacto com o código escrito, seja nos reclames que veem na rua, seja nos livros que exploram em casa. Assim sendo, pensamos que as crianças, ao entrarem no Jardim de Infância (JI), já têm uma ideia do que é o código escrito. Nesse sentido, e tal como afirmam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), nas OCEPE, “há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades” (p.66). Não podemos fazer uma abordagem dita “clássica”, pois a criança em idade de EPE ainda não sabe escrever nem ler de forma consciente, mas devemos

simplificar a emergência da leitura e da escrita através do contacto com diversos textos e tentar fazer com que as crianças percebam que o código escrito transmite uma mensagem. Assim, através de atividades de leitura e de escrita a criança deve perceber que uma das funções da linguagem escrita (se lida) é a da partilha de sentimentos e emoções, sonhos e fantasias e serve, ainda, como um meio de informação. É importante que o educador conte histórias, as crianças (re)contem histórias e ainda haja espaço para que elas inventem as histórias delas, pois é na EPE que se desperta o gosto e interesse pelo livro e pelo ato de ler.

No 1.º CEB, em particular nos dois primeiros anos, a leitura e a escrita constituem a novidade (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), ou seja, se antes as crianças já adquiriram a linguagem oral, ela apenas tem de ser trabalhada. Decorrida a fase de aprendizagem da leitura e da escrita, a preocupação do 1.º CEB é incidir na fluência da leitura, quer seja na velocidade, quer seja na precisão, trabalhando, essencialmente, “no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.8).

É importante proporcionar às crianças o contacto com textos literários, quer portugueses, quer estrangeiros, pois “amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.8) e, neste sentido, quanto mais a criança for incentivada e estimulada a ler, mais depressa vai desenvolver o seu vocabulário e passa para um discurso mais coerente e melhor estruturado.

Assim, é necessário dar à leitura um espaço importante na vida das crianças, para que se tornem bons leitores quando crescerem. De forma a que a leitura tivesse um papel importante na vida da criança, conduzimos a nossa investigação nesse sentido, e surgiu-nos a seguinte questão-problema: *Que estratégias se podem usar para melhorar o desempenho das crianças ao nível da compreensão da leitura?* Para lhe darmos resposta(s) propusemo-nos atingir diversos objetivos usando estratégias diversificadas para ajudar as crianças a criarem gosto pelo livro e pelo ato de ler.

O primeiro objetivo prendeu-se com (i) *identificar estratégias que a investigação tem sugerido, enquanto auxiliares no processo de compreensão da leitura*, pensamos ter-lhe dados resposta sustentadas na pesquisa que fizemos, e que serviu dois propósitos: sustentação teórica deste trabalho e como auxílio na documentação das nossas práticas. Para que lhe pudéssemos dar resposta tivemos de investigar diferentes formas de contar histórias e, por tal, pensamos que através da literatura científica de referência conseguimos

perceber que estratégias poderíamos colocar em prática para ajudarmos as crianças ao nível da compreensão de textos. A concretização do segundo objetivo, *(ii) fortalecer a competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão de textos*, pensamos que implementamos atividades enriquecedoras em que a leitura foi o foco central para que pudéssemos despertar na criança o gosto pela leitura e pelo ato de ler. Quanto ao terceiro objetivo: *(iii) implementar estratégias para promover a leitura e ultrapassar problemas emergentes que as crianças apresentem*, usamos estratégias diferentes, tais como: teatro de fantoches; teatro de sombras; leitura em varredelas (vertical, horizontal e diagonal), que suscitaram um grande interesse nas crianças, pois nunca tinha lido dessa forma um texto; contar histórias através da projeção de um vídeo; construção de histórias com as crianças através de imagens; entre outras. Salientamos também que a leitura expressiva e a leitura silenciosa constituíram-se em momentos importantes, no que diz respeito à leitura. E, por fim, o quarto objetivo *(iv) perceber se as crianças dominam capacidades nucleares de compreensão da leitura*, pensamos tê-lo atingido através da implementação de atividades dinâmicas utilizando o livro como suporte didático-pedagógico e fomos percebendo que progressivamente as crianças começaram a ler de forma mais segura e com maior fluência, mas também demonstraram níveis de compreensão do que liam mais elevados. Percebemos isto através da observação direta, de notas de campo e de atividades desenvolvidas ao longo da prática. Observamos, ainda, que o facto de termos usado diversas estratégias de leitura e diferentes formas de contar histórias, despertou nas crianças um interesse pelos livros e pela leitura, pois constatamos que, tanto na EPE como no 1.º CEB, as crianças começaram a dirigir-se mais à área da biblioteca e à biblioteca escolar, respetivamente. Assim, julgamos poder dizer que atingimos todos os objetivos a que nos propusemos no início da investigação, dando resposta às necessidades e interesses de cada criança, mas essencialmente do grupo de crianças no geral.

