



Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância/Creche

Relatório de estágio

“Estimular o gosto pela leitura” (da creche ao 1º CEB)

Patrícia Coelho

Orientadora: Leonor Santos

Coorientadora: Marta Uva

Agradecimentos

Chegar até aqui não foi um percurso fácil. Foram vários os obstáculos e desafios com que me deparei ao longo de todo o meu percurso, durante o mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Não o teria conseguido sozinha, sem o apoio incondicional da minha família, amigos, colegas, professores e várias pessoas que fui conhecendo ao longo dos estágios e que foram contribuindo para o meu desempenho profissional e pessoal. A todos os que direta e indiretamente colaboraram e apoiaram na concretização deste trabalho o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Leonor Santos e à minha coorientadora, Marta Uva pelo seu apoio, pela sua disponibilidade e pelo tempo dedicado.

Agradeço também:

- A Susana Colaço e a Neusa Branco, pelo apoio, pela colaboração e dedicação no acompanhamento em cada um dos meus estágios;

- A todos os professores do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pela aprendizagem e partilha de saberes indispensáveis para o nosso percurso profissional;

- Às minhas colegas de turma, pelas conversas de apoio e pela partilha de ideias e saberes;

- Às minhas cooperantes, pela simpatia, pelo apoio, disponibilidade, dedicação, por todas as informações disponibilizadas, pelas aventuras vividas e pelas aprendizagens que tive oportunidade de realizar durante o meu percurso em cada um dos estágios;

- A todas as magníficas crianças com que pude contactar ao longo dos meus diferentes estágios, as quais ficarão para sempre nas minhas memórias, sem elas nenhuma destas aprendizagens e este trabalho poderiam ser finalizados;

- À minha mãe Fernanda, ao meu pai António e ao meu irmão João, por todo o apoio que me deram, pela força de que necessitei, por todo o seu amor, carinho, paciência e disponibilidade.

- Ao meu namorado Rui por todos os momentos difíceis que ultrapassamos, pelo seu amor, dedicação, apoio e principalmente pelo seu companheirismo, presença e incentivo nas horas mais difíceis.

Como não poderia deixar de ser, quero agradecer ao meu patrão e amigo José, à minha colega de trabalho e amiga Bernardete pelos dias e horas em que os abandonei no trabalho, pelo apoio, pela disponibilidade e facilidade na concretização do meu curso. Por fim, a todos os que aqui não foram referidos, mas que também não deixam de ser importantes.

Obrigada!

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

FREIRE (1976, p. 21)

Índice

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Introdução	1
Parte 1 - Estágio	3
1.1. Contexto de Jardim de Infância	3
A. Caracterização do ambiente educativo	3
B. Caracterização do grupo	4
C. Projeto Pedagógico	4
1.2. Contexto de 1º Ciclo	10
A. Caracterização do ambiente educativo	10
B. Caracterização do grupo	11
C. Trabalho desenvolvido	12
1.3. Contexto de Creche	14
A. Caracterização do ambiente educativo	14
B. Caracterização do grupo	15
C. Projeto Pedagógico	16
1.4. Percurso de Desenvolvimento Profissional	20
1.5. Percurso Investigativo	28
Parte 2 - Estimular o gosto pela leitura (da creche ao 1º CEB)	31
2.1. Delimitação do problema, objetivos e questão de investigação	31
2.2. Metodologia	32
2.3. Dados	33
3. Fundamentação Teórica	33
3.1. O ato de ler	33
3.2. Ler em Creche	35
3.3. Emergência da leitura em pré-escolar	37
3.4. Aprender a ler no 1º CEB	39
3.5. A decifração e a compreensão	41
3.6. Motivação para a leitura	45
4. Análise de atividades desenvolvidas nos estágios	47
4.1. Atividade em Jardim-de-infância	49

4.2. Atividade em 1 ^o CEB	49
4.3. Atividade em creche	53
4.4. Considerações Finais	55
5. Reflexão Final	58
Bibliografia	61
Anexos	64

Índice de Figuras

Fig.1. Passeio pela Quinta	7
Fig.2. Visita aos animais	7
Fig.3. Maquete da mini-quinta	7
Fig.4. Livro sobre a quinta	8
Fig.5. Desenho ilustrativo	8
Fig.6. Jogo dos animais	8
Fig.7. Realização do jogo	8
Fig.8. Livro “Ainda nada?”	9
Fig.9. Caixas com sementes	9
Fig.10. As crianças plantam as sementes	9
Fig.11. A rega	9
Fig.12. Parte da sala do 1 ^o ano	11
Fig.13. Exploração do corpo com ajuda de um boneco	18
Fig.14. Impressão da mão	19
Fig.15. Impressão do pé	19
Fig.16. Construção do puzzle e imagem final	19
Fig.17. Jogo de vestir os bonecos e produto final	20
Fig.18. Quadro planeamento/avaliação	27
Fig.19 e 20. Quadro planeamento/avaliação modificado	28
Fig.21 e 22. Cópia e identificação das letras com as letras do nome	47
Fig.23 e 24. Explicação e realização da ficha dos grafemas	50
Fig.25. Produção do aluno 1	50
Fig.26. Produção do aluno 2	51
Fig.27. Produção do aluno 3	51
Fig.28. Produção do aluno 4	52
Fig.29. Produção do aluno 5	53
Fig.30. Produção do aluno 6	53

Fig.31. História “A Lenda São Martinho”	54
Fig.32 e 33. Identificação do nome da imagem e correspondência imagem/som	55

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Reconhecer as letras	48
Gráfico 2 – Faz correspondência com as letras do nome	48
Gráfica 3 – Cópia a palavra	48

Índice de Quadros

Quadro 1. Principais objetivos trabalhados nas diferentes áreas	6
Quadro 2. Planificação da atividade “O jogo das letras”	47
Quadro 3. Planificação da atividade “Correspondência som/grafema”	49
Quadro 4. Planificação da atividade “A lenda de São Martinho”	54

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na Parte 1, dou a conhecer os diferentes contextos de estágio por onde passei, assim como o trabalho neles desenvolvido. Descrevo, ainda, o meu percurso de desenvolvimento profissional, onde faço a minha autoavaliação, apresentando as minhas dificuldades e os aspetos que considereei como negativos e como positivos.

Na Parte 2, apresento o meu percurso investigativo, que se focalizou no tema “Estimular o gosto pela leitura (da creche ao 1º CEB)”, aprofundando-o com uma fundamentação teórica acerca dos pressupostos para a aprendizagem da leitura.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo, cujo sucesso é determinado pela ação intencional do educador e do professor. Por isso, cabe-lhes encorajar a emergência dos comportamentos leitores, organizando ambientes educativos onde a literacia tenha um papel relevante. O contexto e as práticas pedagógicas da sala de aula determinam fortemente a relação que as crianças estabelecem com as palavras impressas e com as atividades de leitura e escrita.

A metodologia utilizada neste trabalho é um estudo de caso. Neste caso, trata-se do estudo sobre a minha intervenção no que respeita ao domínio da leitura, nos contextos de 1º CEB e de creche.

É um método de investigação qualitativa, baseado na realização de uma análise mais aprofundada sobre algumas práticas que implementei nos contextos de estágio, fundamentada na revisão da literatura entretanto realizada, de modo a aprofundar as minhas competências profissionais no que se refere à promoção da leitura.

Apresento como principal conclusão que os alunos, se forem devidamente estimulados e se trabalharmos corretamente a leitura, acabam por demonstrar interesse e vontade própria pela leitura.

Termino este trabalho com uma reflexão final sobre o meu percurso de formação, neste mestrado.

Palavras-chave: práticas pedagógicas, leitura, literacia, creche, pré-escolar, 1º CEB.

Abstract

This report was prepared as part of the Masters in Preschool Education and Teaching of 1st Cycle of Basic Education.

In Part 1, I present the different contexts of my internships, as well as the work developed in them.

I also describe my journey of professional development, in which I do my self-assessment, presenting my difficulties and the aspects which I've considered negative and positive.

In Part 2, I explain my research path, which focused on the theme "Fostering the love of reading (from childcare to 1st Cycle)", deepening it with a literature review on the foundations for learning how to read.

The learning of reading and writing is an ongoing process whose success is determined by the intentional action of the educator and the teacher. So, it is up to them to encourage the emergence of readers, behaviors, organizing educational environments where literacy has a relevant role.

The context and the pedagogical practices of the classroom strongly influence the relationship that children have with the printed words and with the activities of reading and writing.

This research is a case study. In this case, it is about the study on my intervention in the internships in the contexts of 1st Cycle and childcare regarding the promotion of reading skills.

It is a method of qualitative research, based on the achievement of a deeper analysis about some practices I've implemented in the contexts of my training, based on the literature review meanwhile conducted, in order to deepen my professional skills in relation to reading promotion.

I present as main conclusion that, if we properly stimulate children and correctly work the reading skills they eventually show interest and self-will for reading.

I conclude this paper with a final reflection on my educational and professional development throughout this Master degree.

Keywords: teaching practices, reading, literacy, childcare, preschool, 1st Cycle.

Introdução

A Educação Pré-Escolar é uma das etapas mais importantes na vida das crianças, pois é neste momento que são desenvolvidas aprendizagens para que cada criança possa estruturar o seu pensamento, as suas ideias. A criança torna-se o sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo através da interação social que se criam condições para a aquisição da linguagem, da escrita e da leitura.

Segundo Carvalho (2011, p.15), *“a aquisição e o domínio da linguagem escrita, ao contrário do que acontece com a linguagem oral, não se desenvolve de forma espontânea, necessita de ensino explícito. O nosso cérebro não está preparado para a leitura, necessitando de se adaptar para executar esta nova tarefa”*.

Todo este processo requer tempo, treino e esforço por parte de quem aprende e por parte de quem ensina. Sem dúvida nenhuma que a leitura é um instrumento de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informação, sentimentos e valores, e é promotora do desenvolvimento humano.

Os poucos hábitos de leitura dos alunos são frequentemente notícias nas redes de comunicação social, facto que nos alarmam e preocupa, a nós educadores/professores. Esta lacuna apenas pode ser eficazmente combatida se for investido um esforço maior e mais eficaz no ensino da leitura nas escolas, demonstrando um maior empenho na formação e professores nesta área. O que seria de nós, imaginarmos a nossa vida atual sem sabermos ler: é quase impossível. Talvez nunca tenhamos pensado nisto, mas a leitura está presente na nossa existência desde muito cedo, sendo uma das ferramentas indispensáveis para a maioria das tarefas.

