

Prática pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

**Comportamentos Emergentes de Leitura em
Pré-Escolar**

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do
grau de Mestre na Especialidade Profissional de
Educação Pré-Escolar**

Rita David Clemente

Orientadora:

Leonor Santos

2016

Agradecimentos

Expresso o meu grande agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento ao longo da construção deste relatório à orientadora doutora Leonor Santos.

A toda a minha família, em especial aos meus queridos pais por esta oportunidade e pelo apoio incondicional, pela gratidão de apostarem em mim.

À minha irmã e ao meu cunhado pelas palavras conselheiras e de coragem e, principalmente, por acreditarem em mim.

Ao meu namorado pela compreensão e incentivo ao longo de todas as etapas.

Ao meu sobrinho por todos os sorrisos.

Às minhas amigas por caminharem comigo ao longo de tantas batalhas.

Às minhas colegas de casa Carolina e Catarina que me apoiaram durante os momentos mais difíceis.

A todos os docentes do curso do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Santarém, pela partilha de conhecimentos e apoio neste trabalho.

A todas as crianças e educadoras que estiveram presentes ao longo do ano, sem as quais, sem dúvida, este trabalho não seria possível.

A todos um grande obrigada por todo o amor e apoio.

Bem-hajam.

Resumo

“Comportamentos emergentes de Leitura em Pré-Escolar”

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar e obtenção do grau de mestre.

Neste documento é apresentado o trabalho que foi desenvolvido durante o ano letivo 2014/15, incluindo os dois estágios em (creche e jardim de infância), integrando de forma coesa a investigação realizada na prática supervisionada em Educação Pré-escolar – “comportamentos Emergentes de Leitura em Pré-escolar”.

Os intervenientes no estudo, para além de mim própria (investigadora participante), são oito crianças de quatro anos de idade fazendo parte do grupo no qual decorreu o estágio de prática supervisionada em Jardim de Infância. Como metodologia investigativa recorri à investigação-ação de forma a melhorar as minhas competências profissionais. Como técnicas e Instrumentos de recolha de dados foram utilizados o questionário, observação direta, registo fotográfico e análise documental. Os principais objetivos desta investigação foram: reconhecer comportamentos emergentes de leitura em crianças de pré-escolar e identificar estratégias de promoção de comportamentos emergentes de leitura em Jardim de Infância.

Ao longo do trabalho, será apresentada a investigação teórica interligando-a com o trabalho desenvolvido na prática, que me permitiu concluir que os contactos precoces com a leitura e a escrita em idade pré-escolar são fundamentais para uma futura aprendizagem formal.

Palavras Chave

Educação Pré-escolar; Comportamentos emergentes de leitura; Prática Supervisionada;

Abstract

"Emergent behaviors of reading at Preschool"

This internship report was carried out within the course of Teaching Practice in Early Childhood Education - Kindergarten for completion of the Master in Pre-school education and obtain a master's degree.

In this report we present the work that was developed during the school year 2014/15, including two internships, one at nursery school, and the second one in the kindergarten, cohesively integrating the research project carried out in supervised practice in Preschool Education - "Emerging reading behaviors in Kindergarten".

The participants in the study, besides myself (participant researcher), were eight children with four years old that integrated the group with whom I developed our supervised teaching practice in kindergarten. I resorted to the action-research methodology in order to obtain better results, and to improve my professional skills. As techniques and data collection instruments were used in the questionnaire, direct observation, photographic and document analysis. The main objectives of this research were: to recognize emergent reading behaviors in preschool children and identify promotion strategies of emerging reading behaviors in kindergarten.

Throughout the work, the theoretical research will be presented in connection with the work carried out throughout the initial teaching practice, which allowed me to conclude that early contacts with reading and writing in kindergarten are essential for a future formal learning.

Keywords

Preschool education; Emergent reading behaviors; Supervised practice;

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice de Figuras	VII
Índice de Quadros.....	VIII
Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da Prática Supervisionada	2
1. Estágio em creche	3
1.1. Enquadramento da instituição.....	3
1.2. Projeto de intervenção	8
1.3. Aprendizagens Profissionais em Creche	11
2. Estágio em Jardim de Infância.....	13
2.1. Enquadramento da instituição.....	13
2.2. Projeto de intervenção	17
2.3. Aprendizagens Profissionais em Jardim de Infância.....	19
Capítulo II – “Comportamentos emergentes de leitura em pré-escolar”	21
1. Justificação e fundamentação do tema.....	21
1.1. Questão-Problema e Objetivos da Investigação	24
2. Enquadramento Metodológico	25
2.1. Caracterização do tipo de metodologia.....	25
2.2. Contexto e intervenientes	28

2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	29
3. Enquadramento Teórico	31
3.1. Pilares da educação Pré-Escolar.....	31
3.1.1. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	31
3.1.2. Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar	33
3.2. Comportamentos emergentes de leitura na infância.....	37
3.2.1. Perspetivas sobre a leitura e a escrita.....	40
3.3. Promoção da leitura no jardim de infância.....	43
4. Apresentação e análise de dados	46
4.1. Análise do questionário.....	46
4.2. Análise das intervenções em estágio	49
4.3. Conclusões	52
Capítulo III – Considerações Finais	53
Referências Bibliográficas.....	54
Anexos.....	56
Anexo I.....	57
Anexo II.....	58
Anexo III.....	62
Anexo IV	65

Índice de Figuras

Figura 1 – Triângulo de Lewen.....	26
Figura 2 – Mapa das freguesias de Santarém.....	28
Figura 3 – Esquema da Organização das Áreas de Conteúdo das OCEPE.....	34
Figura 4 – Descoberta e desenvolvimento de competências de leitura.....	38
Figura 5 – Respostas dos participantes à pergunta “Quem te oferece histórias”	47
Figura 6 – Respostas dos participantes à pergunta “Quem lê para ti”	48
Figura 7 – Crianças na área da biblioteca	49
Figura 8 – Exploração da área da biblioteca	50

Índice de Quadros

Quadro 1 – Modalidades de Investigação-Acção.....	27
Quadro 2 – Técnicas e Instrumentos de Investigação-Acção.....	29
Quadro 3 – Questionário realizado às crianças.....	46

Introdução

Para a conclusão do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, formação realizada na Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém, é necessária a elaboração do presente Relatório de Estágio.

Numa primeira parte deste relatório apresentar-se-á toda a componente referente à contextualização da prática supervisionada dos dois estágios do mestrado (creche e jardim de infância). Neste capítulo, são fornecidas as informações principais relativas às instituições, projetos de intervenção e aprendizagens profissionais realizadas em ambos os contextos.

Posteriormente, será apresentado todo o enquadramento teórico e metodológico do trabalho de pesquisa.

O estudo desenvolvido teve por base a intervenção pedagógica realizada num jardim de infância, integrada na unidade curricular de prática pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância.

Numa última parte, serão apresentados os resultados obtidos em toda a investigação teórica e prática, manifestando algumas conclusões.

Por fim, o relatório será concluído com as considerações finais, na qual serão enunciadas algumas das aprendizagens por mim realizadas e dificuldades de todo o processo de investigação de forma a identificar algumas conclusões.

Capítulo I – Contextualização da Prática Supervisionada

Faz parte do percurso do mestrado de educação pré escolar a realização de estágios de prática pedagógica supervisionada. Os estágios realizados nos cursos de habilitação para a docência da Escola Superior de Educação de Santarém normalmente são realizados a pares, havendo um estágio por semestre nos contextos de creche e jardim de infância, respetivamente. O período de estágio é de oito semanas, sendo que se realiza de terça a sexta (quatro dias por semana), fazendo em média cinco horas por dia, vinte semanais.

Das oito semanas de estágio, a primeira é essencialmente de observação e de recolha de informação em documentos. A segunda semana já começa a ser interventiva, sendo esta partilhada com o par de estágio. As seis semanas restantes são de intervenção, alternada semanalmente entre o(a) estagiário(a) A e o estagiário(a) B.

Em relação ao número de horas a cumprir, têm que ser feitas no mínimo 160 horas que compreendem trabalho direto com as crianças bem como a participação em reuniões ou outras atividades desenvolvidas na instituição.

Por fim, a avaliação desta unidade curricular tem em conta o desempenho em estágio e o portefólio construído, demonstrando evidências do trabalho desenvolvido no terreno durante o semestre, contextualização, planificações, avaliações, projetos, relatos analíticos e reflexões, bem como a apresentação pública do trabalho desenvolvido em estágio. Estes portefólios serviram, pois, de base à construção deste relatório.

1. Estágio em creche

1.1. Enquadramento da instituição

- Caraterização do meio envolvente da instituição

O primeiro estágio, realizado em creche, decorreu numa IPSS, situada em Santarém. Esta instituição compreende os contextos de creche, jardim de infância e centro de atividades e tempos livres. A instituição apoia a comunidade envolvente, prestando educação, formação e bem-estar de cerca de 170 crianças.

O meio envolvente da instituição é bastante característico, tendo uma vasta área, que nem todas as creches têm oportunidade de oferecer às suas crianças. O local é muito verdejante, onde há a oportunidade de dar passeios e explorar o mundo exterior e a natureza. Para completar a variedade enriquecedora de ofertas, existe ainda à disposição uma variedade de animais.

- Caraterização da sala

Em relação à caraterização da sala onde estagiei, esta era relativamente pequena e encontrava-se dividida em duas partes, tendo casa de banho. Numa delas, estava a área da casinha, uma piscina com bolas de diversos tamanhos e diversos brinquedos. Existiam duas mesas e placards para expor as atividades realizadas pelas crianças. Na outra parte da sala havia um colchão, um espelho grande e dois armários de arrumação de materiais, jogos, e livros. Esta sala era bastante acolhedora tendo materiais didáticos variados e adequados às idades das crianças.

- Caracterização do grupo de Crianças

Na sala dos dois anos, onde decorreu o estágio, o grupo era constituído por quinze crianças: sete meninas e oito meninos, nascidos no ano de 2012. No período de estágio havia crianças que ainda não tinham completado os dois anos de idade ao contrário de outras que já os tinham feito. Todas as crianças transitaram da sala de um ano, com a mesma educadora e uma das auxiliares, à exceção de quatro, que transitaram de outra sala. Neste grupo não havia qualquer caso de necessidades educativas especiais.

Os níveis socioculturais dos agregados familiares das crianças deste grupo situam-se no nível médio-alto, havendo famílias com mais dificuldades que outras. É perceptível que as famílias são bem estruturadas e que dão um grande apoio às crianças nas diferentes etapas do seu desenvolvimento e crescimento.

Relativamente às áreas de conteúdos preferidas, o grupo gostava bastante do divertimento no recreio, onde podiam brincar com diferentes crianças e correr livremente. Tinham uma grande apreciação por atividades de expressão plástica e motora. A literatura infantil trabalhada através do conto e reprodução de histórias era uma das preferências do grupo. Adoravam a exploração do meio natural tanto em grupo como individualmente.

Este era um grupo bastante energético, cheio de vida e com muita vontade de explorar o que desconhecia. Era cumpridor de regras e no geral todas as crianças tinham uma participação e envolvimento positivos, havendo sempre vontade de participar no que se desenvolvia e propunha. Uma das características próprias da idade é o egocentrismo, mas ao longo do tempo aprendem também a partilhar. Este era um grupo que ao nível da linguagem, apresentava um bom leque de vocábulos, uns melhores que outros, à exceção de uma criança que pronunciava poucas palavras. Gostavam de ouvir histórias e de cantar canções e, de as reproduzir autonomamente. Os jogos, garatujas e a pintura eram também apreciados por todas as crianças.

Na sala não era visível a formação de grupos distintos, revelando ligação entre todas as crianças. Deste modo o grupo pode ser caracterizado como ativo, curioso e com espírito de descoberta e exploração.

- Projeto da Instituição

O Projecto Educativo da Instituição tinha como temática a alimentação saudável e o bem-estar das crianças. Tendo em conta que cada vez mais as crianças têm em casa uma alimentação deficiente, esta instituição pretendia trabalhar esta temática, de modo a que as crianças adquirissem alguns conhecimentos e criassem hábitos de alimentação saudáveis, para prevenir eventuais doenças. Deste modo, segundo o mesmo, “Temos que criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação, encorajar a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável e diversificada...” (p.50).