O educador/professor não sendo apenas um profissional mediador do conhecimento, deve intervir tendo em consideração as dimensões previstas no perfil geral de desempenho profissional, exigido para o desempenho de funções docentes, como se descreve no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. O educador/professor, tal como se refere no Decreto-Lei específico, deve adotar uma postura investigativa e reflexiva na prática educativa. Deve ainda, fomentar na criança o desenvolvimento de autonomia e ajudar na sua plena inclusão na sociedade, tendo por base as aprendizagens escolares. Deve garantir, ainda, o bem-estar das suas crianças e o desenvolvimento das suas componentes,

quer na identidade individual quer na cultural. Deve respeitar e ensinar a respeitar as diferenças culturais e pessoais de cada uma das suas crianças e dos membros que constituem a comunidade educativa.

Quanto à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o educador/professor deve promover aprendizagens que estejam integradas no currículo, seguindo o rigor científico e metodológico das diferentes áreas, promovendo ainda aprendizagens significativas e integrantes do plano de atividades, diligenciando atividades individuais e/ou em grupo.

A nosso ver, as crianças de hoje são crianças que, cada vez mais, precisam de inovação e diversidade em sala de aula, para que as possamos manter atentas e participativas. Os materiais devem ser diversificados e adaptados às particularidades e necessidades de cada criança, em específico, mas também ao grupo em geral. Devemos, ainda, ter uma intenção de ensino-aprendizagem face àquilo que pretendemos explorar.

Em síntese, este estágio permitiu-nos ter uma melhor perceção e visão sobre o que é a realidade de ser educador/professor. Para podermos exercer esta profissão necessitamos de gostar do que fazemos, pois é uma atividade que exige paixão pelo que se faz. Um educador/professor não ensina só a criança a ler, escrever, contar, ensina, também, a criança a crescer e a (in)formar-se enquanto cidadã e pessoa integrada no mundo global, ajudando-a a desenvolver valores essenciais para o seu futuro.

Quanto ao que precisamos de melhorar pensamos que este aspeto se prende com a abordagem de conteúdos, pois nem sempre utilizamos a melhor estratégia, mas também, somos conscientes de que estamos sempre a aprender. A nossa reflexão também nos conduz ao facto de que o que funciona com determinado grupo, pode não funcionar com outro e temos de adaptar a nossa estratégia em relação ao grupo que temos a nosso cargo. Quanto à gestão de tempo, não foi grande o nosso problema, pois tínhamos sempre atividades planeadas em “segundo plano” caso as crianças desenvolvessem a atividade mais rápido do que o tempo programado. Mas cada dificuldade sentida, ao longo da PES, serviu para crescermos pessoal e profissionalmente e ganharmos experiência para futuramente podermos resolver problemas.