À entrada para 1º ciclo do Ensino Básico, as crianças apresentam domínios diferenciados ao nível desta competência. Neste sentido, o presente trabalho insere-se numa abordagem ao nível das atividades praticadas nos diferentes contextos, incidindo nos processos de aprendizagem e motivação para a leitura.

Para dispor de uma ideia geral sobre a organização do trabalho que se segue, passo a indicar como está estruturado e, em termos globais, que conteúdos vão ser abordados.

Assim, na primeira parte, que diz respeito ao estágio, apresentam-se os diferentes contextos de estágio por que passei, assim como uma abordagem ao meu percurso de desenvolvimento profissional e uma breve abordagem ao meu percurso investigativo.

A segunda parte diz respeito à metodologia de investigação, onde se apresenta a delimitação do problema e os objetivos que deram origem à questão de investigação. É onde se encontra a metodologia utilizada, os dados e a fundamentação teórica.

Dentro da fundamentação teórica foi realizada uma revisão da literatura sobre diferentes aspectos, dos quais saliento: o ato de ler; ler em creche; emergência da leitura em pré-escolar; aprender a ler no 1º CEB; a decifração e a compreensão; a motivação para a leitura.

Por último, encontra-se a análise efetuada a algumas atividades desenvolvidas em contexto de estágio, sendo que me vou debruçar apenas num exemplo de cada estágio, ou seja, nas atividades que tiveram como foco principal a motivação para a leitura. É também nesta parte que se encontra a reflexão final.

Parte 1

1.Contextos de estágio

Nesta primeira parte do trabalho, é apresentada uma retrospectiva dos diferentes estágios que tive oportunidade de realizar durante o mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante todo este período, foram diversas as experiências, as atividades e aprendizagens proporcionadas e protagonizadas com crianças de diferentes faixas etárias, em estágios que tiveram a duração de 10 semanas cada e que foram realizados em par/díade.

1.1.Contexto de Jardim-de-infância

A) Caracterização do ambiente educativo

O estágio teve lugar em Santarém, num jardim-de-infância que funcionava num edifício do tipo Plano dos Centenários Urbano, com dois pisos, composto por dois blocos de quatro salas cada e dependências anexas. A escola estava inserida num meio sócio – económico médio-baixo, sendo que algumas crianças eram provenientes de famílias numerosas e com dificuldades, quer a nível social, quer a nível económico/financeiro.

O jardim-de-infância iniciou o seu funcionamento em 2000, já com almoços e prolongamento de horário a funcionar numa sala devoluta da escola do 1º ciclo. Tinha oito salas existentes, cinco das quais destinavam-se às salas do Jardim-de-infância, do 1º ano, do 2º ano, do 3º ano e do 4º ano. Duas eram para atividades de enriquecimento curricular e uma outra funcionava como sala dos professores, onde também se encontrava uma “mini” biblioteca, que todas as crianças podiam ter acesso.

Para além destes espaços, existiam ainda oito sanitários, três arrecadações, dois pátios cobertos e um pátio de recreio descoberto. Ao edifício original foi acrescentada uma sala polivalente, que funcionava como cozinha e refeitório.

Era uma sala ampla espaçosa e com boa iluminação natural. O mobiliário existente apresentava-se em bom estado de conservação e adequado às crianças. Existiam, na sala, seis áreas de atividades: da casa, dos jogos de mesa, dos jogos de chão, da expressão plástica, da biblioteca e do computador.

Existiam ainda vários placards adequados para o espaço da sala, onde se colocavam os diversos trabalhos elaborados pelas crianças. O espaço da biblioteca era um pouco reduzido, contendo apenas uma pequena estante e dois mini-sofás. Esta apresentava alguns livros, mas grande parte estava danificada. Relativamente às restantes áreas e equipamentos ou brinquedos, estes apresentavam-se razoáveis, em bom estado e à disposição das crianças.

B) Caracterização do grupo

Era um grupo constituído por vinte e cinco crianças, dezasseis rapazes e nove raparigas com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos de idade. Era um grupo muito interessado e participativo nas actividades e nas conversas de grupo. Alguns eram mais inibidos e reservados, mas apenas no início das conversas, devido à timidez. Aderiam com muito entusiasmo às actividades propostas e colocavam sempre muitas questões, (como por exemplo: isso é o quê? vamos fazer o quê? serve para quê?). Adoravam cantar e falar das suas vivências e aventuras, jogos ou brinquedos preferidos. Existia alguma inadequação das regras de comportamento, pois as crianças tinham dificuldade em esperar pela sua vez para falar, não levantavam o dedo para falar e tendiam a falar ao mesmo tempo que os colegas, não ouvindo os mesmos. Existia também uma dificuldade de cooperação, principalmente nos mais novos, visível na disputa de materiais e na emergência de pequenos conflitos.

Era um grupo de crianças com um desenvolvimento cognitivo satisfatório, dada a facilidade que tinham na aquisição de conhecimento. Existiu apenas uma criança (a mais velha do grupo - 6 anos), que manifestou dificuldades ao nível da linguagem quer na articulação de alguns sons, quer na estruturação dos discursos, apresentando um vocabulário pobre e “abebézado”, mas tendo, no entanto sido sinalizada e avaliada pela Equipa de Educação Especial do Agrupamento, por ser um caso de maior gravidade.

C) Projeto pedagógico

De acordo com as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) “a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos” (M.E. 1997, p.34) no sentido de que o jardim-de-infância proporciona um ambiente calmo, com vista a todo o desenvolvimento físico, sensorial, social e linguístico da criança. É desta forma que surge a necessidade de elaborar um projeto pedagógico em que se organiza, planeia, reflete e avalia o grupo nas suas motivações, interesses e necessidades. De acordo com Antúnez *et al.* (1991), um projeto pedagógico define os princípios e linhas orientadoras gerais assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações curriculares para o pré-escolar estabelece metas, prevendo parcerias e tendo em conta os recursos disponíveis (materiais e humanos).

No projeto deve-se ter em conta os interesses e necessidades das crianças, os intervenientes, a forma como estão organizados, as estratégias de ação a desenvolver, os recursos disponíveis e a realização das atividades de acordo com a calendarização do projeto.

O projeto curricular do jardim-de-infância, “Eu amo a Natureza”, estava estruturado em torno do tema da Natureza. Deste modo, o nosso projeto foi ao encontro do projeto da escola e

do interesse que as crianças demonstraram em relação à natureza, nomeadamente os animais (habitat, alimentação, deslocação, entre outras características). Este interesse foi demonstrado através de várias conversas e algumas atividades realizadas, como saídas ao exterior, uma visita de estudo à quinta pedagógica - “Quinta do Arrife” (onde as crianças puderam conviver de perto com o meio ambiente e com animais), histórias, plantação de sementes e jogos. No projeto focalizamos a nossa intervenção na educação pela natureza, não deixando de lado outros momentos importantes e épocas festivas (como o São Martinho, Natal, dia de Reis).

O nosso projeto, “À descoberta da Natureza”, teve, então, como finalidade sensibilizar as crianças para a importância de conhecer e respeitar a natureza e todos os seus elementos. Foram vários os objetivos delineados, de acordo com as OCEPE, para as diferentes áreas, como podemos observar no seguinte quadro:

Áreas					
	Conhecimento do mundo	Área da expressão e comunicação			Formação Pessoal e Social
		Domínio da matemática	Expressões Motora, plástica e musical	Domínio da linguagem oral e escrita	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Incrementar a tomada de consciência de si e a pertença a um grupo; -Descobrir, interagir e valorizar o meio natural e que o rodeia; -Reforçar comportamentos de reutilização de lixo; -Fomentar o respeito pelos animais e plantas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Ter a noção de número; -Desenvolver o cálculo mental; -Diferenciar e formar conjuntos de objetos; -Descrever e reconhecer formas básicas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Explorar as cores; -Utilizar lápis e preencher espaços delimitados; -Manipular a tesoura e realizar colagens; -Imitar papéis familiares; -Potenciar a criatividade e imaginação; -Participar em canções; -Desenvolver o equilíbrio, a coordenação motora e destrezas manipulativas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicar oralmente com clareza e autonomia; -Desenvolver a capacidade de memória e atenção; -Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura; -Falar sobre vivências do quotidiano; -Reconhecer o seu nome escrito; 	<ul style="list-style-type: none"> -Tomar consciência de si e dos outros; -Fomentar a autonomia; -Respeitar as regras de grupo; -Fomentar o respeito pela diferença;
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> -Saídas ao exterior; -Observações e experiências; -Observar o processo de germinação; -Aprender a selecionar o lixo; 	<ul style="list-style-type: none"> -Quadro das presenças; -Registos; -Atividades de seriação, contagem, ordenação e classificação; 	<ul style="list-style-type: none"> -Recorte, colagem, e pintura livre; -Utilização de materiais de diferentes texturas; -Canções, dança e coreografias; -Exploração de espaços e objetos; -Teatro, fantoches e imitação de gestos; -Exercícios com o corpo; 	<ul style="list-style-type: none"> -Registos; -Conversas informais; -Desenhos; -Identificação dos cantinhos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogos com os colegas; -Expressão livre de vivências e sentimentos; -Quadro de planeamento/avaliação, e das presenças;

Quadro nº1 – Principais objetivos trabalhados nas diferentes áreas.

Como referi anteriormente, a atividade que foi ponto de partida para o projeto e para o desenvolvimento de novas atividades foi a visita de estudo realizada à “Quinta do Arrife”, uma quinta pedagógica, que teve como finalidade levar as crianças a descobrir e observar o meio ambiente, conhecer os animais e as plantas.