O bem-estar também foi promovido nas crianças através das relações que se estabeleciam, ao realizar a sua higiene, na realização de atividades, na hora das refeições e nos tempos de brincadeira livre. Quando essa relação é positiva, as crianças acabam por se sentir mais seguras e bem consigo próprias, o que é fundamental para que se envolvam e se sintam satisfeitas fora do seu meio familiar.

Apesar do tema central do projeto da instituição ser alimentação saudável e bem-estar, este projeto evidencia também a importância do espaço rural envolvente e das diversas potencialidades oferecidas. A existência de várias espécies de animais, de árvores e plantas, são um exemplo do que era possível explorar com as crianças.

O projeto da instituição assenta num planeamento de atividades, experiências e estratégias, tendo por base as características, interesses e motivações das crianças. O mesmo segue uma metodologia centrada na criança. Isto é, ter em atenção as suas características, interesses, motivações e grau de desenvolvimento, respeitando a sua individualidade e ritmo próprio

A divulgação do projeto foi realizada através de:

- ✓ Trabalhos realizados pelas crianças;
- ✓ Exposição dos trabalhos e/ ou de fotografias referentes às atividades realizadas;
- ✓ Reunião de pais;
- ✓ Afixação do plano mensal ou anual sobre diferentes temas, definindo objetivos e estratégias dos mesmos;
- ✓ Distribuição ou oferta de folhetos informativos aos familiares e outros;
- ✓ Ação de esclarecimento aos familiares sobre a presente temática;
- ✓ Festas e comemorações, envolvendo a família e a comunidade na acção do projeto.

A avaliação do projeto deve ser realizada, para assim se tomar conhecimento da acção que se efetua. Assim, após esta ter sido realizada procede-se à sua reformulação, adequando o processo educativo às necessidades das crianças.

Segundo o Projeto educativo da instituição, “ A avaliação é uma constante na educação de infância e não uma forma de registar conhecimentos adquiridos pelas crianças, avaliar é então uma forma de determinar o estado e os progressos realizados pelas mesmas” (pág. 53).

- Projeto Curricular de Grupo

O projeto da educadora encontra-se articulado com o projeto educativo da instituição, embora se articule mais no que diz respeito à importância do espaço rural e a existência de animais. O trabalho pedagógico da educadora desenvolveu-se em conjunto com as famílias e a comunidade escolar para um bom desenvolvimento da criança. Tal como a educadora referiu no seu projeto, “É minha intenção, educar as crianças em conjunto com as famílias e com a comunidade, explorando as várias áreas de desenvolvimento, de modo a formar indivíduos assentes em princípios e valores próprios” (pág. 1).

O trabalho pedagógico assentou sobre três dimensões que a educadora pretendia trabalhar: desenvolvimento cognitivo, motor e pessoal e social. Nestas três dimensões foi referido o que a educadora desejava que as crianças aprendessem até ao final do ano.

Desenvolvimento cognitivo

- Usar objetos de forma combinada (carro na garagem, prato na casinha);
- Abstrair-se do real e partir para o abstracto;
- Conhecer as cores primárias e algumas secundárias;
- Diferenciar em cima/em baixo, dentro/fora, grande/pequeno, atrás/à frente;
- Fazer rabiscos com lápis e marcadores;
- Realizar construções simples com diferentes materiais;
- Demonstrar interesse em padrões e sequências;
- Classificar e seriar objetos;
- Usar palavras que identifiquem o número;

Desenvolvimento motor

- Apanhar uma bola em movimento;
- Reconhecer algumas partes do corpo;
- Calçar e descalçar sapatos;
- Usar pincéis e marcadores;
- Lavar e secar as mãos;
- Usar os talheres de forma correta;

Desenvolvimento pessoal e social

- Usar o seu nome e o de outros familiares;
- Encontrar coisas que são necessárias para realizar uma determinada tarefa;
- Partilhar os brinquedos com os seus pares;
- Colaborar na arrumação da sala;
- Saber esperar pela sua vez;
- Compreender a sequência da rotina diária e a antecipar-se com a tarefa ou atividade;
- Retirar a fralda durante o dia e durante a sesta;
- Lavar as mãos e a cara sozinhos;
- Compreender o nome dos objetos comuns, pessoas familiares, ações ou expressões;
- Usar novo vocabulário nas atividades diárias;
- Perguntar e responder questões simples;
- Ter interesse e curiosidade em explorar o espaço à sua volta;
- Relatar acontecimentos
- Expressar-se de forma compreensível;
- Utilizar pronomes pessoais, nomes, adjetivos e verbos;
- Explicar parte de uma história;
- Explorar e respeitar o espaço à sua volta;
- Conhecer algumas plantas e animais;
- Reconhecer algumas formas, cores e texturas;
- Aprender algumas regras simples de reciclagem;

Ao longo da prática de concretização do projeto da educadora foi visível a boa relação com a família de modo a estar sempre presente na vida escolar das crianças. A relação escola-família é bastante importante e permite uma continuação do que se faz tanto na escola como em casa.

Tal como refere Portugal (2012), “Interações positivas, cuidados de rotina, atividades livres e brincar, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, “alianças” com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche” (p.8).

1.2. Projeto de intervenção

A problemática escolhida para o nosso projeto de intervenção foi ao encontro de um tema fundamental na creche: “Estímulos Sensoriais”. Apesar de não irmos diretamente ao encontro do tema do projeto da instituição foram realizadas atividades com base noutro aspeto realçado no projeto, a riqueza do espaço rural e verde, e a variedade de animais. Por exemplo, em saídas ao exterior fomos ver os animais ou experimentar pisar folhas secas de outono. Após uma observação atenta das primeiras semanas de estágio, verificou-se que todas as atividades e experiências proporcionadas pela educadora às crianças partiam de estímulos sensoriais.

Outro aspeto importante na creche para além da exploração, é a garantia das necessidades básicas das crianças, o que contribui para o seu bem-estar. Durante o período de estágio foi tido sempre em conta a satisfação das necessidades das crianças a vários níveis, como saúde, alimentação higiene, entre outros.

“Garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer o bem estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p.5).

Todo o trabalho desenvolvido teve em conta, para além do tema do projeto de intervenção, a articulação entre o projeto da instituição e o projeto curricular de grupo. Estes têm por base a estimulação e a satisfação das necessidades da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento. O tema do projeto foi ao encontro dos vários sentidos das crianças, ajudando no desenvolvimento dos mesmos. Pretendia-se ver a criança como exploradora e agente da ação deste projeto. Só assim é possível que a criança aprenda e se desenvolva através do que a rodeia, das suas experiências e das que o adulto lhe proporciona.

Para promover a estimulação sensorial preconizada por este projeto, partiu-se dos cinco sentidos básicos da criança: visão, audição, olfato, tato e paladar. Numa combinação de experiências, pretendeu-se criar aprendizagens multissensoriais que dessem à criança oportunidade de explorar.

Faz parte das atribuições do educador corresponder a algumas finalidades/objetivos que contribuem para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Desta forma, os principais objetivos do projeto foram:

- ✓ Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar;
- ✓ Promover o desenvolvimento sócio-intelectual e psico-motor das crianças, proporcionado o seu convívio como forma de integração social;
- ✓ Colaborar com os pais no objetivo de educar e assegurar os cuidados básicos dos seus filhos;
- ✓ Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.

Como valores-chave a atingir neste projeto, destacaram-se os que são identificados como mais importantes para o desenvolvimento pleno das crianças:

- ✓ Exploração do meio;
- ✓ Respeito para com os adultos e outras crianças;
- ✓ Cooperação e Interajuda;
- ✓ Capacidade de encontrar soluções para os problemas que surgem;
- ✓ Desenvolver a autonomia e autoconfiança;
- ✓ Sensibilidade aos estímulos;

Uma das atividades desenvolvidas neste projeto com as crianças foi a exploração de frutos secos. Nesta atividade, foram selecionados frutos secos (noz, avelã, amêndoa e figo) para as crianças poderem provar, explorar e sentir as diferentes texturas e, por fim, identificar os frutos.

Outra atividade desenvolvida foi a pintura de mobiles com a técnica do esparguete, de modo a ter contacto com uma nova técnica, identificar algumas cores, perceber as noções de “fora”, “dentro”, “frio” e “quente” e a exploração de diferentes texturas, neste caso da massa cozida. Nesta atividade foi possível observar reações completamente diferentes, entre as crianças. Um grupo mexeram sem problemas na massa, acabando por se rirem, adorando a experiência. Já outros não queriam de todo, experimentar mexer na massa. Com as crianças que estavam receosas, tentei que experimentassem para poderem desfrutar desta experiência. Desta forma comecei por colocar a minha mão dentro da taça da massa, explicando novamente às crianças o

que era, de forma a ganharem confiança. Depois comecei a colocar a minha mão sobre a mão da criança para que se sentissem seguras no que estavam a fazer. Desta forma resultou muito bem, mesmo para as crianças que não estavam confiantes e não queriam experimentar esta experiência.

Ao longo da realização deste projeto foi notório o desenvolvimento das crianças, ao nível relacional, com as estagiárias: deixar tocar, mudar as fraldas, fazer o acolhimento e, posteriormente, respeitar algumas regras em contexto de sala. Naturalmente, algumas crianças tiveram mais dificuldades em adaptarem-se à nossa presença, o que foi acabando por melhorar. Também houve uma evolução em algumas aprendizagens como por exemplo das cores, através de atividades como por exemplo da realização de coroas. Esta era uma atividade em que existiam diferentes matérias e de diversas cores. As crianças selecionavam, uma cor e na coroa apenas colavam elementos da cor escolhida. À medida que as atividades eram realizadas era feito um registo de observação, sobre as dificuldades, observações importantes, potencialidades das crianças no decorrer da tarefa.

Foi a partir do registo escrito, fotográfico e das grelhas de observação que foram feitas as avaliações do desenvolvimento do grupo e também uma forma de perceber se os objetivos do projeto estavam a ser atingidos. Quando uma tarefa não era bem sucedida, era tido em conta: o modo como a tarefa foi desenvolvida, os objetivos estabelecidos, de forma a perceber o que era necessário modificar. A avaliação do projeto teve em conta todas as indicações da educadora cooperante, professora supervisora e todas as avaliações e observações feitas no decorrer deste projeto. A divulgação do projeto foi feita através de uma exposição dos trabalhos realizados ao longo do período de estágio, aos pais.

1.3. Aprendizagens Profissionais em Creche

Durante o percurso deste estágio, tive uma evolução notória que me enriqueceu bastante ao nível pessoal e profissional. Este estágio permitiu-me ter um contacto rico de várias aprendizagens para uma futura prática profissional.

Na valência de creche, um dos aspetos muito importantes para a criança é a rotina que lhe proporciona algum conforto. Uma das aprendizagens que efetuei foi a estipular uma rotina de modo a deixar as crianças confiantes e confortáveis.

Tal como Cordeiro (2012) refere, a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas como de rotina.

Do que observei do meu período de estágio, todas as tarefas que fazem parte do dia da criança ajudam-na no seu desenvolvimento, acontecendo sempre algo antes ou depois, de uma forma organizada. As rotinas apresentam benefícios às crianças ajudando-as a prever acontecimentos, a confiar nos adultos que lhes prestam cuidados e também a reduzir a ansiedade e insegurança. Tal como pude verificar no período de estágio, as crianças após realizarem a atividade do período da manhã já sabiam que depois iriam almoçar e dormir a sesta. Esta é uma prova de como as crianças conseguem desenvolver alguma previsibilidade quanto ao seu dia.

Durante este percurso profissional aprendi, também, como: adequar as atividades às crianças, planificar adequadamente, conduzir a rotina de creche, ou até permitir que as crianças numa atividade de fazer um bolo, aparentemente óbvia, com auxílio de um adulto pôr a criança a: raspar laranja, partir os ovos, barrar a forma, entre outras. Esta foi uma das atividades desenvolvidas e que teve um resultado muito positivo. Isto aconteceu pois deixámos que as crianças se envolvessem plenamente no decorrer da atividade e acima de tudo que participassem, sentido e provando alguns dos ingredientes.

Com o estágio consegui também descobrir e aprender um ponto que o identifico como menos positivo: por vezes, pensamos que as crianças não conseguem fazer determinadas coisas, estando assim a subestimar as capacidades das crianças. Por exemplo, numa das primeiras atividades que realizei com o objetivo de fazer um bolo,

nunca pensei que as crianças pudessem partir os ovos, provar a farinha, o açúcar, fazendo de uma atividade uma aprendizagem multissensorial, na qual estariam todos envolvidos na tarefa: partir ovos, raspar laranja, barrar a forma e envolver a massa, tal como foi sugerido.