Todos os aspetos focados ao longo da PES foram necessários para que pudéssemos crescer enquanto futuras profissionais de educação. Aprendemos muito com as crianças com quem tivemos o prazer de trabalhar, pois não há nada melhor do que as crianças para nos ensinarem a forma como devemos lidar com elas. Deste modo, consideramos que

demos sempre o nosso melhor, de forma a desenvolver atividades que criassem gosto pela aprendizagem, motivação e contentamento nas crianças.

Referências bibliográficas

- Adams, M. J., & Starr, B. J. (1982). *Les modeles de lecture. Bulletin Psychologie, XXXV, mayo-agosto, 695-704;*
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Araújo, M. A. T. (2008). *A emancipação da literatura infantil.* Porto: Campo das Letras.
- Barreto, L., Silva, N., & Melo, S. (2010). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil.* Retrieved from <https://bit.ly/2m5Txsg>.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Biaggio, A. M. B. (1976). *Psicologia do desenvolvimento.* Petrópolis: Vozes.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.
- Brito, I. M. C. de (2014). *O álbum ilustrado e o público juvenil – entre as exigências do currículo e a promoção da literacia visual.* Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta. Retrieved from https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4401/1/TMGIBE_IsabelBrito.pdf
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabrero, M. (2002). *Familias, lectura y biblioteca escolar.* In *Encontro Bibliotecas Escolares y Calidad de la Educación.* Madrid: Universidade de La Mancha.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Carnaz, M. E. (2013). *Da criatividade à escrita criativa.* Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância.* Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cavassin, J. (2008). *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.* Brasil: Curitiba.

- Chiarelli, L. K., & Barreto, S. d. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*. Retrieved from <https://bit.ly/1uDInXQ>.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios? Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições ASA.
- Couchaere, M. (1992). *Leitura activa*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Dessa, M. L. (2014). *Entre a oposição e a negociação: Um projeto de investigação ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância*. Porto: Instituto Politécnico do Porto Escola Superior de Educação.
- Dicionário Priberam. Mímica in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa Retrieved from <https://dicionario.priberam.org/m%C3%ADmica>.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). *Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension*. Reading Research Quarterly.
- Diogo, A., Azevedo, F., Silva, G., Macedo, T., & Simões, R. (2009). *Ler para entender- Língua portuguesa e formação de leitores*. Porto: Trampolim Edições.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, J. (2003). *Construindo a linguagem no jardim de infância. Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução de um grupo de crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fernández, M. (2001). *Animación a la lectura*. In P. C. Cerrillo, & J. García Padrino (coords.), *Habitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.
- Figueiredo, T. M. (2006). *Leitura, literacias e biblioteca escolar: Um estudo teórico e de casos*. Porto: Universidade Portucalense - Infante D. Henrique.
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Forneiro, L. I. (2008). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza. *Qualidade em educação infantil* (pp.229-280). Porto Alegre: Artmed.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção* (4.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Ketele, J. M. de, & Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Edições Almedina.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. S. Paulo: Thomson Pioneira.
- Kleiman, A. (1996). *Leitura, ensino e pesquisa* (2.^a ed.). Brasil: Pontes Editores.
- Lopes, L. P. M. (2006). *Oficina da linguística aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas SP: Mercado de Letras.
- Marques, R. (1998). *Contar Histórias para Ensinar a Ler*. In R. Marques, *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Martins, M. A. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar: Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da criança.
- Mata, L. (2008a). *A descoberta da Escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008b). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, &

- V. Ramalho (Eds.), *Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp.321-334). Braga: APPORT.
- Mata, L., & Monteiro, V. (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.213-231). Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27 (4), 563-572.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. D., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004b). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Tese de Mestrado: Universidade dos Açores.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Morais, C. (n.d.). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa: Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler - Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (Ed.), *Aprendizagem motora: Problemas e contextos* (pp.56-90). Lisboa: Edições FMH.
- Piaget, J. (1979). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Piaget, J. (2006). *Psicologia e pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. São Paulo: Forense Universitária.