Fig.1 - Passeio pela Quinta

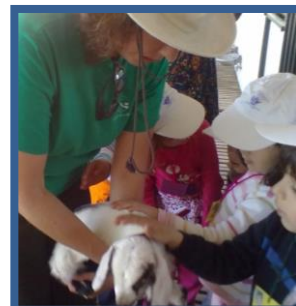


Fig. 2 - Visita aos animais

Após a visita, foram realizadas conversas com as crianças sobre o que tiveram oportunidade de ver e aprender, os animais, as plantas, o meio ambiente onde vivem, assim como o que nos podem oferecer. Foi construída uma mini quinta, feita com todo o entusiasmo, criatividade e determinação; as crianças foram bastante minuciosas na construção da quinta, não deixando escapar nenhum pormenor. Divididas em grupos, pintaram placas de esferovite que serviram de base para a quinta, procuraram pedras, areia, paus, fizeram a cerca com paus de gelado, pintaram animais e árvores, recortaram e colaram. Foi um verdadeiro trabalho de equipa, representativo do que tinham visto e aprendido. Com esta atividade foram trabalhados objetivos como: desenvolver a autonomia, a colaboração entre grupos/crianças; discutir regras do meio ambiente, como preservar os animais e as plantas.



Fig. 3 - Maquete da mini-quinta

No seguimento desta atividade, surgiu a necessidade de passar para o papel a visão que as crianças tiveram sobre a quinta. Foi, então, construído um livro, com desenhos feitos pelas crianças, ilustrando o que mais gostaram e o que aprenderam na visita à Quinta do Arrife.



Fig. 4 - Livro sobre a Quinta



Fig. 5 - Desenho ilustrativo

Aproveitando ainda o tema dos animais, realizou-se um jogo que incluía as características dos animais, onde as crianças, divididas em pequenos grupos, tinham de agrupar os animais de acordo com a característica escolhida, por exemplo: num grupo as crianças tinham de agrupar os animais que viviam na quinta e os que não viviam; já outro grupo tinha de agrupar os animais que tinham asas, distinguindo-os dos animais que não tinham. Esta atividade foi permitindo às crianças o trabalho em equipa (grupo), conhecer melhor as características dos animais, sendo os próprios grupos a apresentarem o trabalho final aos colegas, demonstrando o que tinham aprendido e desenvolvido.



Fig. 6 - Jogo dos animais



Fig. 7 - Realização do jogo

Embora tenha sido uma atividade que no geral correu bem, dado o interesse e participação do grupo, o grau de dificuldade foi um pouco elevado, pois a maioria dos grupos precisou de ajuda (principalmente o grupo dos mais pequenos) e sendo os mais velhinhos os mais autónomos, também eles tiveram dúvidas quanto às classificações dos animais, pois havia animais que se adequavam em duas características, gerando um pouco de confusão; por exemplo, no caso da rã, esta pode viver na quinta, mas também pode não viver; ou então como os animais que nadam e andam ao mesmo tempo: o urso é um dos animais que anda e nada ao mesmo tempo, mas no entanto a forma de se deslocar é apenas andar. Foram estes alguns dos dilemas das crianças. Não foi de todo uma atividade bem conseguida; podia ter sido desenvolvida de outra forma, por exemplo falando em grande grupo com as crianças sobre as várias características dos animais, em vez de as ter dividido em grupos e ter gerado algumas dúvidas. No entanto, o objetivo principal foi

alcançado: mostrar que os animais são diferentes e o porquê de terem diferenças, mostrar às crianças um pouco mais sobre os animais.

Como o nosso projeto se intitulava à Descoberta da Natureza, não podíamos apenas falar de animais; por isso, fomos também descobrir o que se podia fazer com sementes e o que delas podia nascer. Foi contada a história “Ainda nada?”, do autor Christian Voltz, a todo o grupo, sendo no final distribuída a cada criança uma caixa com terra e sementes para que pudessem plantar e cuidar, regando-a todos os dias. Cada criança tinha uma caixa pela qual era responsável, ilustrando-a com um desenho, escrevendo o seu nome e regando a semente todos os dias até nascer uma planta.



Fig. 8 - Livro “Ainda Nada?”

Para grande admiração das crianças, que não percebiam como era possível de uma semente tão pequenina nascer uma planta, foi uma atividade muito interessante, sendo o objetivo principal as crianças perceberem como nascem as plantas, obterem e aprofundarem o sentido de responsabilidade, de pertença, cumprindo com a sua tarefa diária (regar a sua planta para não murchar).



Fig. 9 - Caixas com sementes



Fig. 10 - As crianças plantam as sementes



Fig. 11 - A rega

Todas estas atividades, assim como outras que foram realizadas, foram planejadas e avaliadas de acordo com a avaliação presente nas planificações: foram feitas observação diretas e tomadas notas, para perceber se as crianças tinham aprendido e compreendido o que lhes era pedido, foram também utilizadas algumas grelhas de avaliação, como por exemplo a do anexo 14 ou do anexo 18, foi muito utilizado o registo fotográfico, de forma a observar a reação e o desempenho das crianças nas atividades.

No entanto, foram “esquecidos” alguns parâmetros de avaliação, que embora aparecessem registados a avaliar nas planificações (como a motricidade fina, a destreza, a autonomia, entre outros) e que se encontravam no registo de avaliação para o pré - escolar (anexo 1), com o decorrer das atividades, foi-me escapando registar e avaliar cada criança individualmente, o que na hora de fazer os registos de avaliação das crianças me tornou a tarefa dificultada.

Esta avaliação era transmitida aos encarregados de educação no final de cada período escolar. No entanto, na nossa intervenção (estágio), fomos introduzindo um novo elemento de avaliação, o quadro de planeamento/avaliação, que passarei a explicar mais à frente no percurso de desenvolvimento profissional.

1.2. Contexto de 1ºciclo

A) Caracterização do ambiente educativo

A Escola Básica do 1.º Ciclo onde estagiamos situava-se aproximadamente a 4 Km da cidade de Santarém, numa localidade do meio rural mas, atendendo à sua proximidade em relação à cidade de Santarém, pode afirmar-se que atualmente possui características rurais e urbanas.

Parte da população, sobretudo a mais idosa, estava ligada ao setor primário – agricultura, e outra parte da população, a menos idosa, estava ligada aos setores secundário e terciário – indústria e serviços. Esta última parte da população trabalhava principalmente fora da localidade, em Santarém e em concelhos limítrofes.

O edifício da escola era de construção antiga, com paredes muito largas, tendo sofrido alterações no seu interior, ao nível das salas de aula, passando de uma para duas e, por fim, de duas para três.

Era uma escola que foi remodelada há pouco tempo e que se encontrava em bom estado; foram efetuadas obras por parte da Câmara Municipal de Santarém com o objetivo de criar condições e bem-estar aos alunos que a frequentavam. No entanto não considero que o espaço esteja muito bem aproveitado, pois as salas tinham pouco espaço para a quantidade de alunos que estavam lá inseridos.

Toda a escola estava muito bem equipada, com materiais novos e modernos. Apresentava-se com dois pisos. No piso inferior encontrava-se a copa ou o refeitório, que era bastante amplo, uma vez que acolhia muitas crianças quer da valência de pré-escolar, quer do 1º ciclo. Existia uma casa de banho conjunta com as divisões de meninas e meninos, a sala do pré-escolar, com um total de 22 meninos, e a sala do 1º e 3º anos, com um total de 24 alunos. No piso superior, existia a sala do 2º e 4º ano também com um total de 24 alunos, uma casa de banho para os alunos, a casa de banho das professoras e funcionárias, e a sala de professores. No exterior havia um enorme átrio, com baloiços e com muito espaço onde os alunos podiam brincar livremente.

Eu e o meu par estagiamos na sala do 1º e 3º anos. Era uma sala muito pequena para o número de alunos que tinha, pois como se tratava de um grupo grande com 24 alunos, estavam todos um pouco apertados. Tinha vinte e quatro secretárias, dispostas em filas, doze na horizontal e as outras doze na vertical, tinha dois quadros (um fixo e um móvel), um para cada nível de escolaridade, dois armários onde se guardava todo o material, alguns placards para expor os trabalhos realizados pelos alunos, uma bancada com torneira para a realização de experiências e uma secretária com um computador. Todo o material da sala era novo e encontrava-se em bom estado; a sala tinha muita luz natural, o que lhe conferia um ambiente alegre e bem-disposto.



Fig. 12 - Parte da sala, do 1º ano

B) Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte e quatro alunos, doze do 1º ano e doze do 3º ano, com idades compreendidas entre os 6 anos e os 8/9 anos de idade. Era um grupo bem preparado, estava avançado na matéria e tinha bons resultados, isto é, comparativamente com algumas turmas de colegas (que estagiavam na mesma altura), o nosso grupo era dos mais avançados na matéria. O 1º ano era mais agitado que o 3º ano, eram mais faladores e distraíam-se com mais facilidade, gastando muito tempo nas tarefas; ficavam na conversa e por vezes alguns alunos recusavam-se a trabalhar, dizendo logo que não sabiam fazer sem sequer lerem o que era pedido. Normalmente interagíamos mais com o 1º ano do que com o

3º ano, uma vez que neste estágio do 2º semestre estava programado estagiarmos com turmas do 1º ou 2º anos. No entanto, como a turma em que fomos estagiar tinha os dois anos incluídos, trabalhávamos ocasionalmente com o 3º ano.

Eram crianças bem-dispostas, alegres, interessadas, participativas e com vontade de aprender. Apresentavam sempre muitas questões e teorias ao longo das aulas, o que demonstrava grande interesse em aprender e participar.

C) Trabalho Desenvolvido

As planificações foram elaboradas com o apoio da professora cooperante, seguindo o programa para o 1º ano, as orientações do agrupamento e as próprias planificações e indicações da professora cooperante. Era a professora que nos dizia o que fazer e quando fazer, deixando ao nosso critério a forma como iríamos fazer ou abordar os alunos.

Apresento duas atividades que foram desenvolvidas com os alunos, uma de língua portuguesa (anexo 2) e outra de matemática (anexo 3). A primeira dizia respeito a uma ficha sobre os casos de leitura, neste caso, o caso de leitura dos dois [rr]. Nesta ficha, os alunos tinham de relacionar palavras completando-as, ler e copiar várias palavras que se escreviam com os dois [rr], ordenar frases, fazer ligações entre frases e imagens correspondentes e, por fim, tinham de ler o texto, copiando-o e marcando todas as palavras que se escreviam com os dois [rr], tal como mostra o anexo 2. A maioria dos alunos conseguiu fazer a ficha sem dificuldade, sendo que houve alunos com muita falta de atenção ao ler o que era pedido, esquecendo-se de marcar as palavras do texto e dando erros ao fazerem a cópia do texto. No entanto, a grande dificuldade demonstrou-se na leitura do texto, em que alguns alunos leram muito bem, a maioria leu bem com alguns percalços, e três alunos leram com muita dificuldade. Estes eram os alunos que apresentavam sempre muitas dificuldades na leitura.