Um outro aspeto que aprendi a melhorar foi a interação constante com a criança durante uma atividade. É desta forma que transmitimos novos vocábulos e ao mesmo tempo estamos próximos, diminuindo os tempos “mortos”. Numa atividade de pintura, enquanto as crianças pintam, não podemos estar caladas: há que interagir com a criança e falar sobre a cor ou sobre o que está a fazer. Nestas interações a criança aprende também muito do que lhe vamos dizendo.

2. Estágio em Jardim de Infância

2.1. Enquadramento da instituição

- Caraterização do meio envolvente da instituição

O segundo estágio que realizei no contexto de jardim de infância decorreu numa IPSS de Santarém sem fins lucrativos, que presta serviços à comunidade de várias freguesias.

Relativamente aos costumes e tradições, esta cidade apresenta grande abundância de artesanato, festas, romarias, etnografia e rancho folclórico do concelho. Na economia municipal destaca-se a agropecuária, silvicultura, indústria alimentar, comércio retalhista, mecânica, metalomecânica, construção civil, restauração e hotelaria.

- Caraterização da sala

A unidade onde estagiei foi recentemente remodelada e, por isso, tinha condições muito boas relativamente ao espaço interior, bem como ao exterior. Na sala onde estive existia material didático diversificado e adequado às idades das crianças. Quase todo o material estava acessível às crianças, permitindo uma autonomia nas suas escolhas. “Os espaços da educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997). A disposição da sala encontrava-se dividida em seis áreas (garagem, construções, jogos, pintura/desenho, casinha e biblioteca), as quais estavam ao dispor das crianças nos momentos livres.

Tal como Galante (2015) refere, as diferentes áreas de interesse “permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica

permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo” (Formosinho, 2011:11).

O espaço exterior estava também equipado com um escorrega apropriado a todas as idades e alguns brinquedos que se encontravam no pátio.

- Caracterização do grupo de Crianças

O grupo no qual estive envolvida tinha crianças de três e quatro anos de idade. Na sua totalidade eram vinte e quatro crianças, sendo que duas delas estavam emigradas e, conseqüentemente ausentes da escola. Deste grupo dezasseis crianças eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. O grupo era muito curioso e, no geral, todos gostavam de fazer as atividades apresentadas. Por vezes, era difícil chegar a algumas crianças, que eram mais distraídas e tinham mais dificuldades, sendo difícil captar-lhes a atenção. Durante as minhas semanas de intervenção tentei sempre arranjar diferentes estratégias para que as crianças prestassem atenção e ganhassem algum interesse no que estavam a fazer. Um dos momentos em que as crianças se distraíam bastante era no conto das histórias, no qual adoptei a estratégia de ler primeiro e só depois mostrar as imagens do livro. Isto fazia com que as crianças sentissem alguma curiosidade e esperassem por ver as imagens. Ao longo do tempo consegui ir ao encontro de todas as crianças, sendo que por vezes não conseguia devido ao cansaço das crianças ou por estarem doentes e, conseqüentemente, mais frágeis e distantes. Na generalidade eram muito interessados, atentos e gostavam de explorar o que havia à sua volta. Naturalmente, neste grupo destacaram-se necessidades diferentes, visto haver crianças que precisavam mais de carinhos, outras de regras. Isto também se deve à personalidade própria que cada criança tem. Como educadoras, devemos procurar chegar a cada criança e responder às suas necessidades.

Desta forma o educador deve, relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia, (Decreto-Lei nº241/2001, artigo 3.º).

Destaco destas crianças a sua grande capacidade de autonomia para diferentes tarefas, como dar um recado, ir buscar bolachas à cozinha e ir à casa de banho fazer a sua higiene.

- Projeto da Instituição

O tema do projeto educativo era “educar para saber sorrir” e foi escolhido com o objetivo de responder às necessidades e interesses da maioria das crianças, tendo em conta as suas idades, motivações e capacidades para vivenciar valores morais. O tema permite um trabalho interessante com os diversos grupos de crianças e dá liberdade a cada educador de trabalhar ao ritmo das crianças, sem esquecer os gostos e o interesse de cada uma delas. Assim, o objetivo principal do projeto passava por desenvolver nas crianças e nas relações destas com os seus pares, atitudes de respeito e valorização, proporcionando experiências de aprendizagem que promovessem valores, como futuros cidadãos conscientes e preocupados com eles próprios, com os outros, o meio ambiente e o planeta em que vivem.

- Projeto Curricular de Grupo

O Projeto de sala não tinha um tema específico pois, pretende abranger diversas áreas. Contudo este vai ao encontro da temática do Projecto Educativo, com base na problemática da preservação do meio ambiente, de modo a promover nas crianças atitudes de respeito e de valorização tanto pelo meio, bem como na inter-relação com os seus pares. Para a construção deste projeto, a educadora baseou-se nos interesses e necessidades do grupo de crianças. Assim, neste é apresentado a caracterização do grupo (pontos fortes e fracos), as atividades extracurriculares que as crianças podem frequentar (música, judo, dança e yoga), o plano anual de atividades, os objetivos, os métodos de avaliação, assim como as metodologias e estratégias utilizadas.

Na implementação do presente projeto, a educadora recorreu às seguintes metodologias:

- ✓ Planificação/ avaliação em cooperação com as crianças;
- ✓ Responsabilizar as crianças para fazerem determinadas tarefas;
- ✓ Trabalho individual;
- ✓ Trabalho de grupo ou a pares;
- ✓ Movimento da Escola Moderna, através do quadro de presenças das crianças, quadro do tempo, das regras e dos aniversários;

- ✓ Modelo High Scope (construir o conhecimento através da sua própria ação. cabe ao adulto observar e participar nas brincadeiras);
- ✓ Métodos de aprendizagem cooperativa (através da cooperação entre par, de modo a adotar competências sociais): respeitar o outro; partilhar; negociar; respeitar a sua vez e ajudar.

Para além disso, é dado destaque às rotinas diárias, pois é através delas que as crianças se sentem seguras, uma vez que o tempo está organizado, permitindo que reconheçam o que se segue ao momento em que se encontram. Assim, a rotina é bastante relevante e favorece o bem-estar da criança. Tal como Portugal (2011) refere, “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”, (p. 9). O ambiente educativo é também tido em conta, pois é neste que as crianças se desenvolvem de forma global e adequada. Deste modo, este deve ser acolhedor, dinamizador de aprendizagens e promotor de cuidados, levando a que as crianças se sintam seguras, e tenham oportunidades de explorar e brincar. A organização do mesmo rege-se pelo modelo High Scope, através da delimitação das áreas de interesse, nas quais se promove a aprendizagem.

Neste projeto é também dado bastante relevância ao envolvimento das famílias, na implementação do mesmo, uma vez que o ato de educar só faz sentido se for partilhado, por isso deve-se “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, cit. in OCEPE, 1997). Ao ser proporcionada esta oportunidade, faz com que estes se sintam mais envolvidos e integrados na educação das crianças. Estas, por sua vez sentem-se felizes por terem a participação dos familiares nas suas atividades.

2.2. Projeto de intervenção

A problemática escolhida como tema do nosso projeto de intervenção em estágio foi “Aprender: da leitura à natureza”. Este tema surgiu tendo em conta o projeto da educadora, necessidades da criança, bem como o seu desenvolvimento. “As diferentes áreas de conteúdo parte do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectiva e progressivamente mais complexa” (OCEPE, 1997).

A temática da leitura foi integrada pela importância que assume no dia a dia das crianças, seja pelo contato que fazem pelos livros, televisão ou pelas histórias que ouvem.

Ao longo da criação deste projeto foi possível proporcionar momentos de exploração sensorial, partindo dos sentidos básicos da criança. Numa combinação de experiências pretendíamos criar aprendizagens multissensoriais que dessem à criança, oportunidade de aprender.

Foram selecionados objetivos principais para o desenvolvimento deste trabalho:

- Promover a autonomia;
- Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade;
- Fazer perguntas de modo a obter respostas, demonstrando que compreenderam a informação que lhes foi transmitida oralmente;
- Ter contato com a leitura e conseqüentemente com a escrita;
- Saber que a escrita e o desenho transmitem informação;
- Compreender os fatores necessários para a germinação de sementes;
- Identificar permanência e mudança nos processos de crescimento associando a diferentes fases nos seres vivos;

Como valores-chave a atingir neste projeto, destacámos os que identificámos como mais importantes para o desenvolvimento total das crianças:

- Respeito pelo outro;
- Cooperação e Interajuda;
- Cuidado a ter com os livros e sementeiras;

- Capacidade de resolução de problemas;
- Desenvolver a autonomia e autoconfiança;

Ao longo do projeto abordaram-se todas as áreas de conteúdo, apoiando sempre as crianças com mais dificuldades e, acompanhado as crianças com mais facilidade.

Deste projeto destaco dois momentos/atividades desenvolvidas, a criação de bancos para a biblioteca e a construção da prenda para o dia da mãe.

A realização da atividade dos bancos para a biblioteca da sala proporcionou algum divertimento às crianças, dando um entusiasmo pela atividade. O facto de as crianças poderem experimentar uma forma diferente de expressão plástica (pintura do tecido), suscitou alguma curiosidade, tendo podido desenvolver a criatividade e imaginação individual na pintura. Estes bancos foram feitos com o intuito de ficarem na sala e de criar um espaço confortável para incentivar a práticas de prazer de leitura. Antes da realização desta atividade as crianças deixavam sempre para última escolha a área da biblioteca, revelando alguma preferência pelas outras áreas. Após os bancos estarem na área da biblioteca foi possível verificar, que as primeiras opções das crianças era a área da biblioteca, aproveitando o conforto dos novos bancos. Foi muito bom perceber que as crianças deram valorização ao que foi feito, desfrutando ao máximo.

Uma segunda atividade desenvolvida foi a prenda para o dia da mãe, que promoveu a criatividade das crianças na realização da técnica do berlinde. Cada criança criou um marcador de livros, no qual aplicou a técnica do berlinde. As crianças, ao longo desta atividade, para além de terem contato com uma nova técnica perceberam que os berlindes teriam de passar pela tinta de forma a pintar a folha, criando uma noção de equilíbrio. Esta atividade permitiu desenvolver a criatividade e a motricidade das crianças, dando a liberdade de criar produções únicas. Estas atividades contribuíram para um leque alargado de experiências e aprendizagens significativas para as crianças.

2.3. Aprendizagens Profissionais em Jardim de Infância

Os períodos de estágio são uma forma de ter contacto com novas aprendizagens, aprofundar conhecimentos e pôr à prova o que realmente se sabe nos vários domínios, contribuindo para uma futura prática profissional. Considero que a expressividade e espontaneidade são pontos fortes que domino melhor, tendo sempre uma iniciativa própria para a prática, sendo o receio de errar superficial mas aprendendo com o que faço mal. Mesmo que as coisas não sejam feitas totalmente como planeado, é desta forma que se aprende. Neste estágio aconteceu-me ter ideias e pôr atividades em prática e, depois, perceber que não era de todo o ideal. Por exemplo, durante o conto de uma história, “Cuquedo”, adotei uma estratégia de mostrar todas as imagens enquanto ia lendo o livro. No entanto, o texto em cada página transmitia sempre suspense para a página seguinte, o que se quebrava ao mostrar todas as imagens. Refletindo nesta perspetiva podia ter mostrado apenas algumas imagens, visto que eram muito repetidas, para que o raciocínio das crianças não se perdesse. Após uma análise, percebi que as paragens que o próprio texto tinha quebravam o suspense.

Estas são pequenas aprendizagens que se vão adquirindo, mesmo quando as atividades “correm mal”. Deve-se pensar sempre como se pode melhorar, o que se deve fazer para resultar, tendo sempre uma atitude reflexiva sobre a nossa ação.

Penso que outro ponto forte que tenho é a ligação que criei com as crianças, tendo havido momentos em que lhes dei bastante carinho, o que nestas idades é muito importante.

Apesar de haver pontos fortes, existem também sempre alguns pontos fracos que necessitam de melhoria, mas que com a prática vão resultando gradualmente. Algo em que tive alguma dificuldade foi na planificação e adequação de algumas atividades para esta faixa etária. No entanto, foi algo que foi progredindo, com a ajuda da educadora cooperante e algumas pesquisas. Outro aspeto menos positivo que fui melhorando foi a constante interação com as crianças durante a realização de algumas atividades. Por exemplo, na atividade de reflexão semanal individual, apesar de esta consistir só em pintar o *smile* que as crianças identificavam quanto à satisfação com as atividades realizadas durante a semana, percebi que é possível

explorar mais e perguntar quais as cores que escolhem, porque gostam/não gostam, o que queriam que fosse diferente, etc.