- Ramos, J. A. S. (2013). *A contribuição e a importância do teatro na educação integral da criança* (tese de mestrado). Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Rebello, D., & e Diniz, M. A. S. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Recasens, M. (1990). *Como jogar com a linguagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Rigolet, A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto: Porto Editora;
- Sanches, M. A. (2003). *A avaliação na educação pré-escolar: Alguns dilemas e perspectivas* In *Eduser* (pp.111-124). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Santana, J., & Neves, M. (2015). As variações linguísticas e suas implicações na prática docente. *Millenium editorial - Journal of Education, Technologies, and Health*, n.º 48, 75-93.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. F., & Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Sardinha, M. D. (2007). *Literacia em leitura – Identidade e construção da cidadania*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2011). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 2. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura - Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler* (4.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, O. (2007). *O texto literário na escola: Uma outra abordagem*. Círculos de leitura. Lisboa: Lidel.
- Teberosky, A. (1990). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: UniCamp.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L.S. (1989). *A formação social da mente*. Brasil: São Paulo, Martins Fontes.
- Vilar, M.^a I. (2006). *Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Diário da República- II Série.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan C. J. (2001). *Desenvolvimento infantil e alfabetização emergente*. EUA: Universidade da Flórida.
- Wieder, S., & Greenspan, S. (2010). *A base emocional da aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Zanotto, M. (2003). *Recontar histórias - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. Brasil: São Carlos/SP.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. In Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/631843>.
- Despacho n.º 5220/95, de 10 de fevereiro- *Define as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Publicado no Diário da República n.º 178 - II Série.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. In Diário da República, I Série, n.º 237. Retrieved from <https://bit.ly/2JNuOT3>.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. In Diário da República — I Série-A, n.º 34. Retrieved from <https://bit.ly/2kxfZXd>.

Anexos

Anexo I – Grelha usada na recolha de dados da Educação Pré-Escolar

Instituição:	Data de aplicação:	
Nome:	Tempo:	
	Ano letivo:	
Lê da seguinte forma	Conseguiu fazer	Não conseguiu fazer
1. Observação de figuras e classificação de objetos		
2. Observação de figuras construindo uma história contada com voz de narrador		
3. Observação de figuras e realização de uma história que finge ler usando a voz do leitor		
4. Observação de texto escrito construindo uma história que conta com voz de narrador		
5. Observação do texto escrito construindo uma história que finge ler usando voz de leitor		
6. Observação do texto lendo algumas palavras com correção mas inventando outras		
7. Observação do texto lendo a maior parte das palavras corretamente mas revelando alguma dificuldade		
8. Observação do texto realizando leitura correta de todas as palavras		
Observações:		

Anexo II – Grelha usada na recolha de dados do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Instituição:					
Criança:					
Categorias	Nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. É participativo/a na oralidade					
2. Conhece diferentes formas de contar histórias oralmente					
3. Demonstra gosto pela atividade de leitura					
4. Lê com fluência suportes icónicos					
5. Realiza pontuação quando lê					
6. É criativo(a), oralmente, na construção de frases					
7. Mostra dificuldades na oralidade					
8. Mostra dificuldades na leitura					
9. A partir de uma sequência de imagens consegue elaborar um discurso com sentido					

Anexo III - Práticas de leitura - 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Lê o texto seguinte em voz baixa e quando acabares coloca o dedo no ar.

O CASO DO PAPAGAIO DA DUQUESA BOL SÁ CHEIA

O inspetor Ajuda Ajuda foi chamado à casa da milionária Duquesa Bol Sá Cheia. O seu papagaio de estimação havia sido raptado.

Os raptadores pediam de resgate dois milhões de Euros. A Duquesa Bol Sá Cheia já tinha pagado o resgate e nada de ter o papagaio de volta.

A Duquesa Bol Sá Cheia disse ao inspetor Ajuda Ajuda que o seu mecânico particular Men Tiroso foi quem recebeu o bilhete com o pedido de resgate e, depois de o ter lido, é que a avisou desesperado.