Quanto à ficha de matemática, tinha de ensinar aos alunos o número 20, para o qual tinha decidido utilizar como material de apoio as barras *cuisinaire*, em que os alunos tinham de realizar uma ficha pintando as barras de acordo com as próprias cores, fazendo de seguida representações do nº 20 com as diferentes barras de valor correspondente, tal como mostra o anexo 3. No final tinham uma soma para fazer, com o número de peças utilizadas, obtendo o nº 20, o que, neste caso, não resultou muito bem. Por erro meu, que não devia ter colocados dois espaços, mas sim os espaços que os alunos entendessem colocar de acordo com as barras que iam pintando, ou seja, se utilizavam uma barra de oito, uma barra de dois e uma barra de dez, colocavam eles próprios $8+2+10=20$, e não a opção que eu lhes dava $10+10=20$, sendo igual para todos os exemplos, pois o objetivo era pintar as barras de diferentes formas até obter o nº 20. Foi uma atividade divertida, da qual os

alunos gostaram, já que tinha sido a primeira vez que tinham utilizado este tipo de material. No entanto, mesmo tendo ocorrido este erro, o principal objetivo da atividade foi atingido, pois os alunos conseguiram pintar a barra de várias formas, realizando várias operações até obter o nº 20, apenas não registaram corretamente os valores.

Estas atividades eram auxiliadas por fichas construídas por nós, trabalhos de grupo e a indispensável utilização dos manuais de apoio.

No decorrer do estágio, tivemos oportunidade de integrar o projeto sobre o 25 de abril, que consistia em receber na escola um familiar do capitão Salgueiro Maia, que nos pudesse recontar todos os passos desse importante dia e o que se sucedeu a partir daí. Foi uma atividade significativa, uma vez que os alunos ficaram a conhecer uma parte muito importante da nossa história, colocando perguntas sempre que achavam pertinente. Ouvimos as músicas características do dia e, no final, como forma de avaliação da atividade, todos desenharam (os do 1º ano) e fizeram uma composição (os do 3º ano) de acordo com o que tinham ouvido e aprendido sobre o que aconteceu neste importante dia 25 de abril (anexo 4).

Também participamos na visita de estudo que estava prevista para aquele semestre letivo, a ida ao musical “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”, uma história muito divertida que os alunos adoraram.

Com esta atividade, pretendemos demonstrar aos alunos que existiam formas diferentes de contar histórias, sem ser meramente através de livros. Neste caso, o pequeno excerto que foi visualizado era uma história em forma de musical.

A história foi contada por várias personagens, embora existisse um narrador; era cantada apresentando várias músicas e oferecendo às crianças uma forma lúdica de ouvir e ver histórias. Com isto, deu-se a conhecer aos alunos diferentes personagens (que eles identificaram na perfeição), puderam aprender o que era um narrador e para que serve, que também era possível contar histórias sem ter um livro, e o que era um musical.

A atividade que desenvolvi e que mais me marcou foi a introdução, pela primeira vez na turma, da utilização do computador “Magalhães”: alguns alunos mexeram pela primeira vez num computador e a maioria nunca tinha escrito num computador. No início, fiquei receosa. Tinha de realizar uma ficha no computador (anexo 5) com os alunos, era uma ficha sobre os casos de leitura [ce] e [ci], em que os alunos tinham um quadro com palavras e um quadro com imagens, tendo que colocar as palavras por baixo das imagens correspondentes; depois tinham de copiar frases e substituir as imagens pela palavra correta; por último, tinham de ordenar uma frase. Ora, se havia alunos que não sabiam escrever, nem sabiam como funcionava um computador, foi um pouco estranho no início.

Comecei por explicar como se iniciava um computador, expliquei alguns dos botões que iríamos utilizar, principalmente as letras, ensinei um a um como se escrevia. Quando vi que estavam minimamente preparados, coloquei a ficha individualmente em cada computador, pedindo que com calma fossem lendo e realizando a ficha sem pressas e com atenção. Aos poucos fui passando por cada aluno auxiliando-o no que precisava. Foi um momento interessante porque os alunos estavam empenhados e gostaram do que estavam a fazer, por ser de uma forma diferente. A atividade acabou por correr bem, acabando com as minhas dúvidas iniciais de que iria ser uma confusão e desorganização. Acabou por se demonstrar o contrário, foi uma das atividades de que os alunos mais gostaram, pois estavam sempre a perguntar quando iríamos utilizar novamente o computador e posso dizer que, a partir da segunda semana, os alunos já não necessitavam de ajuda (o computador era utilizado uma vez por semana).

Foi uma ótima experiência, diferente, dinâmica, muito acessível e boa para quebrar a rotina, um bom recurso a utilizar.

Quanto à avaliação dos alunos, além de ser realizada diariamente de acordo com as planificações e onde também no fim de cada atividade era falado com os alunos sobre as dificuldades ou questões encontradas nas atividades e fichas, os alunos eram avaliados com fichas de avaliação fornecidas pelo agrupamento. Estas fichas eram um resumo da matéria dada ao longo do período letivo. Era costume, no final de cada período letivo, na reunião de avaliação, serem facultados aos pais todos os materiais realizados pelos alunos (fichas, trabalhos, dossiês e fichas de avaliação) para que pudessem visualizar o trabalho realizado, assim como as suas dificuldades, podendo em casa tentar ajudar o aluno a superá-las, por exemplo, se um aluno tinha dificuldades na leitura, os pais podiam incentivá-lo a ler mais livros ou até mesmo fazê-lo em conjunto.

1.3. Contexto de Creche

A) Caracterização do ambiente educativo

No que diz respeito ao local de estágio, este decorreu numa instituição na cidade de Santarém, apresentando características urbanas.

Esta unidade funcionava com as valências de creche e de Jardim-de-Infância, existindo dois berçários, duas salas para crianças de 1 ano, duas salas para crianças de 2 anos, duas salas para crianças de 3 anos, duas salas para crianças de 4 anos e duas salas para crianças de 5 anos.

Todas as salas se encontravam equipadas com os materiais necessários (como por exemplo: brinquedos das crianças, o tapete para as conversas, os placards para fixar os

trabalhos, um móvel de arrumação dos materiais, as camas para as crianças dormirem, etc.) ao dia a dia das crianças, educadoras e auxiliares, demonstrando boas condições físicas e encontrando-se preservadas, limpas e organizadas.

No que diz respeito à sala onde se realizava o estágio, esta apresentava condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças. A sala ficava situada no primeiro andar, era uma sala com luz natural proveniente de seis janelas, bem arejada, com ar condicionado. A disposição da sala não estava fixada, uma vez que as crianças ainda a estavam a conhecer, a adaptar-se e a explorar os diferentes materiais distribuídos pela sala. As crianças tinham a oportunidade de serem elas a construírem o seu espaço. Na sala existiam algumas áreas de atividades, como a área dos brinquedos (animais e carros), a área da casa das bonecas, a área dos jogos de chão e dos jogos de mesa, que não estavam ainda predispostas no seu lugar final. Os materiais também não estavam todos ao alcance das crianças, mas encontravam-se adaptados às suas idades, interesses e necessidades.

As crianças tinham ainda ao seu dispor livros de cartão grosso, animais, bolas de vários tamanhos, jogos de encaixe, jogos de enfiamentos, legos de vários tipos e tamanhos e instrumentos musicais).

A sala era composta por uma casa de banho privada, equipada com polibã, quatro lavatórios (ao nível das crianças), três sanitas, cacifo individual com prateleiras onde guardavam os produtos de higiene de cada criança e bancada de mudas, a qual tinha duas finalidades: muda das crianças e arrumação de fraldas. A casa de banho era uma boa divisão dentro da sala de atividades, separada por uma janela envidraçada, o que permitia a supervisão do grupo de crianças que brincavam, enquanto outras faziam a higiene pessoal com o adulto.

As crianças comiam no refeitório/copa da creche, o que permitia uma melhor organização do espaço na sala, permitindo assim a existência de melhores condições de higiene e dinâmica das rotinas.

O repouso era feito na sala, uma vez que esta disponibilizava espaço sem que se desarrumasse a estrutura da sala. Cada criança tinha um catre individual que era sempre colocado no mesmo lugar, o que permitia à criança já saber onde estava a sua cama.

B) Caracterização do grupo

O grupo era constituído por dezasseis crianças, onze meninos e cinco meninas, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Este grupo na sua maioria já tinha frequentado a instituição no ano anterior, na sala de 1-2 anos; apenas três meninas e um menino entraram naquele ano letivo para o grupo. As crianças residiam em várias freguesias

da cidade de Santarém. Os ambientes dos quais provinham eram diversificados a nível sócio-económico e cultural, desde famílias com classe baixa, em que tanto o pai como a mãe se encontravam desempregados, a outras em que apenas um dos progenitores trabalhava, em contraste com famílias em que ambos os pais trabalhavam, cuja situação económica era estável.

Em termos do desenvolvimento físico, as crianças caminhavam autonomamente, utilizando o seu corpo de forma coordenada, saltavam, corriam, subiam e desciam escadas sem dificuldade, transportavam vários objetos de um lado para o outro.

Este grupo estava perfeitamente adaptado, eram bastante autónomos. A maioria controlava os esfíncteres.

Eram crianças muito doces, sensíveis, gostavam muito de mimo, de colo e de aconchego. Algumas das crianças expressavam-se muito bem, sabendo identificar e vincar o queriam, tinham já um léxico vasto que lhes permitia ter conversas mais extensas, embora às vezes demonstrassem alguma vergonha ou timidez.

Gostavam de histórias, adoravam ouvir canções e dançar. Já construía frases, conversavam umas com as outras enquanto brincavam, brincavam ao faz-de-conta, eram muito observadores e gostavam de explorar e experimentar.

C) Projeto pedagógico

O Projeto Curricular de Estabelecimento, bem como o de Grupo, denominava-se “A Magia do Conto”, uma vez que a equipa pedagógica considerava relevante a importância da leitura e da escrita, quer para a creche quer para o pré-escolar.