O meu desempenho ao longo deste estágio veio a melhorar, notando-se uma evolução crescente. Desde o primeiro dia que estabeleci uma boa relação com toda a comunidade educativa. Com as crianças esta relação foi crescendo e, à medida que fui falando e brincando com elas, a relação que existia ficou mais forte. Naturalmente, algumas crianças são mais resistentes à criação de uma relação e, por isso, não permitem logo de imediato uma relação tão próxima. Na terceira semana de estágio todas as crianças estavam muito próximas e já existia uma boa relação com todos. Com a restante comunidade educativa também houve uma boa relação, sendo mais próxima com a educadora e auxiliar da sala. Por parte da educadora houve uma cooperação muito boa, auxiliando em atividades, construção de planificações e dando algumas opiniões crítico-constructivas sobre a minha prática.

A capacidade de planificar ao início estava pouco desenvolvida e, por isso, havia ainda algumas dificuldades na adequação de objetivos. No entanto, cheguei ao fim a conseguir planificar com mais facilidade, pensando também de uma maneira mais abrangente no que diz respeito à articulação das diferentes áreas de conteúdo.

Nas intervenções, fui o mais espontânea possível, tentando sempre transmitir às crianças os objetivos que queria que elas alcançassem, proporcionando momentos enriquecedores de aprendizagem. Em quase todos os momentos me senti à-vontade e confiante, embora na primeira semana estivesse mais receosa. Um dos momentos em que ainda senti mais dificuldade foi na introdução de um novo tema, não sabendo bem os termos a aplicar ou a maneira de o fazer. Com a observação do trabalho desenvolvido com a educadora, apercebi-me de como poderia fazer. Durante as minhas semanas de intervenção, usei uma linguagem adequada à idade das crianças, explicitando assim o que as crianças não sabiam.

Quanto ao modo de avaliar, decidi usar grelhas de observação do envolvimento e entusiasmo, diário de bordo, registo fotográfico e reflexão semanal feita pelas crianças. Penso que esta diversidade de estratégias de avaliação me deu uma possibilidade de confrontar os objetivos definidos e as aprendizagens efetuadas pelas crianças.

Capítulo II – “Comportamentos emergentes de leitura em pré-escolar”

1. Justificação e fundamentação do tema

“Se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...”. (OCEPE, 1997, p.71).

O tema “comportamentos emergentes de leitura em pré-escolar” adveio da prática em contexto de estágio. Após uma observação cuidada da sala do jardim de infância e das motivações das crianças, despertou-me o interesse para trabalhar a área da biblioteca e, conseqüentemente, realizar atividades que pudessem fazer emergir a leitura. Outra coisa que me motivou a desenvolver este tema foi o facto de a área da biblioteca ser a menos atrativa da sala. Contudo, a vontade de exploração que as crianças tinham dos livros era positiva, face à organização desta área. Desta forma, aliei o facto de esta área não ser atraente com a vontade que as crianças tinham em explorar os livros para fundamentar parcialmente a minha intervenção e, também, poder desenvolver a minha pesquisa.

Outro fator deve-se à importância que, cada vez mais, a leitura e, conseqüentemente, a escrita assume no dia a dia. É importante começar a familiarizar as crianças com o código escrito, desde o pré-escolar, através da promoção de comportamentos emergentes que alertem para a importância e necessidade imprescindível destas práticas de literacia.

“Vivemos um momento da história da humanidade em que assistimos, simultaneamente, ao pleno reconhecimento da leitura como factor decisivo para o desenvolvimento individual e coesão social, mas também ao aparecimento de um tipo de leitor, de características ainda imprevisíveis, que nos alerta para a crescente responsabilidade dos diferentes mediadores de leitura – Família, Escola e outros agentes sociais – para uma intervenção que, necessariamente, se quer mais precoce, e que permita que a formação de leitores se faça de forma consistente, dada a maior complexificação e

exigência que as competências literárias vêm assumindo nos nossos dias”. Calçada, (2009), citado por Ribeiro & Martins, (2009, p.7).

No pré-escolar, é possível trabalhar esta questão da emergência da leitura, mesmo que as crianças ainda não saibam ler nem escrever. Naturalmente, ler e escrever implica um ensino intencional e sistemático, para a compreensão de um texto ou de outro conteúdo apresentado, visto que não é algo que surge espontaneamente no ser humano. O processo de emergência de leitura surge aliado à escrita, havendo por parte das crianças uma construção de ideias e concepções sobre as mesmas, suas funções, estratégias, entre outros. Tal como é referido pela autora Lurdes Mata (2008), as crianças começam deste cedo a ter comportamentos emergentes de leitor, a partir do momento em que pretendem atribuir significado ao código escrito.

Durante os momentos livres que são dados às crianças para explorar livros, muitas vezes é possível verificar que as crianças, ao verem as imagens dos livros, preveem o conteúdo fazendo a leitura pelas imagens. Este comportamento de antecipação do conteúdo de uma mensagem (o livro) é resultado da emergência da leitura. Através desta ação, as crianças já se apercebem de um conjunto de aspetos essenciais para a descoberta e desenvolvimento de competências associados à leitura. Segundo Mata (2008), estas competências estão contempladas em três questões: Que mensagem? Como se lê? O que se lê?.

Relativamente à primeira questão, “Que mensagem?”, as crianças vão gradualmente compreendendo que as mensagens são diferentes de acordo com o tipo de suporte apresentado. Naturalmente, as crianças percebem que a mensagem de um livro é diferente da de um anúncio, por exemplo. Desta forma, esta questão orienta para a diversificação de suportes existentes, que leva a que um leitor experiente preveja o conteúdo das mensagens. Quanto à questão “Como se lê”, esta percepção de como se lê depende do contacto direto que as crianças têm com situações em que possam observar alguém que pratique hábitos de leitura. A trajetória do movimento do olhar (direcionalidade), a postura e a exploração de aspetos como a voz, são elementos caracterizadores do ato de leitura que, de certa forma, orientam para a prática. Por último, “O que se lê”, permite descobrir o que se pode e não pode ler, de forma a obter algum sentido. Esta percepção só está mais desenvolvida quando as crianças já são mais experientes e estão mais familiarizadas com o código escrito e as suas regras.

Em suma, esta pesquisa em torno dos comportamentos emergentes de leitura foi motivada pela adesão e interesse das crianças pela área da biblioteca. O facto de explorarem os livros, pedirem para ler histórias em momentos de atividade livre, reforçaram a escolha do tema de investigação.

1.1. Questão-Problema e Objetivos da Investigação

A questão-problema que motivou esta investigação vai ao encontro do que já foi referido: “Como se podem promover comportamentos emergentes de leitura no pré-escolar?”.

Para encontrar respostas para esta questão, foram definidos alguns objetivos-chave, de forma a direcionar todo o trabalho. Tal como as autoras Lakatos & Marconi referem: “Toda a pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar” (1990, p. 156).

Assim, os principais objetivos a atingir com esta investigação são:

- Reconhecer comportamentos emergentes de leitura em crianças de pré-escolar;
- Identificar estratégias de promoção de comportamentos emergentes de leitura em Jardim de Infância.

De modo a alcançar estes objetivos investigativos, ao longo do estágio em Jardim de Infância concebemos, implementamos e avaliamos um conjunto de atividades que visaram:

- Promover hábitos de leitura;
- Transmitir o gosto pela leitura;
- Incentivar o contacto com os livros;
- Identificar os cuidados a ter com os livros;
- Promover o contacto com a leitura e, conseqüentemente, com a escrita.

2. Enquadramento Metodológico

O estudo desenvolvido teve por base uma metodologia aplicada no local de intervenção, o Jardim de Infância onde estagiei no segundo semestre do curso, de forma a obter conclusões. Numa primeira fase, procedi a uma observação cuidada do espaço e das crianças, para depois conseguir alcançar a segunda fase deste projeto de investigação. A metodologia escolhida foi a investigação-ação, tendo como finalidade questionar e investigar práticas sociais e a minha própria prática profissional, obtendo algumas explicações decorridas da prática. Esta é uma metodologia que favorece o desenvolvimento de competências profissionais ligadas à prática, ajudando a ter um olhar mais inquisitivo e reflexivo sobre a mesma.

2.1. Caracterização do tipo de metodologia

“La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2003).

A metodologia utilizada neste trabalho foi de tipo investigação-ação. Tendo em conta a definição de Latorre (2003), o principal objetivo de utilizar esta metodologia foi o de melhorar a minha prática, orientada por uma questão-problema. Indo ao encontro do que Lomax (1990) define, a investigação-ação é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. No estudo desenvolvido por Latorre (2003), vários são os autores que surgem com diferentes definições para esta metodologia: Elliott (1993), Kemmis (1984), Lomax (1990) e Bartolomé (1986).

“A investigação-acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, 2009, p.360).

Nesta prática é importante não só a investigação ou estudo da questão que se tem, mas também a ação reflexiva que o investigador exerce, de modo a melhorar a prática, através de ciclos de ação e reflexão. Nesta metodologia de investigação-ação

é importante considerar o triângulo de Lewin (1946), numa perspetiva de refletir a necessidade de investigação, ação e formação como três elementos essenciais para o desenvolvimento profissional.



Figura 1 – Triângulo de Lewin (1946, in Latorre, p.24)

Uma das principais características desta metodologia é o facto de resolver/investigar um problema real, contribuindo para uma melhoria da prática do educador/professor. De acordo com a pesquisa realizada, a investigação-ação pode ter diferentes características:

- Participativa e Colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber-Skerritt, 1992);
- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada (Coutinho, 2005);
- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática, (Cortesão, 1998);
- Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança,

críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992).

- Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

(Coutinho, 2007: 362-363)

De acordo com esta classificação, o presente trabalho assume características de investigação-ação prática e interventiva, visto intervir sobre uma realidade (grupo de crianças junto das quais realizei o estágio em Jardim de Infância) e, conseqüentemente, introduzir algumas transformações com o principal objetivo de estimular as crianças a ter comportamentos emergentes de leitura.

Existem também diferentes modelos de investigação-ação, tal como nas outras metodologias de investigação em educação, as quais dependem dos contextos, situações, entre outros aspetos. Assim, as modalidades apresentadas são: a técnica, a prática e a emancipadora (crítica), tal como apresentado no quadro abaixo.

MODALIDADES	OBJECTIVOS	PAPEL DO INVESTIGADOR	TIPOS DE CONHECIMENTO QUE GERAM	FORMAS DE ACÇÃO	NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO
TÉCNICA	Melhorar as acções e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/ Explicativo	Sobre a acção	Cooptação
PRÁTICA	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a acção	Cooperação
EMANCIPADORA (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela acção	Colaboração

Quadro 1 – Modalidades de Investigação-Ação (Coutinho, 2007:364)

Tendo em conta o quadro das modalidades de investigação-ação apresentado acima, esta investigação- ação pode considerar-se uma modalidade prática. Esta teve como ponto de partida uma questão-problema que surgiu da prática, com uma perspectiva de compreender a realidade e, conseqüentemente, melhorá-la, proporcionando, simultaneamente, a minha capacidade de autorreflexão.

2.2. Contexto e intervenientes

Este estudo foi realizado durante o estágio da prática em Jardim de Infância do mestrado em educação pré-escolar. Por questões de privacidade será mantido o anonimato quanto à identificação da instituição e das crianças.

A cidade de Santarém abrange 28 freguesias, sendo um concelho que apresenta abundância de festas, artesanato, etnografia e rancho folclórico. Santarém é também conhecida como a “capital portuguesa do gótico”, havendo igrejas, capelas e torres que o comprovam.



Figura 2 – Mapa das freguesias de Santarém

Recordando resumidamente a informação apresentada na Parte I, na IPSS onde foi desenvolvido o projeto, estive numa sala com crianças entre os três e os quatro anos de idade. O grupo na integra era de vinte e quatro crianças, dos quais dezasseis raparigas e oito rapazes, nascidos todos no ano de 2011. Todas as atividades que foram realizadas se direcionaram para todo o grupo. No entanto, devido aos

constrangimentos de tempo e condições para o desenvolvimento desta pesquisa e produção do respetivo relatório, apenas oito crianças foram escolhidas, aleatoriamente, para responderem a um pequeno questionário. Este pequeno grupo de crianças escolhido aleatoriamente é considerado a amostra, pois é recolhida uma pequena parte que se considera representativa do conjunto todo.