O inspetor Ajuda Ajuda foi então falar com o mecânico Men Tiroso. O mecânico disse-lhe: - Lembro-me bem, foi num dia como hoje. Eu também estava a desmontar um motor na hora que recebi e li o bilhete. Foi um choque e como sou muito sentimental, até chorei...

O inspetor Ajuda Ajuda ouviu com atenção o mecânico Men Tiroso e foi para casa muito pensativo. Então, depois de ler e reler o bilhete, depois de analisar profundamente o caso, concluiu que o mecânico Men Tiroso estava mentindo. O que levou o inspetor Ajuda Ajuda a pensar assim? Como encontrou o resultado do enigma?

O inspetor Ajuda Ajuda tem a certeza que o mecânico Men Tiroso está envolvido no rapto do papagaio, pois, ao analisar o bilhete com o pedido do resgate, viu que a folha de papel estava limpinha e sem nenhuma marca de sujidade. Mas, se como o mecânico Men Tiroso afirmou ter recebido o bilhete na hora em que estava a desmontar um motor e o leu, deveria ter manchado de óleo ou graxa a folha de papel. Assim, como o bilhete estava sem marcas de óleo ou graxa, ele só poderia estar a mentir e ser o principal responsável pelo rapto.

Adaptado de Alberto Filho

Anexo IV- Ficha de trabalho sobre escrita

Nome _____ Data _____

Atividade - Vamos escrever

1. Escreve o nome das figuras de animais do Polo Sul (Antártida) representadas na imagem.









Anexo V- História escrita pelas educadoras estagiárias

História: Vem conhecer os sete continentes do mundo!

Olá, eu sou a **Pangeia**. Já sou muito velhinha, pois vivi há cerca de 200 milhões de anos atrás. Eu era um super continente, mas depois houve um tremor de terra e dividi-me, formando os 7 continentes que existem atualmente. Eles vão apresentar-se um a um.

Olá, eu sou o continente americano, mas como sou muito grande fui dividido em duas partes:

Eu sou a **América do Norte**, um dos países que faz parte de mim são os Estados Unidos da América, onde existem os rappers.

Eu sou a **América do Sul**, onde existem os ritmos latinos e onde o clima é mais quente. Um dos países da América do Sul é o Brasil.

Olá, eu sou o **Continente Europeu** e querem saber uma curiosidade? Sou um dos continentes mais antigos do mundo. Neste continente fica Portugal, onde nós vivemos. Uma das tradições é o fado, uma música muito apreciada pelos restantes países do mundo.

Olá, eu sou o **Continente Antártico**. Aqui não vive ninguém para além dos animais, pois sou muito frio e as pessoas não aguentariam temperaturas tão baixas, então durante o ano recebo poucas visitas, pois só vem cá investigadores e é poucas vezes ao ano.

Olá, eu sou o **Continente Asiático**. No meu continente vivem as pessoas do médio oriente, da china, do japon. Sou, também, o maior continente do mundo.

Olá, eu sou o **Continente Africano**. No meu continente vivem as pessoas do Egipto, onde existem aquelas pirâmides muito grandes. Sabem o que existe lá também? A Savana, onde existem muitos animais selvagens.

Olá, eu sou o **Continente da Oceania**. Sou o continente mais pequenino e sou chamado de ilha. Aqui no meu continente é muito comum o *surf*, pois estou rodeado de mar.

Anexo VI- História inventada pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A natureza

Estava um dia meio enublado e a natureza crescia mais. Estava tudo muito verde, tal como na Primavera. As árvores tinham crescido e deram frutos. Uma família tinha apanhado os frutos e depois foram passear pelo campo. Apanharam muitas flores e viram um caminho de terra que não sabiam onde ia dar e ao seguirem o caminho encontraram sol e outro caminho de terra que quase não se via.