Com este projeto a Educadora esperava conseguir proporcionar a cada criança o desenvolvimento de capacidades/conhecimentos ao nível da linguagem, da leitura e escrita, abrindo-lhes novos horizontes e estimulando-lhes o espírito crítico. Ao incutir-lhes o gosto pelo livro/leitura, esperava contribuir para o desenvolvimento da linguagem e, mais tarde, das competências de escrita e leitura das nossas crianças.

O nome “A Magia do Conto” surgiu na medida em que se pretendia trabalhar e desenvolver determinados temas e assuntos das diversas áreas de conteúdo partindo da leitura de histórias relacionadas com os mesmos.

As histórias e os contos eram escolhidos conforme o interesse das crianças e também de acordo com o que a educadora considerava pertinente incentivar nas crianças, levando-as a explorar “coisas novas”, ao mesmo tempo que permitiam o contacto com diversos assuntos, sendo as histórias um meio de transmitir informações, conhecimentos, saberes e cultura de uma forma lúdica. As histórias contribuía, ainda, para promoverem o

desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania, e fomentar a inserção da criança em grupos sociais; (M.E, 1997). Por exemplo, podemos explorar as histórias de outras formas sem ser apenas através da leitura, tais como a representação/dramatização, a visualização de imagens, adaptação de histórias da vida real ao contexto em que as crianças estão a trabalhar de forma a inteirá-las e integrá-las na sociedade em que vivem.

Na medida em que o nosso projeto deveria ir ao encontro do projeto curricular da instituição e da sala, propusemo-nos dar continuidade ao pressuposto enunciado anteriormente de trabalhar diversas histórias e contos, com o objetivo de estes funcionarem como ponto de partida para a abordagem aos temas e tópicos a que nos propomos.

Outro objetivo deste projeto consistia em desenvolver a expressão e comunicação, dotando as crianças de conhecimentos e competências nessas áreas, a par do desenvolvimento de conhecimentos da Área de Conhecimento do Mundo. Tal como afirma Sim-Sim (2009, p.11), *“na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os iniciados que a produziu”*.

Ao contactarem com histórias e com diferentes tipos de texto, as crianças apercebiam-se de formas de comunicar, de formas de falar adequadas segundo os contextos e as intencionalidades comunicativas, apreendendo-os e utilizando-os de forma mais eficaz nos seus atos comunicativos, desenvolvendo, assim, as suas competências de expressão e comunicação.

A intencionalidade a que nos propusemos ao longo do estágio, no sentido de concretizar o que foi dito anteriormente, passou por dar à criança a atenção que esta merece quando nos dirige a palavra; dar-lhe tempo para tomar a vez; aproveitar para expandir o que ela vai dizendo, ajudando-a a estruturar as frases e alargando-lhe o conhecimento lexical, oferecendo-lhe modelos corretos. Também tentamos criar momentos específicos ao longo do dia para conversar com as crianças, por exemplo, no momento da reunião no tapete, conversando sobre assuntos diversos, que sejam significativos para elas, partindo do quotidiano e de experiências em que participavam nos diversos contextos (na creche, em casa). Isto é, falávamos de assuntos que lhes suscitassem interesse, de modo a ajudá-las a seguirem as regras de conversação, particularmente a aguardarem pela sua vez.

“A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de:

Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. (...)

(...) É no clima de comunicação criado pelo professor que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de apresentação”. (M.E 1997, p.66 e p.67)

Assim sendo, cabe-nos a nós proporcionar tudo isto à criança, cabe-nos estar despertos para o desenvolvimento da criança, assim como desenvolver a principal ferramenta que a criança utiliza para comunicar com o mundo, neste caso a comunicação oral. Para a desenvolver é necessário existir diversidade nos temas e nas abordagens feitas às crianças.

Para tal, servimo-nos de materiais diversos: livros com diferentes formatos e tipos; histórias narradas através do computador; álbuns de imagens; objetos reais; utilização de materiais, como adereços e objetos que fazem parte da história, de forma a tornar a mesma mais viva, mais intensa e, por sua vez, cativar a atenção das crianças.

Como exemplo apresento uma das atividades que foram desenvolvidas com o grupo: aprendizagem e exploração do corpo humano, através do livro “Descobre o Corpo Humano” e da canção do corpo humano (em que se vai mexendo todas as partes do corpo “eu mexo a cabeça...eu mexo um braço...”). Sentadas em grande grupo, foi apresentada às crianças a figura humana, com as diferentes partes do corpo (cabeça, tronco, braços, mãos, pernas e pés).



Fig. 13 - Exploração do corpo com ajuda de um boneco

Pretendeu-se desenvolver a linguagem e vocabulário sobre o corpo humano; a coordenação motora e o reconhecer das diferentes partes do corpo humano; aprender a reconhecer as mãos e os pés, para que servem e que ambos são constituídos por dedos.



Fig.14 - Impressão da mão



Fig. 15 - Impressão do pé

Fizemos a impressão das mãos e dos pés para que as crianças pudessem visualizar a sua forma e a sua constituição (dedos).

Realizamos também, em formato de puzzle, a estrutura do corpo humano com as principais partes do corpo, como a cabeça, o tronco, os braços e as pernas, de forma a perceber se as crianças tinham aprendido a forma humana, o seu sítio correto na estrutura humana e o seu respetivo nome. Individualmente cada criança colou as partes do corpo da sua estrutura, pintou com os dedos, desenvolvendo a motricidade fina e manipulação de objectos e ainda responderam às minhas questões sobre o nome das diferentes partes do corpo, tendo sido tomadas notas.



Fig. 16 - Construção do puzzle e imagem final

Outra das atividades desenvolvidas, e porque estávamos nesta época, foi a introdução ao vestuário de inverno, um tema proposto pela educadora que teve como objetivos familiarizar as crianças com as peças de vestuário, nomeadamente o que vestem, como se chamam e para que servem.

Reunidos no tapete em grande grupo, foram facultadas às crianças diversas imagens de peças de vestuário, em que foi dialogado os seus nomes e as suas funções; existiam peças de meninos e de meninas as quais as crianças identificaram na perfeição. Tentamos

com esta atividade também explorar a linguagem e o vocabulário das crianças. Foi realizado um jogo em que as crianças teriam de vestir dois bonecos (um menino e uma menina), com as roupas adequadas, muito divertido e pudemos observar e registar através da observação direto e registo fotográfico o interesse, participação do grupo.



Fig. 17 - Jogo de vestir os bonecos e produto final

1.4. Percurso de desenvolvimento profissional

Neste ponto, abordo aspetos importantes do meu percurso de desenvolvimento profissional, tais como, a minha autoavaliação, as dificuldades que foram sentidas e os aspetos que foram considerados negativos e positivos decorrentes de todo o meu percurso em estágio, no que se refere às planificações, à sua operacionalização e à avaliação.

O primeiro estágio ocorreu no jardim-de-infância e, tal como nos outros dois contextos, fui ao encontro do desconhecido, sem saber muito bem para o que ia e o que ia encontrar. Todos estes estágios foram diferentes de realizar, mas todos tiveram muitos pontos em comum, os quais passarei a apresentar.

No que diz respeito à minha integração nas instituições, posso afirmar que foi boa em todos os estágios; fui bem recebida e desde logo envolvida em pleno nos contextos educativos. Sempre fui pontual e procurei participar de forma ativa na dinâmica dos grupos. Sempre que possível colaborei com todos os intervenientes das instituições, tive oportunidade de assistir a algumas reuniões, participar na organização do trabalho escolar, assim como ajudar na preparação de documentos, nomeadamente na avaliação das crianças (em jardim-de-infância).

A necessidade de caracterizar o meio envolvente em qualquer instituição educativa é de extrema importância, pois, segundo Nicolau (2000, p.86), *“para se inserirem na comunidade, para apreenderem as suas necessidades e expectativas, os educadores /professores precisarão de conhecer as formas de vida de seus alunos, os seus valores, hábitos, tradições; só depois poderão planejar o seu trabalho e pensar em todas as etapas do mesmo”*.

Conhecer o meio para usufruir dele proporciona às crianças uma aprendizagem mais profunda de si mesmas e do ambiente que as rodeia. O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo (M.E. 1997, p.38).

A minha intervenção ao longo dos estágios foi produtiva, procurei encontrar resposta às minhas dúvidas colocando questões pertinentes de forma a compreender a dinâmica dos grupos, assim como também procurei responder a dúvidas que fossem surgindo ao longo do estágio. Recolhi devidamente toda a informação necessária, sobre as Instituições, sobre os alunos, assim como os Projetos das Instituições e Projetos de Sala.

Depois de alguma observação, consegui perceber, compreender e adaptar-me à organização dos ambientes educativos, sendo capaz de realizar uma planificação mais real e coerente para com o grupo, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Fui capaz de analisar situações ocorridas (actividades realizadas) nas minhas práticas dando o meu parecer e justificando as minhas dificuldades ou os meus sucessos, isto é, ao longo dos estágios, no final de cada dia, existia sempre uma conversa com as cooperantes e com a minha colega, com vista a dar o nosso parecer sobre as actividades do dia: como tinham corrido, o que poderíamos mudar ou melhorar para uma próxima. Era neste momento que tinha plena consciência da atividade ou actividades que elaborava e se, ao colocá-las em prática, conseguia atingir os objectivos a que me tinha proposto na planificação.

O educador/professor necessita de planificar a sua ação, sendo a planificação um apoio que permite uma melhor organização da prática pedagógica, pois *“assume um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do educador sobre as actividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupõe uma autocrítica, constante, para, numa permanente busca, melhorar a sua acção. (...) Assim, o docente deve adoptar estratégias de avaliação que fundamentem o desenvolvimento do “currículo” e o processo de ensino e de aprendizagem, tendo presente o conhecimento das áreas de conteúdo e a necessidade de se proporcionar uma grande diversidade de experiências (...)”* (Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-Escolar e Avaliação 2008, p. 13).

O educador/professor deve começar por observar cada criança e o grupo, averiguar as necessidades e interesse destes, para poder adequar as actividades ao grupo/crianças. Na planificação, o educador/professor define objetivos e, por conseguinte, estabelece

metas. A planificação deve ser realizada, tendo sempre em conta os dados recolhidos na observação e avaliação, abrangendo os vários domínios curriculares. Esta organiza o trabalho, reflete sobre o currículo, métodos de trabalho, e materiais mais adequados às competências a desenvolver nas crianças. É de sublinhar que a planificação não deverá ser encarada de forma rígida, mas sim como um fio condutor da prática pedagógica que se pretende. No entanto, em qualquer um dos estágios foi difícil encontrar uma estrutura funcional.