2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas numa investigação são muito importantes, pois são uma forma de organizar e orientar o trabalho desenvolvido. Com o recurso às técnicas de recolha de dados é possível tornar uma investigação mais rigorosa e também divulgar o modo como esta investigação se foi desenrolando.

Assim, no âmbito desta investigação na Prática Supervisionada, foi essencial recorrer a diferentes técnicas: observação sistemática e direta, registo fotográfico, recolha e análise documental e questionário.

No estudo de Coutinho (2007) é apresentado o quadro das técnicas e instrumentos de investigação-ação.

INSTRUMENTOS (lápiz e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

(Coutinho, C. et al, 2007:373)

Quadro 2 – Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação

Durante a investigação foi, então, importante o registo efetuado pelas crianças em diferentes momentos (por exemplo: numa atividade de leitura em família, na qual as crianças realizavam o registo da história e do que tinham gostado menos/mais, tendo sido feita a seleção do livro pela própria criança). Outros dados que ajudaram neste trabalho foram a recolha de algumas notas de campo (por exemplo: sobre o entusiasmo/envolvimento das crianças). A observação direta e sistemática foi a técnica dominante, no entanto, o registo fotográfico e o questionário ajudaram a esclarecer alguns aspetos do estudo.

O pequeno questionário tem nove perguntas diretas:

- Tens histórias em casa?
- Quem te oferece histórias?
- Quem lê para ti?
- Quando leem para ti?
- Quais as histórias de que gostas mais?
- Trazes histórias para o jardim?
- Trazes porque queres ou é a educadora que pede?
- Partilhas as histórias com os teus amigos?
- O pai/mãe também leem histórias dos crescidos?

Foram selecionadas as perguntas que achei mais pertinentes com o objetivo de investigar a presença/ausência de atividades promotoras de comportamentos emergentes de leitura, e consequentemente, de hábitos de leitura em casa. A linguagem utilizada no questionário está adaptada à faixa etária (3/4 anos) das crianças do estudo, de modo a ser-lhes perceptível.

3. Enquadramento Teórico

Passo, agora, a contextualizar teoricamente o meu trabalho e a dar conta das aprendizagens que fiz a partir de leituras, que apoiaram tanto a componente de ação da minha pesquisa como a posterior análise de dados.

3.1. Pilares da educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar em Portugal é orientada pelo ministério da educação. Existem alguns pilares na educação pré-escolar que direcionam o trabalho desenvolvido pelos educadores. Ao contrário dos diferentes níveis de ensino, na educação pré-escolar não existe um programa para ser seguido. Nesta etapa do pré-escolar existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que orientam a prática pedagógica dos educadores.

3.1.1. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita 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” (Legislação, 1997, p.19).

A lei-quadro, ou lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro tem como objetivo divulgar os princípios referentes a este nível educativo: princípios gerais, organização do contexto e princípios pedagógicos. Desta forma, podemos encontrar neste documento informações como: do que se trata, qual o funcionamento, a quem se destina, entre outras informações. Nesta lei é evidente, no artigo 4º, a importância da participação da família, concedendo-se-lhe esse direito.

Na presente lei-quadro estão ainda referidas todas as indicações burocráticas, a ter em conta neste processo educativo, tal como todos os objetivos da educação pré-

escolar. Estes objetivos mencionados na respetiva lei assumem uma grande importância, sendo uma orientação para todos os educadores:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

(Legislação, 1997, p.671-672)

3.1.2. Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

As orientações curriculares da educação pré-escolar (OCEPE) são um documento orientador para todos os educadores, que constitui um ponto-chave do desenvolvimento curricular deste nível educativo: “Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as Orientações Curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (ME, 1997, p.13).

As OCEPE estão divididas em duas partes: numa primeira parte encontram-se os princípios gerais e objetivos pedagógicos, os fundamentos e organização das orientações curriculares e as orientações globais para o educador; já numa segunda parte estão disponíveis a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a questão da continuidade educativa e a da intencionalidade educativa.

Naturalmente, como sabemos, este nível de ensino (educação pré-escolar) destina-se a crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, havendo por vezes casos excecionais em que o frequentam com 6 anos de idade.

Nas OCEPE são apresentadas três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, tal como pode ser consultado o esquema segundo a sua organização. “Área” é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME, 1997, p. 47).

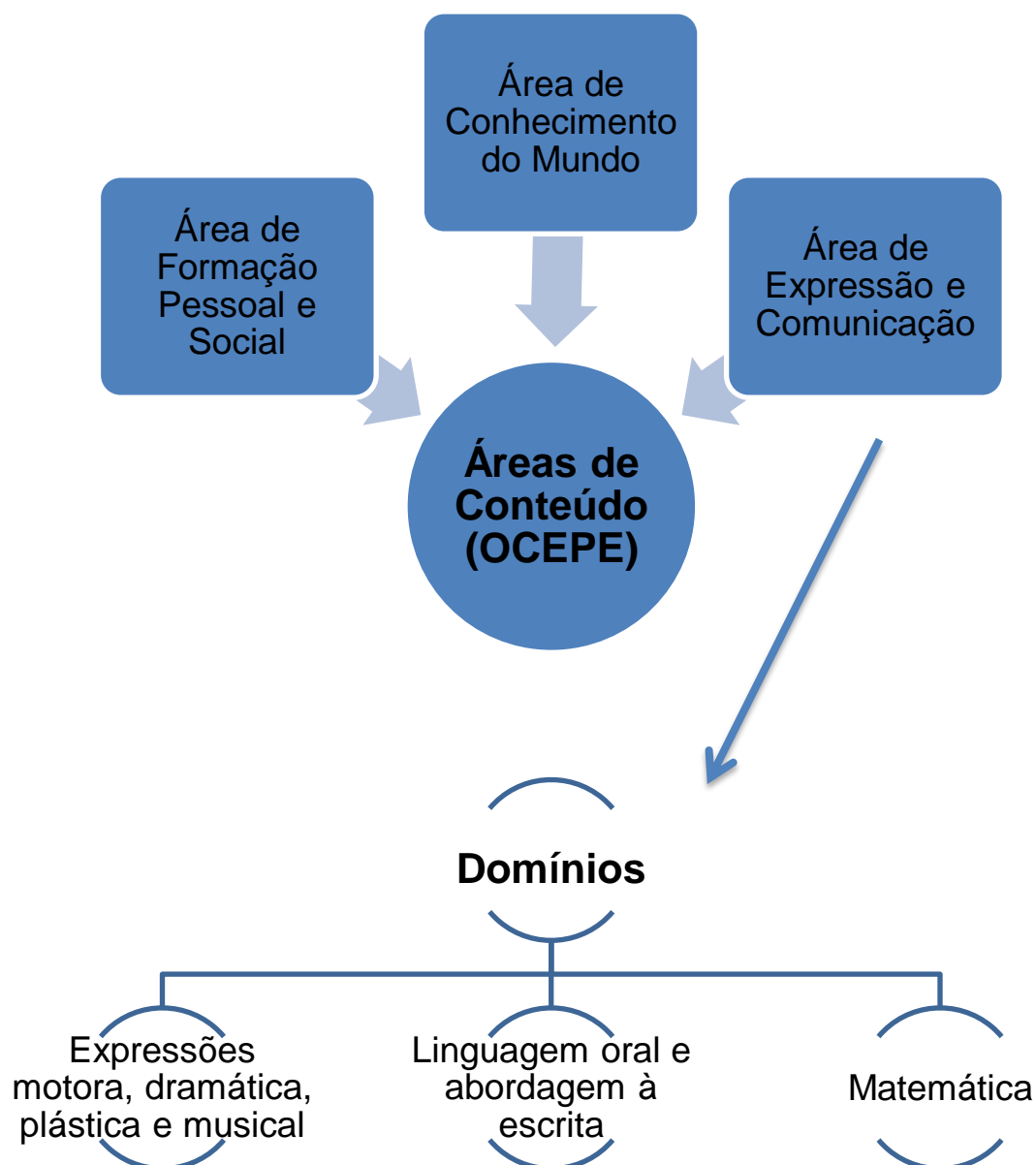


Figura 3 – Esquema da organização das áreas de conteúdo das OCEPE (fonte: original)

Um dos aspetos mais valorizados neste documento, no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, é a intervenção a partir do que a criança sabe e da sua atividade espontânea. O educador deve também propor atividades desafiantes de modo a estimular as crianças, elevando sempre a

auto-estima. Deve-se articular as diferentes áreas de conteúdo de modo a proporcionar aprendizagens diversificadas e enriquecedoras que aumentem o desenvolvimento da criança.

Outro aspeto a ter em conta é as diferentes etapas de intervenção profissional que o educador deve assumir: observar (ter em conta as diferentes características do grupo e das crianças, dificuldades/ interesses), planear (situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras), agir (participação de outros adultos de forma a alargar as interações das crianças), avaliar (tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças), comunicar (troca de informações entre pais, auxiliares e educadoras), articular (diferentes áreas curriculares, proporcionado aprendizagens de sucesso).

Existem, ainda, diferentes referências às práticas de leitura nas OCEPE, as quais se enquadram em três aspetos gerais: comportamentos e estratégias de leitor; contacto com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e o desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler.

“... O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler.” (ME, 1997, p.70).

Durante o processo de aprendizagem das crianças, o educador tem um papel fundamental, ao alargar o contacto com diferentes situações que vão contribuindo para a apropriação das funções (e algumas técnicas) do ato da leitura.

“Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo, são alguns meios para que as crianças se apercebam de diferentes utilidades da leitura...” (ME, 1997, p.71).

Desta forma as crianças desenvolvem o gosto e prazer pela leitura, a partir do que o educador proporciona.

“É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura... As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças... suscitam o desejo de aprender a ler...” (ME, 1997, p.70).

3.2. Comportamentos emergentes de leitura na infância

Os comportamentos emergentes de leitura na educação pré-escolar são muito importantes para o desenvolvimento de competências e ocupam um lugar de destaque no jardim-de-infância. Os primeiros contactos que as crianças têm com a leitura e, conseqüentemente, com a escrita são feitos num contexto familiar, sejam através da televisão, livros ou outros recursos que as famílias utilizem. As práticas de leitura estão presentes no nosso dia a dia, o que torna importante a emergência de comportamentos de leitura e escrita no jardim de infância, para o seu posterior ensino formal.

A ideia de trabalhar os comportamentos emergentes de leitura decorre da constatação de que as crianças descobrem algumas características da escrita antes do seu ensino formal: “Essas manifestações, designadas por comportamentos emergentes de leitura ou literacia emergente, mostram que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos seus princípios e características que regem a escrita, quando convivem directamente com a linguagem escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indirectamente, através da audição de leitura de histórias” (Sim-Sim, 2009, p. 20).

O processo de emergência de leitura não é espontâneo pelo que leva algum tempo até que as crianças se apropriem dele por completo. Nesse sentido, a autora Mata afirma que “o processo de emergência de leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita” (2008, p. 66)

Embora muitas vezes o adulto não se aperceba, as crianças vão dando ao longo do tempo significado ao que as rodeia, no que diz respeito à leitura e à escrita. O facto de as crianças perceberem que o livro tem uma mensagem escrita associada às imagens já significa que estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Pouco a pouco as situações vão sendo cada vez mais diversificadas e estruturadas. É possível contemplar um conjunto de aspetos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura em três questões, segundo Mata Que mensagem?, Como se lê? e O que se lê? (2008, p. 66).