Pelo caminho viram uma árvore com frutos que estavam apetitosos. A família decidiu parar para apanhar os frutos e fazer um piquenique, mas como não levaram as coisas, voltaram a casa. No cesto levaram uma toalha, garrafas de águas, um sumo, sandes, um bolo e um saco do lixo que servia para deitar o lixo fora, pois não podiam deixar o lixo na natureza. Seguiram o mesmo caminho até à árvore, estenderam a toalha do piquenique, pousaram o cesto e ficaram ali um bom tempo.

Passado um tempo, enquanto as crianças brincavam viram um ninho com ovos lá dentro. Depois o ovo chocou e lá de dentro saiu um passarinho que começou a piar e a mãe dos passarinhos quando os ouviu piar voou até ao ninho e ficou muito feliz. Entretanto os pais das crianças foram ver o que se passava pois tinham ouvido o som e viram que os passarinhos tinha nascido. Para verem o ninho treparam à árvore, quando viram os passarinhos eles ainda não tinha penas. Depois, a família deu comida ao passarinho e a mãe dos passarinhos deu uma maçã à família como agradecimento.

A família desceu da árvore e comeram a maçã que a mãe pássaro lhes tinha dado e deitaram o caroço no saco do lixo. Entretanto apareceram três formigas e foram buscar os restos da maçã e levaram para a rainha que ficou muito orgulhosa porque a maçã era uma fruta deliciosa.

Regressaram a casa e tiraram os sapatos, pois o caminho era de lama. Ao chegarem a casa um menino, chamado Gonçalo, pergunta ao pai:

- Posso jogar futebol ou ir andar de bicicleta?
- Podes andar de bicicleta.
- Então eu vou equipar-me pai.

O equipamento era uns calções, uma camisola refletora, luvas, capacete e óculos.

Quando eles estavam a andar d bicicleta apareceu um cão à sua frente, eles desviaram-se e seguira, caminho até casa. Ao chegarem a casa o filho disse:

- Já tenho fome, quero comer.
- OK, vamos comer.

Comeram batatas fritas, ovos e arroz. Depois de comerem a mãe disse:

- Oh filho queres ir dar uma volta comigo?

O filho disse que sim e foram ao parque. Apareceu lá o mesmo cão que ele e o pai tinha visto de tarde, então brincaram com ele. Encontraram um pau e jogaram à busca com o cão. Então o filho perguntou à mãe:

- Podemos ficar com o cão?

- Só se ele não tiver dono.

Como não sabiam se tinha dono ou não, meteram em cada poste um cartaz com foto do cão e tinha escrito o número de telemóvel e a morada. Como o cão não tinha coleira foram comprar uma. Decidiram então, que o nome do cão podia ser Apolo. O Gonçalo e Apolo brincavam muito e certo dia encontraram uma cratera. Na cratera havia comida, havia carne, ração, ossos e outras coisas. Deram alguma ao cão e guardaram a restante. A família descobriu assim, que ele tinha sido abandonado e que alguém lhe deixou comida.

A seguir foram passear o cão e viram borboleta que se parecia com o arco íris. Tentaram apanhar a borboleta com uma rede para lhe tirar uma fotografia, mas não conseguiram. O Apolo queria brincar com ele, então ladrou muito porque estava feliz. Acabaram por encontrar duas meninas e o Gonçalo disse:

- São duas meninas da minha turma, vamos brincar com elas.

Ficaram lá a brincar com elas e com o Apolo e brincaram à busca.

Depois foram todos para casa do Gonçalo e sentaram-se a tomar chá e as meninas disseram:

- Vamos pedir um cão igual ao teu à nossa mãe.

Então, a mãe do Gonçalo ligou à mãe da Carolina e da Matilde a convidá-la para jantar. Brincaram! O Gonçalo à noite, ao deitar-se, refletiu:

- Que dia feliz que tive!