No jardim-de-infância, inicialmente começamos a trabalhar com uma estrutura em tabela muito simples, constituída pelos objetivos, as atividades, os materiais e a avaliação, mas rapidamente chegamos à conclusão que não era assim tão fácil de trabalhar com ela: os objetivos das diferentes áreas curriculares estavam todos misturados na mesma coluna, o que se tornava confuso (anexo 6). Então decidimos construir uma nova estrutura para a nossa planificação, novamente em tabela mas com as colunas das diferentes áreas curriculares, onde colocávamos os respetivos objetivos que queríamos desenvolver e as atividades correspondentes (anexo 7 e 8). Foi sem dúvida uma boa adaptação, pois além de estar mais organizada, orientávamos melhor o nosso trabalho diário (aspeto positivo). Já no 1º ciclo, tentamos utilizar a mesma estrutura de planificação em tabela, mas rapidamente chegamos à conclusão que não dava resultado. O espaço para escrever tornava-se muito curto, pois ao contrário do jardim-de-infância aqui as áreas curriculares tinham de ser trabalhadas todos os dias, existiam mais objetivos e atividades mais extensas. Então, optamos por não utilizar uma estrutura em tabela e escrevermos tudo em texto corrido, em folhas A4 (anexo 9 e 10). Na creche tivemos de utilizar a estrutura de planificação da própria Instituição (anexo 11 e 12), sendo que voltamos à estrutura utilizada inicialmente no jardim-de-infância, uma estrutura mais simples, onde simplesmente constavam as áreas de conteúdo, os objetivos, as atividades, os materiais e a avaliação.

Referente às planificações, a principal dificuldade encontrada esteve na construção de uma estrutura que se adequasse ao contexto e às nossas necessidades, tendo sido rapidamente superada com algumas pesquisas e alguns “testes” de diferentes estruturas, para escolher a que melhor se adequava.

Outra das dificuldades encontrada no início de cada estágio foi a seleção/formulação de objetivos e a consulta das orientações curriculares (creche e jardim) e dos diferentes programas (1º ciclo). Consultar programas e definir objetivos concretos não foi fácil, pois havia objetivos semelhantes, o que acabava por me baralhar, não conseguindo planear actividades em função dos objetivos que pretendia trabalhar; mas com a ajuda das educadoras e professoras cooperantes comecei a perceber como funcionava, de modo a

organizar os objetivos que pretendia desenvolver e através de que estratégias e atividades o poderia fazer, tentando que fossem os mais adequados às atividades.

Tenho de considerar que planificava muitas atividades por dia para os grupos (aspecto negativo), e muitas vezes chegava à conclusão que eram demasiadas atividades para um dia e que nem sempre conseguíamos fazer tudo o que estava planeado. Também tenho consciência de que poderia ter diversificado mais as tarefas, por exemplo: ter realizado jogos, trabalhos de grupo ou de pares, visualização de vídeos ou imagens elucidativas, principalmente em 1º ciclo, pois quase tudo se resumia a textos e fichas.

No entanto, também existiram aspetos positivos, como o sentido de organização e orientação que as planificações me davam, apoiando-me para o dia-a-dia de forma a cumprir com todas as tarefas diárias propostas (pois comecei a planear poucas tarefas ou até apenas uma tarefa por dia, o que funcionava melhor). Passei a trabalhar mais em conjunto com as minhas colegas; sendo que inicialmente planeávamos “sozinhas”, passamos a planear e discutir ideias em conjunto. Em creche, depois da 1ª intervenção, comecei por ter uma atenção especial e cuidada em relação à escolha das tarefas de acordo com a faixa etária das crianças, procurei planificar atividades que fossem ao encontro dos projetos, interesses e necessidades das crianças.

Quanto à operacionalização, tive cuidado na organização do ambiente educativo, de modo a proporcionar um bom ambiente às crianças, elaborando diferentes atividades do interesse das mesmas, identificando-o através de conversas com as crianças sobre o que gostavam e o que gostariam de fazer. Consegui ser autocrítica nas minhas tarefas/atividades, conseguindo apresentar outras propostas sempre que era necessário ou que pudessem ter sido melhor conseguidas. Estabeleci uma tranquila e boa relação com as crianças (aspecto positivo), tendo domínio e capacidade de organização nos grupos, promovendo e envolvendo as crianças nas tarefas. Outro aspeto positivo a considerar foi a envolvência das crianças em grupos e não apenas em atividades individuais. Procurei ter atenção aos mais distraídos e com mais necessidades. As dificuldades sentidas (em qualquer um dos estágios), centraram-se: na atenção a dar às crianças; na construção do projecto curricular; e na negação das crianças.

Quanto à atenção a dar a todas as crianças, foi difícil conseguir dar atenção a todos ao mesmo tempo; no entanto, com o decorrer e evolução dos estágios, aprendi a interpretar cada criança de forma a estimulá-la a ser mais independentes, incentivando-a a realizar as tarefas sozinha, principalmente no 1º ciclo. Por exemplo, com os alunos que tinham mais dificuldades e que requeriam mais atenção da minha parte, começava por realizar com eles um ou dois exercícios e incentivava-os a realizar os outros, demonstrando-lhes como era

fácil e que apenas precisavam de ler correctamente o que era pedido, podendo assim, enquanto estes realizavam os exercícios, dar atenção a todos os outros alunos, percorrendo todas as mesas e perguntando se precisavam de ajuda.

No que respeita à construção do projeto curricular em jardim-de-infância, senti dificuldade porque era a primeira vez que ia construir um projeto e não sabia como o fazer e, por outro lado, a educadora cooperante não tinha projeto para que pudéssemos ver e inspirarmo-nos para construirmos o nosso. Criamos um projeto com base no Projeto Curricular de Escola, sendo que efetuamos várias leituras e pesquisas para a sua elaboração, juntamente com a colaboração da própria educadora, tornando-se mais fácil a sua concretização. Já quando tivemos que realizar um projeto curricular em creche, além de nos orientarmos pelo da educadora cooperante, já tínhamos bases suficientes para a sua realização, pelo que não se tornou tão difícil de fazer como a primeira vez.

É de salientar que o Projeto Curricular de Escola é um documento que define *“os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar”* (Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro).

Neste sentido, e ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, qualquer Projeto Curricular de Turma deve contemplar *“as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma”*.

Outra dificuldade sentida, primeiro em jardim-de-infância e depois em 1º ciclo, foi lidar com a negação da criança, a recusa na realização das tarefas. No primeiro caso, aconteceu com uma criança e ocorreu na minha primeira semana de intervenção, em que, numa tarefa distribuída pelos vários grupos, essa criança se recusou a realizar a tarefa que lhe estava a propor dizendo que não fazia. Quando lhe perguntei porquê, disse-me porque não, atirando a folha para o chão; peguei na folha, colocando-a novamente à sua frente e dizendo-lhe para fazer, porque todos os colegas também estavam a fazer, ao que a criança pegou na folha, amachucando-a e deitando-a novamente fora.

No início foi difícil lidar com este tipo de situação, porque fiquei sem saber o que fazer ou como agir. Na altura lembro-me de falar com a educadora cooperante sobre esta

situação, ao que ela disse para não dar muita importância à situação, uma vez que era uma das crianças mais novas do grupo que tinha entrado para o jardim-de-infância há pouco tempo, ainda não estando totalmente ambientado.

Já no 1º ciclo a situação era diferente: eram dois alunos que tinham algumas dificuldades e que necessitavam de atenção permanente. Isto é, eram alunos que, quando lhes dava uma tarefa para fazer, diziam logo que não faziam porque não sabiam, nem sequer se davam ao trabalho de ler o que era pedido para fazer, sendo portanto um problema ao nível da autoestima e autoconceito. Então tive de começar a dar-lhes mais atenção, realizando algumas das tarefas com eles, tentando envolvê-los e estimulando-os a realizarem as tarefas sozinhos, elogiando-os sempre que isso acontecia. No final do estágio, eram alunos que já trabalhavam sozinhos sem que eu estivesse ao pé deles.

Quanto aos aspetos negativos encontrados, saliento a negação da criança (como já foi referido), a pouca diversificação de tarefas, principalmente no 1º ciclo, pois terminado o estágio concluí que poderia ter havido mais diversificação de tarefas: utilizei sempre muitas fichas, não que os alunos se queixassem porque eles até gostavam, mas sim porque no final poderia ter realizado atividades mais dinâmicas, como jogos, atividades em pequeno/grande grupo, experiências em que a matéria fosse dada, mas de uma forma mais lúdica, despertando mais o interesse dos alunos, não sendo tão formal. Na creche, devido à faixa etária das crianças é difícil despende atenção permanente a todas as crianças, principalmente quando estão a ser realizadas atividades que têm de ser realizadas em pequenos grupos (2/3 crianças), em que as crianças necessitam da nossa ajuda e supervisão.

No que respeita à avaliação, neste caso a minha avaliação, posso dizer que ao longo dos meus estágios consegui ter uma análise crítica e refletida do meu desempenho, procurando dar hipóteses e soluções para os problemas encontrados. Coloquei às cooperantes e supervisoras dúvidas que tive ou que iam surgindo, analisando-as e tentando superá-las; fui aplicando conhecimentos adquiridos ao longo do meu curso, relacionando-os com a prática. No entanto, tive como dificuldade a capacidade de avaliar cada criança individualmente nos diferentes parâmetros estabelecidos pelas educadoras, principalmente em jardim-de-infância e creche.

Embora eu tenha estabelecido parâmetros de avaliação nas minhas planificações, não fui ao encontro de todos os parâmetros estabelecidos pelas educadoras: primeiro, porque só tive conhecimento da “ficha de avaliação” na última semana de estágio, e depois porque os parâmetros que eram estabelecidos nas planificações iam ao encontro das

atividades orientadas, não sendo especificamente aqueles que deveriam ser apresentados na avaliação das crianças aos pais (ver exemplo de uma ficha no anexo 1).