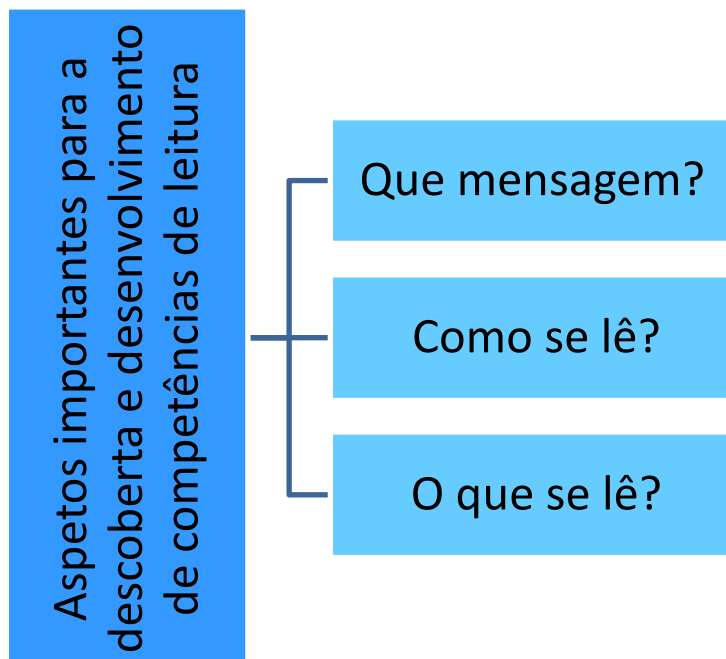


Figura 4 – Descoberta e desenvolvimento de competências de leitura segundo (Mata,2008, p. 66)

No processo de apropriação da leitura é importante considerar a competência da criança “Atenta à escrita envolvente, procurando activamente atribuir-lhe significado reconhecendo algumas palavras em contexto” (Mata, 2008, p.81). Para isso, devemos ter em conta três vertentes associadas a esta competência, segundo Mata (2008): disponibilidade e curiosidade, atribuição de mensagem à escrita e vocabulário visual.

Quanto à disponibilidade e curiosidade, depende da curiosidade demonstrada pela criança quanto à escrita envolvente e disponibilidade para gradualmente e de forma autónoma atribuir-lhe cada vez mais significado.

A atribuição de significado à escrita leva a criança a atribuir uma mensagem específica ao texto escrito com que a criança é confrontada. Assim, começa a haver uma adequação gradual entre o tipo de mensagem, o suporte escrito e a sua função.

Por último o vocabulário visual leva a que a criança consiga, progressivamente, reconhecer globalmente algumas palavras pelas suas características. Geralmente faz parte do vocabulário visual da criança o seu nome e outras palavras com que contacta frequentemente.

O processo de apropriação da leitura leva algum tempo até que as crianças consigam decifrar o código linguístico e escrito. Por isso, a influência por parte da família pode tornar-se essencial para criar leitores. Desta forma, a família assume um papel influente na emergência de práticas de literacia nos mais novos e, conseqüentemente, na formação de crianças leitoras desde cedo e com gosto e prazer pela leitura.

“A importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projeto de futuro leitor...”
(Viana, 2002, p.160) retirado de (Ribeiro e Viana, 2009, p. 20).

Contudo, é importante não esquecer outro elemento promotor da aprendizagem da leitura, sendo este o ambiente de aprendizagem da leitura. Se o espaço não for adequado, apelativo e confortável, dificilmente uma criança quer experimentar e explorar os livros e outros suportes.

“Os espaços coloridos e confortáveis, as estantes abertas à manipulação por parte das crianças, a proposta de atividades de extensão do acto de leitura através do recurso à complementaridade da expressão plástica e da expressão dramática, são convites à apropriação do espaço pelos jovens leitores e à promoção de leitura” (Ribeiro e Viana, 2009, p. 28).

Outro aspeto de relevância é o modo como se incentiva e promove na criança a curiosidade de querer aprender, com o objetivo de formar leitores curiosos detentores da apropriação da leitura. Tal como as autoras Ribeiro e Viana (2009) referem, a formação de leitores para a leitura do mundo terá, sobretudo, que incidir na promoção da curiosidade, da abertura ao mundo desconhecido... recorrendo também a diferentes tipos de leitura e de suportes comunicativos. Abertura ao diálogo inter e multicultural, à sedução pela diferença, ao conhecimento e à mudança.

3.2.1. Perspetivas sobre a leitura e a escrita

Antigamente tinha-se uma ideia errada quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a autora Martins (1992), esta perspetiva baseava-se em dois pontos de partida errados:

- As pessoas não aprendem a ler antes de serem ensinadas;
- A aprendizagem da leitura e da escrita baseia-se essencialmente na percepção.

Na verdade, as crianças iniciam as suas aprendizagens sobre a leitura e a escrita antes do seu ensino formal. Tal como foi referido num dos pontos acima, pensava-se que a aprendizagem do código escrito era assente sobretudo na percepção, ou seja, a aprendizagem era feita de forma autónoma pelas crianças, tendo vindo a confirmar-se que se tratava de uma aprendizagem baseada na compreensão de um processo, como referido por Martins (1992).

Para que tal não aconteça é importante explicar às crianças qual a utilidade da leitura, de forma a não terem ideias erradas. Assim deve-se explicar porque é importante saber ler e escrever, seja para saber ler uma revista/livro que gostem, ler as legendas de um filme, escrever uma carta.

É fundamental proporcionar boas experiências no domínio da leitura e da escrita às crianças em idade pré-escolar, para que futuramente tenham gosto por esta aprendizagem e estejam capacitadas para construir o projeto pessoal de leitor.

Segundo os autores Alves Martins & Niza (1998) e Neves & Alves Martins (1992,1994) também existiram outras perspetivas, em que se acreditava que esta aprendizagem estava relacionada com uma análise visual e auditiva, sendo necessário desenvolver várias aptidões psicológicas: organização perceptivo-motora; função simbólica e linguagem: noções espaço-temporais; organização do esquema corporal e desenvolvimento intelectual, (in Fernandes, 2003, p.14).

Por outro lado, haviam outros pontos de vista que consideravam que a criança teria de atingir um determinado grau de maturidade para conseguir ler e escrever (Mason & Sinha, 2002).

No geral, aspetos como a maturação e os pré-requisitos caracterizavam as perspetivas tradicionais da aprendizagem da leitura.

Ao longo dos anos estas perspetivas foram sendo alteradas, por investigadores, a fim de se tentar perceber realmente como se aprende a ler e a escrever nas várias dimensões.

Surgiram assim dois investigadores, Downing e Leong (1982), com uma teoria que formularam sobre a aprendizagem da leitura – teoria da clareza cognitiva, baseada nos estudos de Piaget (1959).

A teoria da clareza cognitiva relativamente à leitura resume-se em oito tópicos segundo Downing e Fijalkow (1984, citados por Fernandes, 2003):

- “A escrita em qualquer língua é um código visual dos aspetos do oral que foram acessíveis à consciência linguística dos inventores desse código ou sistema de escrita.
- A consciência linguística dos inventores de um sistema de escrita comportava uma consciência simultânea da função de comunicação da linguagem e de certas características da linguagem falada que eram acessíveis à análise lógica do locutor-receptor.
- O processo de aprendizagem da leitura consiste na descoberta: das funções e das regras de codificação do sistema de escrita.
- Esta descoberta depende da consciência linguística que o principiante tem destas mesmas características de comunicação e de linguagem que foram acessíveis aos inventores do sistema de escrita.
- As crianças abordam as tarefas de leitura na escola com os conceitos relativos às funções e às características do oral e da escrita que só em parte estão desenvolvidos.
- Em condições adequadas, a clareza cognitiva das crianças, quanto às funções e às características da língua, vai-se desenvolvendo.
- Ainda que o estado inicial de aquisição da linguagem escrita seja fundamental, persistem desafios conceptuais, que conduzem a um alargamento da clareza cognitiva em etapas escolares posteriores sempre que um novo saber fazer se associa ao repertório da criança.
- A teoria da clareza cognitiva aplica-se a todas as línguas e a todos os sistemas de escrita. O aspecto comunicativo é universal, mas as regras de codificação variam de língua para língua.” (Op. cit. p.13-14).

Pode concluir-se que numa fase inicial o processo de comunicação poderá não ser muito claro para a criança, demonstrando alguma confusão cognitiva no que diz

respeito à transição da linguagem audível para a visível, que evolui depois para uma fase de maior clareza cognitiva.

Tal como os autores Mendes e Martins (1986) referem, a aprendizagem da leitura passa por três fases essenciais, segundo Downing (1984):

- Fase cognitiva: representação global (para que serve ler e escrever) e a natureza (como se relaciona com oral com a linguagem escrita);
- Fase de domínio: Treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela leitura;
- Fase de automatização: Utilização de estratégias de forma flexível e fluente, sem ter de pensar nelas conscientemente.

Para a aprendizagem plena da leitura e da escrita a criança terá de passar pelas três fases, sendo este percurso irregular feito de avanços e retrocessos, fazendo muitas descobertas nestes domínios.

3.3. Promoção da leitura no jardim de infância

A promoção da leitura passa pela motivação e atitudes face à leitura que as crianças demonstram. Naturalmente, a motivação para a leitura relaciona-se com os motivos que a levam a ler e a envolver-se com a leitura. Desde muito cedo que isto acontece com as crianças, quando iniciam o contacto com o texto escrito e, gradualmente, se vão apercebendo da sua utilidade e funcionalidade.

No jardim de infância, antes do ensino formal da leitura, as crianças podem ser confrontadas com diversas atitudes e motivações para a leitura e a escrita. É a partir destas experiências que, mais tarde, alcançam a motivação para a leitura.

Foram identificadas três dimensões dos perfis motivacionais para a leitura em crianças do ensino pré escolar, pela autora Mata, (2008): o prazer pela leitura, o valor da leitura e o autoconceito de leitor.

O prazer pela leitura depende do modo como o educador proporciona às crianças esses momentos de aprendizagem, devendo ser momentos positivos relacionados com afetos positivos, para que a criança desenvolva gradualmente atitudes positivas face à leitura. Deve-se ter sempre em conta os interesses da criança de modo a despertar interesse e curiosidade, tendo um desenvolvimento positivo.

O valor atribuído à leitura pelas crianças pode ter diversas origens, estando associado à perceção de funcionalidade e compreensão da sua utilidade.

Por fim, o autoconceito de leitor é algo que vai ser gradualmente construído pela criança, de forma a sentir-se competente nas suas tentativas e compreender os avanços que vai tendo.

Para haver motivação para ler é preciso que a criança:

- Atribua sentido à leitura (quais as suas funções e quais os seus objetivos)
- Desenvolva um projeto pessoal de leitor

(Ribeiro & Viana, 2009, p.17)

Outro aspeto muito importante para a promoção de leitura no jardim de infância é o potencial da leitura de histórias. A leitura de histórias é um vetor para a aprendizagem

da leitura, sendo que tem um potencial que se prende com numerosos aspetos. A autora Mata salienta alguns destes aspetos de aprendizagem, decorrentes de vivências durante a leitura de histórias:

- Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente
- Fornecer modelos de leitores envolvidos
- Alargar experiências
- Desenvolver a curiosidade pelos livros
- Aprender “comportamentos de leitor”
- Apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita

(Mata, 2008, p.79-80)

Ambientes promotores de aprendizagem da leitura

Os ambientes de aprendizagem têm uma importância extrema para um pleno desenvolvimento das crianças. Por isso, devem contemplar uma vertente afetiva entre o educador e as crianças, a oportunidade de contacto com os diferentes materiais e contextos e a exploração da leitura. É importante referir que os adultos se revelam como modelos e indivíduos incentivadores.

Por conseguinte, os ambientes promotores de aprendizagem da leitura devem:

- Encorajar a exploração e a reflexão sobre o escrito e a sua interpretação;
- Promover o prazer e satisfação pela leitura;
- Ser rico em oportunidades de interação com o texto escrito e estimulante, incentivando as explorações e as tentativas de interpretação do texto escrito, de um modo integrado e funcional;
- Estar atentos às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada um, encorajando os mais inibidos, apoiando os mais autónomos e servindo de modelo enquanto verdadeiro leitor envolvido que valoriza a leitura e a utiliza para fins diversos.
- Promover a articulação e interação com a família, envolvendo as famílias nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias;

(Mata, 2008, p. 88)

Existem numerosas atividades que se podem realizar em contexto de jardim de infância para promover a aprendizagem da leitura nas crianças. Tudo isto depende do modo como o educador realizar as atividades e encorajar as crianças. É importante ter em conta que nem todas as crianças são iguais e muitas vezes as suas necessidades são diferentes, devendo o educador adaptar-se às circunstâncias, promovendo a aprendizagem plena nas crianças.