Quando realizamos a “ficha de avaliação” (esta ficha a que me refiro era uma avaliação que se fazia na última semana e se entregava aos pais, na reunião de final de período) em jardim-de-infância, dei-me conta que ao longo do estágio não tinha avaliado todas as crianças nas diferentes áreas (a área de formação pessoal, a área de expressão e comunicação e na área do conhecimento do mundo) e nos diferentes parâmetros de cada área (como alguns exemplos: respeita as opiniões individuais, comunica intencionalmente de forma adequada ao contexto social e físico, recita a sequência da contagem, realiza exercícios de motricidade fina e destreza manual, mantém atitudes de observação). Na verdade, quando estamos a trabalhar em grupo com todas as crianças, torna-se difícil de conseguir avaliar todos ao mesmo tempo, sendo que deverá ser realizada uma grelha de observação/registo com o que pretendemos avaliar numa determinada tarefa, de modo a facilitar o nosso trabalho na altura de realizar a ficha de avaliação para entregar aos encarregados de educação. No que respeita a avaliar, penso que será mais fácil avaliar duas a três crianças por atividade ou por dia, dependendo do que estou a avaliar, facilitando o meu domínio e controlo de grupo, ou seja, a minha organização.

Como aspeto negativo, considero o facto de não ter tido acesso nem saber como se preenchem as grelhas de avaliação do 1º ciclo, embora tenha assistido à reunião de entrega das avaliações, assim como a grelha de avaliação para creche, e neste caso o fato de não ter participado numa reunião de avaliação em creche apenas para ter noção de como era, pois acredito que variam de contexto para contexto.

Saliento, por isso, como positiva, a realização conjunta com a educadora cooperante do jardim-de-infância da grelha de avaliação das crianças, permitindo-nos perceber e compreender como poderemos avaliá-los, assim como a participação na reunião de pais, que nos permitiu ver e aprender, por exemplo, como se faz uma reunião de avaliação, que assuntos devem ser tratados numa reunião, como abordar os pais, perguntar se os filhos falam da escola em casa, o que contam, ouvir os seus pontos de vista, recebendo o seu apoio e o seu feedback em relação aos filhos e ao que tínhamos avaliado.

Por último, marcado pela positiva e de grande importância, foi a construção do Quadro de Planeamento e Avaliação, um instrumento de avaliação construído para o jardim-de-infância, onde diariamente, em conjunto com as crianças, planeávamos e registávamos as atividades que queríamos fazer, que fazíamos e onde, no final de cada semana, registávamos o que tínhamos aprendido. Este quadro de planeamento/avaliação surgiu no âmbito das conversas de tapete onde, em conjunto, planeávamos o nosso dia de acordo

com as tarefas que tinham ficado por fazer e as que queríamos fazer. O que começou por ser um simples quadro de registo de atividades foi crescendo, tornando-se num fundamental elemento de avaliação, onde conseguíamos perceber a importância do trabalho realizado e o que contribuía para a aprendizagem das crianças, demonstrando o que elas aprendiam e qual a informação que eram capazes de reter. No início era um quadro dividido em três colunas (como mostra a fig. 18), em que respondíamos às questões: “o que queremos fazer, o que já fizemos e o que aprendemos”.

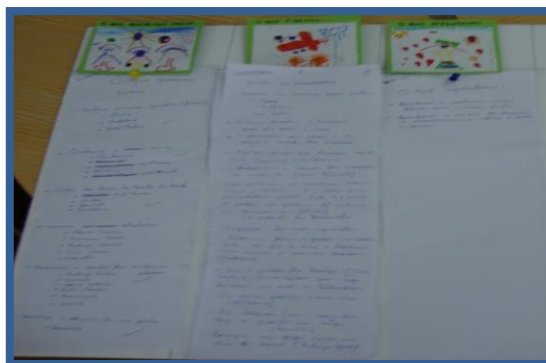


Fig. 18 - Quadro Planeamento/Avaliação

Nas conversas de tapete escrevíamos numa folha de papel as tarefas que íamos realizar, mas rapidamente chegamos à conclusão que se tornava confuso; então decidimos criar uns cartões, onde escrevíamos o que íamos fazer e colocávamos nessa coluna, passando para a coluna seguinte à medida que íamos finalizando as tarefas, de forma a tornar o quadro mais dinâmico. Alteramos também a disposição do quadro (como mostra a fig.2), acrescentando as diferentes áreas da sala, para demonstrar quais as áreas mais e menos trabalhadas. Foi sem dúvida um aspeto muito positivo que nos auxiliou bastante na avaliação e que as crianças gostaram de fazer, dando lugar no final à elaboração de um livro, com o título “O que aprendemos” onde foram registadas e decoradas pelas crianças todas as atividades efectuadas ao longo do estágio.





Fig. 19 e 20 – Quadro de Planeamento/Avaliação modificado.

Com a construção deste quadro, as crianças tinham noção das atividades que eram realizadas, referindo, no final de cada uma, o que tinham aprendido, por exemplo: *“hoje aprendemos as figuras geométricas”*; *“aprendemos as formas diferentes e aprendemos os nomes dessas formas, triângulo, retângulo, quadrado e círculo”*; *“fizemos as estrelas para a árvore de natal”*; *“as estrelas tinham decorações”*; *“pintamos o cenário com as montanhas e o céu azul”*; *“aprendi a pintar o cenário”*; *“aprendemos a pintar”*; *“podemos a utilizar outros materiais e fazer trabalhos bonitos”*; *“aprendemos a ler, a escrever e aprendemos sobre os dinossauros, porque nós sabemos algumas coisas que não tem de enganar”*; *“o livro do que aprendemos serve para aprendermos coisas”*; *“serve para guardar os cartões do que já aprendemos*. Estas são algumas das frases ditas pelas crianças quando construímos o livro “O que aprendemos”, feito em conjunto com as crianças, sendo elas próprias a fazer as legendas. E mesmo ao longo de muito tempo, demonstraram saber o que tinham feito.

Esta foi uma atividade muito interessante que poderá ser transferida para os outros contextos, adequando a forma de realização, mas que permite no final ter uma avaliação do nosso trabalho enquanto educadoras/professoras, sendo explícito o que queremos valorizar, ensinar e se foi a forma correta de forma a ficar na memória e na compreensão da criança.

1.5. Percurso investigativo

Ao longo de todo o meu percurso de aprendizagem profissional, foram surgindo algumas questões que deram origem à questão de pesquisa: *“como estimular o gosto pela leitura, logo desde a creche até ao 1º CEB”*.

Esta surgiu a partir de uma situação vivida no estágio de jardim-de-infância, durante uma das minhas semanas de intervenção, quando realizei um jogo (anexo 13) que era constituído por várias letras e vários cartões com imagens e a respetiva legenda. Divididas em pequenos grupos, as crianças tinham de copiar/formar com as várias letras o nome da imagem do cartão que tinham escolhido; depois de copiarem a palavra, tinham de dizer se conheciam algumas das letras, qual era o seu nome e se reconheciam alguma das letras do seu nome, pois todas as crianças sabiam escrever o seu nome (as mais velhas já o faziam

sozinhas; as mais pequenas copiavam-no a partir de cartões). No entanto, o que me despertou a atenção foi que, ao longo do jogo, algumas das crianças não reconheciam as letras do próprio nome, muito menos o nome da própria letra. Foi então que me surgiram as primeiras questões: **será importante para as crianças do pré-escolar terem contacto com as letras, ou bastará quando chegarem ao 1º ciclo? Será que a leitura e a escrita apenas devem ter início no 1º ciclo?** Com base nestas questões ainda muito incipientes e imprecisas, dei início a um longo percurso de investigação, realizando diversas pesquisas, consultando vários autores, dos quais saliento Sim-Sim (1998, 2001, 2007), Lopes (2004), Morais (1997), Freire (1998), entre outros.

Quando iniciei o estágio em 1º ciclo (1º ano de escolaridade), os alunos já tinham começado a aprendizagem das letras, logo, não pude ter a perceção se havia alunos que já tinham algum conhecimento das letras antes de iniciarem o 1º ciclo. Mas com a continuidade do estágio fui-me apercebendo de que alguns alunos tinham grandes dificuldades na leitura: apesar de lerem, não liam correctamente, separando as palavras em sílabas. Então surgiram-me novamente mais algumas questões: **O que é a leitura? Quais os conhecimentos pressupostos para aprendizagem da leitura? O que é a decifração? Como ajudar para melhor compreensão da leitura?**

Todos sabemos que a aprendizagem da leitura é dos maiores desafios que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização. Para que no futuro cada criança seja um cidadão livre e autónomo nas decisões que toma e nas informações que precisa, é necessário ganhar esse desafio, num mundo dominado pela informação escrita.

Segundo Santos (2000), é importante demonstrar às crianças e aos jovens a capacidade de ler, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das diversas necessidades. É preciso que o ato de ler figure entre as atividades mais comuns do seu quotidiano e daqueles que o rodeiam.

O papel do educador/professor no que diz respeito à abordagem à leitura, garante que este deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou escrever, estes momentos tornam-se momentos chave, em que o educador deve agir e tirar partido da situação.

Silva (1991), é da opinião que o ato educativo deve ser organizado a partir das experiências reais e concretas das crianças, das experiências de vida, dos conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades de cada um.

Cabe ao educador/professor estimular todo este processo de aprendizagem desde muito cedo, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e a consciência metalinguística da criança em idade pré-escolar. É papel do educador/professor encorajar e motivar as

crianças a terem comportamentos de leitura; devem ser organizados ambientes educativos, espaços que proporcionem este tipo de comportamentos nas crianças.

Já no estágio de creche, devido à faixa etária do grupo (2 anos), é óbvio que as crianças não sabem ler, muito menos sabem o que é a leitura e para que serve, mas começam a ter algumas noções. Então perguntei-me: **como poderia estimular/preparar estas crianças para a aprendizagem da leitura? O que fazer? Que atividades utilizar? Quando e como utilizar?**

Perante as questões que me foram surgindo na prática dos três contextos de estágio, decidi focalizar a minha pesquisa na área da leitura. De modo a poder vir a desenvolver trabalho pertinente, para todos estes contextos, optei por estudar a vertente da motivação para a leitura, pelo que a minha questão de pesquisa foi: Como promover o gosto pela leitura (da creche ao 1º CEB)?