4. Apresentação e análise de dados

Durante o tempo em que estive na instituição, a realizar o estágio em jardim de infância, tentei, através do questionário (Anexo I), perceber os hábitos de leitura da família e, conseqüentemente, o envolvimento das crianças nesta prática. Durante as semanas de prática, o meu objetivo com esta investigação foi o de compreender como poderia incentivar os hábitos de leitura e motivar para o prazer pelos mesmos. De facto, embora as crianças ainda não saibam ler formalmente, os estímulos a todos os comportamentos emergentes de leitura são uma forma de começar a fazer com que as crianças comecem a contactar com estes hábitos e, conseqüentemente, adquiram algumas noções antes de saber ler, como o sentido da lateralidade, associar o grafema ao fonema, entre outros aspetos. Antes de a criança aprender qualquer aspeto relacionado com a leitura, é importante que tenha gosto e prazer pela mesma, para que futuramente seja um leitor ativo e interessado.

4.1. Análise do questionário

O questionário que realizei foi focalizado em perguntas sobre os hábitos e contactos de leitura aos quais as crianças têm acesso em casa. Embora ainda não saibam ler, todos os contactos que os pais ou familiares proporcionam com as práticas de leitura enriquecem as crianças a diferentes níveis. Foram selecionadas nove perguntas de cariz direto.

Questionário	Tens histórias em casa?
	Quem te oferece histórias?
	Quem lê para ti?
	Quando leem para ti?
	Quais as histórias que gostas mais?
	Trazes histórias para o jardim?
	Trazes porque queres ou é a educadora que pede?
	Partilhas as histórias com os teus amigos?
	O pai/mãe também leem histórias dos crescidos?

Quadro 3 – Questionário realizado às crianças

Após uma análise ao questionário realizado, foi possível concluir que, da amostra selecionada, todas as crianças têm livros de histórias em casa, e que conseqüentemente, existem hábitos de leitura. Relativamente à segunda questão, quem oferece histórias às crianças são na maioria os seus pais, sendo que os avós também constam nestes dados de recolha. É possível verificar que os pais têm o cuidado de dar histórias às crianças, permitindo o acesso ao mundo da leitura e da escrita. Quanto mais experiências os pais proporcionarem neste âmbito, mais conhecimento das ideias e conceções precoces as crianças terão: “Este conhecimento permite tanto a compreensão deste complexo processo como ajuda a proporcionar as melhores condições e apoios essenciais ao seu desenvolvimento” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 66).

É possível constatar que nesta amostra existe o hábito de oferecer histórias, o que significa que ainda existe a preocupação de proporcionar meios vinculadores que promovam hábitos de leitura das crianças.



Figura 5 – Resposta dos participantes à pergunta “Quem te oferece histórias”

Conseqüentemente, quem surge como leitores para as crianças são os pais, realizando um trabalho contínuo. Os pais poderiam apenas dar os livros sem sequer

revelar qualquer importância. No entanto, são eles que transmitem esta experiência de leitura, contacto com os livros, e quem sabe outras explorações.

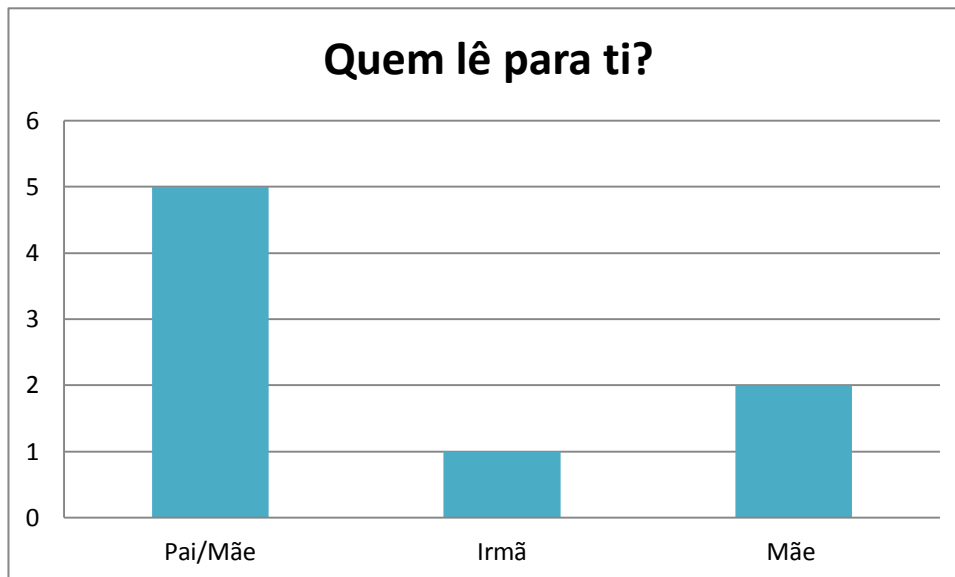


Figura 6 – Respostas dos participantes à pergunta “Quem lê para ti”

No que diz respeito à quarta questão, quase todas as crianças referiram que as histórias que ouvem são no período da noite, antes de adormecerem, sendo que duas crianças disseram que este momento é feito no período da manhã. Na maioria dos casos, os pais recorreram à estratégia do conto de uma história, para que os seus filhos se acalmem para depois dormirem tranquilamente.

O gosto das crianças em relação às histórias, por norma, não difere muito. As histórias das princesas, dos animais ou de super-heróis são as preferidas, também como se revela nesta amostra na quinta pergunta. No entanto, também há uma tendência para as crianças gostarem dos livros infantis. Os pais têm um papel importante na escolha dos livros, sendo que por vezes podem “fugir” ao habitual e proporcionar aprendizagens do quotidiano baseando-se nos livros. Estes são uma boa maneira para os pais se poderem envolver num processo de aprendizagem.

O grupo de crianças no qual este questionário foi aplicado tinha como interesse levar histórias de casa para o jardim de infância, por vontade própria. Desta amostra apenas três crianças não levavam livros para o jardim, como foi respondido à questão seis. Estes dados parecem indicar que as crianças gostam de ouvir as suas histórias no

jardim, mas também gostam de as partilhar com os seus amigos. Isto pode verificar-se pois na totalidade dos inquiridos houve uma resposta positiva quanto à partilha dos livros.

Relativamente à última questão, dos hábitos de leitura dos pais, apenas uma resposta foi negativa. Quando os pais revelam ter hábitos de leitura, é mais provável transmitirem às crianças o gosto, prazer e importância da mesma sendo assim positivo. Talvez os resultados que se obtiveram com esta amostra sejam positivos face aos hábitos de leitura que os pais têm.

4.2. Análise das intervenções em estágio

Tratando-se esta pesquisa de uma investigação-ação, o trabalho realizado ao longo deste estudo não assentou apenas na realização do questionário. No decorrer da minha prática de intervenção em estágio foi concebido e implementado um projeto de intervenção (Anexo II) que englobou um processo de aprendizagem das crianças. Este processo de aprendizagem foi feito de forma coerente, começando por trabalhar o espaço mais propício para estas aprendizagens no Jardim, que é a área da biblioteca.

Para a primeira semana foi planificada (Anexo III) uma remodelação do espaço da biblioteca com a criação de dois bancos, de forma a criar com as crianças um espaço mais confortável e convidativo. Desta forma, as crianças poderiam permanecer de outro modo neste espaço. Este espaço era utilizado pelas crianças para brincar, fazer casas com os livros, pisá-los, etc. Tal como anotei no diário de bordo, “A utilização da área da biblioteca ainda não é feita de uma forma correta. Após dar as fotografias para as crianças selecionaram a área para ir brincar durante um momento livre, as crianças que foram para a biblioteca: umas deitaram-se no colchão, outras tentavam fazer construções ou simplesmente atirá-los a um amigo.”



Figura 7 – Crianças na área da biblioteca

Através da observação direta foi possível perceber que o resultado deste trabalho de remodelação foi muito positivo, levando as crianças a aderirem mais a esta área de maneira livre, com maior entusiasmo, tal como se constata também pelos registos fotográficos. Nos primeiros dias, todas as crianças queriam passar por esta área e desfrutar do novo espaço. Um dos aspetos que verifiquei foi a duração do tempo de permanência no espaço. Anteriormente, as crianças estavam pouco tempo nesta área e, o tempo que estavam, brincavam e pisavam os livros. Posteriormente, passou a haver um comportamento mais explorador dos livros existentes, desfrutando mais do espaço e das oportunidades existentes. Para além de reconfortar o espaço da biblioteca, explorei e criei com as crianças as regras da biblioteca (Anexo IV). Desta forma seleccionei as que achei mais pertinentes para este grupo, após observar o seu comportamento na biblioteca.



Figura 8 – Exploração da área da biblioteca

Também se exploraram de uma maneira livre os livros, de forma a haver um contacto direto e enriquecedor. Tentei sempre associar o processo de aprendizagem de leitura à escrita, por exemplo na criação das regras de biblioteca, nas quais as crianças produziram uma ilustração da regra e, por cima, eu escrevi a regra. Esta é uma maneira das crianças começarem a associar a imagem ao texto escrito.

Uma das atividades que foram feitas e que resultaram muito bem foi o reconto das histórias, verbalmente e por imagens. As crianças sentiam-se com algum poder ao serem elas próprias a recontar a história. Nestas atividades também se proporcionava a leitura por imagens, que se torna importante neste processo de emergência da leitura e da escrita.

Também tive oportunidade de ir com as crianças à biblioteca da escola, com o objetivo de explorar os livros lá existentes. Nesta ida à biblioteca, as crianças teriam que seleccionar um livro para levar para casa, de forma a explorarem com os pais e identificarem alguns aspetos pedidos, como o reconto da história por desenho, o título

da história, autor. Estas informações são importantes e são uma maneira de as crianças começarem a contactar com novas informações.

Outro aspeto importante nesta atividade era o envolvimento da família em atividades de leitura, nas quais teriam de despertar a descoberta de novos aspetos.

Na ida à biblioteca o ponto que identifiquei como menos positivo foi ir em grande grupo, pois as crianças acabaram por se dispersar com tantos livros que havia. Tal como aconteceu, algumas crianças já tinham escolhido o livro mas depois voltavam atrás pois tinham visto outro que lhes tinham apelado mais.

Com todo o trabalho realizado houve grandes progressos no desenvolvimento dos comportamentos emergentes de leitura. Apesar do tempo de intervenção ser pouco, houve uma grande evolução nas crianças ao nível do interesse pelos livros e pela leitura. Os livros passaram a ser mais bem cuidados no dia a dia das crianças, associando sempre a uma aprendizagem importante.

Fiquei bastante satisfeita globalmente com os resultados obtidos e com todo o trabalho desenvolvido ao longo da minha prática de intervenção.

4.3. Conclusões

Ao longo desta investigação tive sempre em conta as características do grupo de crianças que tinha, tentando sempre potencializar as aprendizagens realizadas. Adequar as atividades às idades e aos interesses do grupo foram aspetos que foram tidos em conta. Apesar do tema escolhido ser mais direcionado para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foram sempre tidas em conta as restantes áreas de conteúdos e domínios das OCEPE.

Com o desenvolvimento desta investigação foi possível chegar a algumas conclusões através do trabalho realizado. Uma das principais conclusões foi a do envolvimento da família direta das crianças em atividades direcionadas para a leitura, como os pais e os avós. No geral, os pais deste grupo revelam ter hábitos de leitura o que leva a que as crianças também tenham a oportunidade de os ter.

Durante o tempo de investigação houve uma evolução na tendência de escolha da área da biblioteca, o que é bastante positivo. Muitas vezes fui solicitada pelas crianças para ler alguns livros, mas também várias vezes tive a oportunidade de observar as crianças a lerem as imagens, e conseqüentemente, as histórias.

Outro aspeto bastante importante era a curiosidade, o gosto e o prazer que estas crianças tinham pela leitura de histórias e atividades associadas.

Um dos aspetos que dificultou esta investigação foi a idade das crianças, pois ainda estão pouco despertas para comportamentos emergentes de leitura. No entanto, consegui sempre adaptar de forma a obter resultados positivos. De uma forma geral, os resultados obtidos foram bastante positivos, embora por vezes não fosse muito fácil, havendo sempre desafios como, por exemplo, rejeições pontuais para algumas atividades.

Apesar de esta investigação-ação ter decorrido no jardim de infância é importante referir que este trabalho também é possível na creche. Podemos despertar as crianças para estes comportamentos emergentes através de uma seleção de histórias; para as idades mais jovens também é possível desenvolver o gosto por livros e mais tarde pela leitura. Se as crianças não tiverem contacto, não virem, não mexerem, vai ser mais difícil estarem despertas para esta realidade.

Espero que este relatório demonstre o quão maravilhoso foi trabalhar com todas as crianças, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem enriquecedoras.

Capítulo III – Considerações Finais

Ao longo deste ano de mestrado foram feitas várias aprendizagens das várias unidades curriculares, com os estágios e, também, com esta investigação.

Com o mestrado e todas as unidades curriculares envolvidas foram feitas as aprendizagens mais teóricas, mas também práticas, de forma a obter os conhecimentos necessários para a prática profissional. Os estágios curriculares foram bastante importantes, dando uma noção da prática, havendo a necessidade de intervir ativamente. Os estágios funcionam como um complemento à parte teórica, enriquecendo-nos ao nível pessoal e profissional. Pelos estágios que passei, aprendi como preparar e adequar atividades para as crianças e, principalmente, a dar-lhes o que cada uma precisa. Muitas vezes as realidades são desconhecidas e é necessário que o educador reconheça aquilo de que cada criança mais precisa, seja de carinho ou outra necessidade. Aprendi muito nos estágios com as educadoras, auxiliares e com todas as crianças com as quais tive o prazer de trabalhar.

Para a conclusão do mestrado em educação pré-escolar é necessária a realização de um relatório de estágio, que tenha uma componente investigativa. Ao longo do trabalho de pesquisa realizei também diversas aprendizagens autónomas quanto à temática escolhida, mas também com o trabalho que desenvolvi com as crianças. Durante as minhas semanas de intervenção, tive sempre em conta todo o grupo de crianças, dando oportunidade a todas de intervir e participar. Às crianças com mais dificuldades dei-lhes o apoio necessário para superar o que era pretendido e às crianças com mais facilidades acompanhei-as para que todas disfrutassem e aprendessem com o que foi desenvolvido. Para mim foi tudo uma aprendizagem que recolhi de diversos momentos.

Naturalmente, ao longo de todo o processo existiram algumas dificuldades na realização deste trabalho nomeadamente a idade das crianças (três anos). Nem sempre as atividades correram da maneira esperada, acabando por ter crianças que simplesmente não queriam fazer o que lhes era pedido. No entanto, tentei sempre dar a volta à situação recorrendo aos interesses dessas crianças para fazer o que era pretendido. Na parte teórica também tive alguma dificuldade na seleção de informação, para conseguir uma componente teórica consistente e credível. Faço um balanço positivo de todas as etapas e trabalho desenvolvido, não só ao longo deste ano, mas também dos três anos de licenciatura que foram igualmente importantes.

Referências Bibliográficas

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cid, M., Mundet, M., Rocas, I., Puigvert, E. & Rodà, A. (2007, 25 de Fevereiro). Mejoremos los procesos de enseñanza – aprendizaje mediante la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/1, 1-13.

Cordeiro, M. (2012). *O livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. O que é a Investigação-Acção*, XIII, 360-362.

Downing, J., & Leong, C. K. (1982). *Psychology of Reading*. New York: Collier Macmillan.

Fernandes, J. (2003). *Construindo a linguagem escrita no jardim de infância. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica (PNEP)*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. (1990). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas (S.A.).

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.

Martins, M. (1992, Setembro). *Descobrimos a leitura e a escrita*. Rua Sésamo, 37, 38-40.

Mason, J. M., & Sinha, S. (2002). *Literacia emergente nos primeiros anos da infância: aplicação de um modelo Vygotskiano da aprendizagem e desenvolvimento*. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendes, A., & Martins, M. (1986). *Aspetos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura*. *Análise Psicológica*, 1 (V): 25-43. Disponível em: repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2147/1/1986_1_25.pdf

Ministério da Educação [M.E.]. (1997). *Legislação*. Departamento da Educação Básica (D.E.B.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação [M.E.]. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica (D.E.B.). Lisboa: Ministério da Educação.

Neves, M. C., & Alves Martins, M. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem de leitura e de escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Ribeiro, I., & Viana, F.L. (Orgs). (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projetos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: A decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

Webgrafia

<http://www.districtosdeportugal.com/mainsantarem.htm> consultado a 1 de Julho de 2015.

Legislação

Decreto-lei nº241/2001. Diário da República, 1.ª série – N.º 201 – 30 de Agosto de 2001.

Anexos

Anexo I – Questionário

Anexo II – Planificação do projeto de intervenção

Anexo III – Planificação da primeira semana de trabalho para a investigação

Anexo IV – Fotografia das regras

Questionário

Tens histórias em casa?

Quem te oferece histórias?

Quem lê para ti?

Quando leem para ti?

Quais as histórias que gostas mais?

Trazes histórias para o jardim?

Trazes porque queres ou é a educadora que pede?

Partilhas as histórias com os teus amigos?

O pai/mãe também leem histórias dos crescidos?

Planificação do Projeto de Intervenção

O que os alunos podem aprender	Estratégias a serem desenvolvidas	Como iniciar: os conhecimentos e as experiências de que se parte	Recursos, materiais, textos, livros, visitas
<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar • Promover a autonomia • Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade • Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação que lhe foi transmitida oralmente • Identificar o comportamento adequado na biblioteca e cuidados a ter com os livros • Ter contato com a leitura e consequentemente com a escrita • Ganhar hábitos de leitura • Saber pegar corretamente num livro • Saber que a escrita e o desenho transmitem informação • Compreender os fatores necessários para a 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a exploração livre • Contar histórias • Incentivar escolha de materiais • Trabalhar em pequeno e grande grupo • Confrontação com o real • Dialogar com as crianças durante as atividades • Dar oportunidade para se exprimirem • Cativar através do fator surpresa 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência das próprias experiências • Conhecimento adquirido • Contextualização 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros • Lápis • Canetas • Folhas • Cola • Cartolina • Sementes • Água • Terra • Pincéis • Caixas • CD • Leitor CD • Pano Cru • Algodão • Filtros • Copos • Vasos • Papel crepe • Biblioteca • Recreio • Sala • Visitas

<p>germinação de sementes</p> <ul style="list-style-type: none">• Cuidar do meio ambiente• Perceber o processo de germinação das sementes• Identificar permanência e mudança nos processos de crescimento associando a diferentes fases nos seres vivos• Comparar o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas através de experiências• Ordenar acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão			
---	--	--	--

<p>Conexões com outras matérias e saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre diferentes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social (valores, conhecimentos e atitudes), expressão e comunicação e conhecimento do mundo 	<p>Tema Ideias-Chave ou fio condutor</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Aprender: da leitura à natureza” 		<p>Apresentação final: os portefólios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma reunião de pais para uma apresentação (seleção de fotografias e trabalhos para expor) desenvolvidos durante o período de estágio. • Entrega de um CD a cada criança e familiar.
<p>Atividades para toda a turma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hora do conto • Cantar • Marcar as presenças • Elaboração da tabela para registar a germinação das sementes • Idas à biblioteca • Visitas de estudo 	<p>Atividades em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira nas áreas • Pintura • Registo 	<p>Atividades individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão Semanal • Registo • Recorte • Colagem • Pintura • Semear • Prenda do dia da Mãe 	<p>Avaliação: o que aprenderam/compreenderam</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo Escrito (autonomia, interesse e entusiasmo) • Registo Fotográfico • Reflexão Semanal • Observação

Planificação da primeira semana de trabalho para a investigação

Áreas de Conteúdo	Objetivos Levar a criança a:	Atividades/Estratégias	Avaliação
3 ^a /4 ^a Feira ¹			
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valores, atitudes e conhecimentos 	<p>Elaborar regras de biblioteca</p> <p>Demonstrar o cuidado a ter com os livros e bibliotecas</p> <p>Disfrutar de um espaço mais confortável na biblioteca da sala</p>	<p>Reunir as crianças em grande grupo, para a leitura de uma história. Após a leitura da história, realiza-se uma exploração da mesma, através de algumas questões.</p> <p>Realizar em grande grupo uma discussão sobre comportamentos e regras (o que se deve ou não fazer na biblioteca), a fim de elaborar as regras da biblioteca. Tudo isto será feito em conjunto com as crianças, registando e fazendo uma selecção do que vão dizendo.</p> <p>Escolhem-se seis regras, das quais três serão sobre o que se deve fazer na biblioteca e outras três o que não se deve fazer.</p> <p>Em cartões de formato A5 (metade do A4), pede-se às crianças para desenharem a regra do cartão correspondente, fazendo este trabalho em pequeno grupo.</p> <p>A educadora destaca a regra com o código escrito, numa barra de cartolina colorida.</p> <p>Construir e decorar dos dois bancos para a</p>	<p>Auto avaliação semanal</p> <p>Autonomia</p> <p>Interesse</p> <p>Criatividade</p> <p>Registo Escrito</p> <p>Registo Fotográfico</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> ➤ Linguagem Oral ➤ Plástica 	<p>Desenvolver o gosto pela leitura</p> <p>Incentivar as crianças a hábitos de leitura</p> <p>Estabelecer pontos de comparação entre as bibliotecas (sala/escola)</p> <p>Estimular a criatividade e imaginação</p>	<p>Reunir as crianças em grande grupo, para a leitura de uma história. Após a leitura da história, realiza-se uma exploração da mesma, através de algumas questões.</p> <p>Realizar em grande grupo uma discussão sobre comportamentos e regras (o que se deve ou não fazer na biblioteca), a fim de elaborar as regras da biblioteca. Tudo isto será feito em conjunto com as crianças, registando e fazendo uma selecção do que vão dizendo.</p> <p>Escolhem-se seis regras, das quais três serão sobre o que se deve fazer na biblioteca e outras três o que não se deve fazer.</p> <p>Em cartões de formato A5 (metade do A4), pede-se às crianças para desenharem a regra do cartão correspondente, fazendo este trabalho em pequeno grupo.</p> <p>A educadora destaca a regra com o código escrito, numa barra de cartolina colorida.</p> <p>Construir e decorar dos dois bancos para a</p>	<p>Auto avaliação semanal</p> <p>Autonomia</p> <p>Interesse</p> <p>Criatividade</p> <p>Registo Escrito</p> <p>Registo Fotográfico</p>

¹ Recursos: Canetas, cartolina, marcadores, caixas de plástico, pano-cru, livros, trapilho, tesoura. Estes recursos estão estipulados para toda a semana e, não se irá repetir a mesma informação;

	<p>Proporcionar formas diferentes de expressão plástica-motor</p> <p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Desenvolver a coordenação oculo-mental</p>	<p>biblioteca da sala. Esta tarefa será feita em pequeno grupo, podendo estar duas crianças a desenhar em cada banco. O revestimento dos bancos com o pano-cru tem que ser feito previamente, a fim de economizar tempo. Após todas as crianças decorarem os bancos, procede-se à afixação das regras da biblioteca e dos bancos, perto da mesma.</p>	
5ª Feira			
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> ➤ Linguagem Oral 	<p>Promover hábitos de leitura</p>	<p>Hora do conto: leitura de uma história na biblioteca da escola. Após a leitura da história explorar com as crianças, de modo a dizerem o seu conteúdo. Deixar explorar a biblioteca da escola e todos os seus livros. Cada criança escolhe o livro que prefere para levar para casa, juntamente com uma ficha do conto².</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valores, atitudes e conhecimentos 	<p>Aprender a pesquisar, organizar e a utilizar os livros disponíveis</p> <p>Estabelecer o contacto da criança com o livro de maneira lúdica</p> <p>Propiciar o envolvimento da relação escola-família</p>		
6ª Feira			
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motora 	<p>Realizar jogos que proporcionem exercícios de motricidade global</p> <p>Sentir o corpo em contacto com</p>	<p>Leitura de uma história e exploração da mesma. Realização da aula de andebol. No período da tarde as crianças vão individualmente, preencher o registo da reflexão</p>	

² Ficha do Conto: questões relevantes da história (autor, nome do livro, apreciação global) e ilustração da história em família.

<ul style="list-style-type: none"> • Formação pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valores, atitudes e conhecimentos 	<p>os diferentes materiais (rebolar, correr, saltar...)</p> <p>Refletir sobre as atividades que foram realizadas ao longo da semana</p>	<p>semanal com o auxílio da educadora. Neste trabalho reflexivo a educadora, deve proporcionar momentos de interação com a criança, percebendo o que mais gostou/menos gostou e porquê.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> ➤ Linguagem Oral 	<p>Identificar as suas capacidades e dificuldades</p> <p>Promover o espírito de observação / atenção e memorização e registo</p>		

Fotografia das regras