Parte 2

Introdução

O trabalho de pesquisa que desenvolvi no mestrado trata-se de um estudo qualitativo, em que a metodologia utilizada foi um estudo de caso, focalizado na minha intervenção no que respeita à estimulação e à motivação para a leitura. Nesta segunda parte, apresento a delimitação do problema estudado, os objetivos a que pretendi responder, chegando a uma questão pertinente que decidi investigar para aprofundar os meus conhecimentos.

Assim, passo a apresentar a metodologia utilizada, os dados recolhidos e a fundamentação teórica que sustenta este trabalho.

2. Metodologia da Investigação

2.1. Delimitação do problema, objetivos e questão de investigação

De acordo com Kerlinger (1980, p.335), a metodologia consiste em “*maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes*”, isto é, a metodologia concretiza a possibilidade de articular objetos, observações, análises e interpretação de dados de formas muito diversificadas, de modo a responder a diferentes finalidades investigativas. Assim, e para poder seleccionar uma metodologia adequada ao problema que queria estudar, comecei por tentar delimitá-lo e definir devidamente a questão para a qual iria buscar respostas.

O problema a estudar partiu, num primeiro momento, da minha constatação da evidência de que a educação pré-escolar desempenha um papel muito importante na aprendizagem da leitura e da escrita.

De facto, segundo Sequeira e Sim-Sim (1989), as crianças em idade pré-escolar estão cognitivamente preparadas para poderem iniciar aprendizagens relativamente às formas de leitura e escrita. De certa forma, esta perspectiva veio contrariar o que durante muitos anos se pensou ao introduzir a aprendizagem da leitura e da escrita exclusivamente no primeiro ano do 1º ciclo. Hoje, sabe-se que as crianças chegam ao 1º ciclo com um vasto conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Foi ao tomar conhecimento deste facto que me surgiu a necessidade de conhecer, experimentar e avaliar o trabalho desenvolvido por mim no âmbito da leitura no pré-escolar, no 1º ciclo e em creche, ou seja, de me debruçar *a posteriori* sobre o meu próprio trabalho

nos estágios, depois de ter tido oportunidade de aprofundar mais os meus conhecimentos sobre este tema.

Assim, defini como problemática de investigação: “Estimular o gosto pela leitura (da creche ao 1º CEB)”, procurando resposta para a questão: “Como promover o gosto pela leitura, desde a creche até ao 1º CEB?”.

Considerando o contexto em investigação, este estudo tem como principais objetivos:

- Aprofundar conhecimento sobre o processo de leitura e fatores que influenciam a sua aprendizagem, em particular nos contextos de pré-escolar e 1º CEB;
- Compreender o papel da motivação na aprendizagem da leitura;
- Identificar estratégias pedagógicas para estimular o prazer pela leitura.

Com estes objetivos pretendo responder à questão de investigação, assim como analisar a minha prática, percebendo o que foi realizado e como foi abordada a questão nos diferentes contextos.

2.2. Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo é, assim, qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, em que o caso a estudar é a minha própria intervenção, no domínio da leitura, nos contextos de 1º CEB e de creche. Escolhi estes dois contextos de estágio porque, no 1º CEB, ainda que os alunos já soubessem ler, alguns tinham dificuldades na leitura, viam a leitura como uma obrigação e negavam-se, quando lhes pedia para lerem. Daí a minha vontade de estimular os alunos a lerem, a gostarem de ler e a participarem nas leituras, de forma a encararem a leitura como uma vontade e não como uma obrigação. Quanto ao contexto de creche, apesar de ser um grupo com uma idade muito precoce, quis desde logo começar a estimular e incentivar o grupo a tomar o gosto pela leitura, principalmente através dos livros de histórias.

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Segundo Yin (1994), esta abordagem adapta – se à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes; quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”; quando o objetivo é descrever ou analisar de uma forma profunda e global. Assim, Yin (1994, p.13) define “estudo de caso” com base nas

características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Neste trabalho usamos, assim, uma metodologia à base da exploração, descrição e explicação de vários factos, de como sucederam, proporcionando conhecimentos acerca do caso em si, isto é, a minha intervenção nos contextos de 1º CEB e de creche, no que se refere à implementação de atividades em torno da leitura.

2.3. Dados

Um estudo de caso recorre a várias técnicas de recolha de dados próprias da investigação qualitativa, nomeadamente, o diário de bordo, o relatório e a observação. Vou, por isso, basear-me numa análise documental, analisando as planificações, as reflexões sobre as atividades, os materiais produzidos, os trabalhos das crianças e as grelhas de avaliação utilizadas.

O recurso a estes diferentes instrumentos constitui uma forma de obter dados diferentes, mas complementares, que proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação e, conseqüentemente, a sua validação.

3. Fundamentação Teórica

Introdução

Na fundamentação teórica, os tópicos referentes à leitura que são apresentados permitiram uma compreensão facilitadora sobre a abordagem ao tema da leitura.

Foram vários os autores pesquisados e analisados, para a elaboração destes tópicos, facilitando a compreensão do tema escolhido e todo o trabalho que foi desenvolvido. Nos tópicos apresentados, focalizamos a leitura em creche, a emergência da leitura em pré-escolar, aprender a ler no 1º CEB, o ato de ler, a decifração e a compreensão, e, por fim o ensino da leitura.

Com a fundamentação teórica pretendi responder aos objetivos por mim enunciados, assim como analisar a minha prática e atividades por mim desenvolvidas ao longo dos diferentes estágios.

3.1. O ato de ler

Definir a palavra “ler” não é, de todo, fácil; parece tão óbvio que se torna difícil de explicar.

Para Moraes (1997, p.11), ler é uma arte e, tal *“como todas as artes cognitivas, uma vez dominada é simples, é imediata e não exige um esforço aparente”*.

Já Carvalho (2011) afirma que ler é uma atividade complexa que não pode ser definida de forma simples. É uma atividade que implica a conjugação coordenada de várias competências gerais, tais como a atenção, a memória e o conhecimento geral, assim como também de competências específicas ao tratamento de toda a informação que é escrita.

De acordo com Freire (2000), *“O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.”*

Giasson (1993) afirma que a eficiência na compreensão e na adaptação dos procedimentos de leitor depende ainda do gosto e do prazer em relação ao ato de ler e aos conteúdos sobre os quais o ato de leitura é exercido. Os modelos cognitivos da leitura defendem que o processo de leitura envolve, em paralelo e em interação, uma série de processos primários relativos à descodificação grafo-fonética e ao reconhecimento visual direto de sílabas ou de palavras, e de processos superiores relacionados com o conhecimento da língua, com a familiaridade do tema, ou com o recurso ao contexto prévio.

Hoje em dia é a partir destes modelos que o ato de ler é visto como um processo em interação entre o leitor e o texto, no sentido da apropriação de informação pertinente pelo sujeito leitor, no qual as várias operações cognitivas ativas estão em constante interação e, ainda, onde cada um dos componentes envolvidos no processo de leitura exerce um efeito sobre os restantes, podendo ser modificados pelos outros componentes. A leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente.

Segundo Freire (2000), como vimos, *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”*. Com esta afirmação Freire revela que o mundo que se movimenta para o indivíduo no seu contexto diferencia-se do mundo da escolarização, isto é, a leitura das palavras na escolarização nada implica na leitura que se faz da realidade. Freire preocupava-se sobretudo com os textos, as palavras e as letras do contexto em que a percepção era experimentada pelo aluno, percebendo que quanto mais *“codificava”* a leitura dessa realidade, mais aumentava a capacidade do indivíduo de perceber e aprender.

O processo de leitura preconizado por Freire, denominado por ato de ler, procura a percepção crítica, a interpretação e a *“reescrita”* do que é lido pelo indivíduo. O que antes era realizado de forma autoritária, agora é concebido como um ato de conhecimento. Na sua

perspetiva de *“educar e ser educado pelos educadores”*, o autor revela que a visão da educação tem de estar bem explícita na consciência dos que se encontram envolvidos nela.

De acordo com o programa de Português do Ensino Básico, o desenvolvimento da competência leitora considera três grandes momentos: o primeiro momento, que ocorre aquando da chegada à escola do 1.º ciclo (pode começar em meio familiar ou no jardim de infância) que consiste na fase de descoberta da linguagem escrita; o segundo momento em que a criança aprende formalmente a ler, dominando técnicas da decifração; por último, o terceiro momento em que já se domina a técnica da leitura, ou seja, *“lê-se sobretudo para aprender a ler melhor; para obter informação e organizar o conhecimento; e para apreciar textos variados”*.

“O desenvolvimento da competência leitora realiza-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida” (M.E. 2011, p.6).

3.2. “Ler em creche”

Em Portugal, no que se refere à organização dos serviços para a 1ª infância, de acordo com o documento *“A educação Pré-Escolar e os cuidados para a Infância em Portugal”* (M. E, 2000, p.40), à creche são-lhe atribuídas duas finalidades: *“apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade.”*

Reportando-nos ainda à legislação atualmente em vigor, torna-se relevante salientar a questão da formação dos educadores para a prestação de serviços à 1ª infância; no diploma que regulamenta o Perfil Geral do Educador de Infância, transparece a ideia de que a formação do educador não privilegia competências para educar crianças com idades inferiores a 3 anos.

Em 1996, Formosinho caracterizava os serviços destinados às crianças até aos 3 anos como predominantemente *“serviços de cuidados e guarda”* e *“serviços de cuidados e de assistência social”*.

Posteriormente, em 2003, num relatório do Conselho Nacional de Educação, abordando a questão *“práticas intencionalizadas para os 0-3 anos”* afirma-se que *“tem sido amplamente debatido o “erro político” da última revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo em não se ter reconhecido e consagrado na lei que a educação começava aos 0 anos e não aos 3”* (p.240).

Mais recentemente, o Debate Nacional sobre Educação (2006/2007) identificou um conjunto de questões críticas, e propostas para as superar. Uma das destacadas recomendações refere-se *“à prioridade que é preciso que toda a sociedade portuguesa atribua à educação e ao desenvolvimento da infância”*. Esta prioridade, constantemente reafirmada nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, desdobra-se em várias vertentes. Desde logo, alargar e melhorar as condições para o desenvolvimento da criança e a sua educação do nascimento aos 3 anos.

Por isso, em creche, pretende-se desenvolver todo o tipo de atividades que estimulem as crianças para a sociedade, ajudando-as a integrarem-se melhor, desempenhando com rigor o seu papel.

É do conhecimento social que, em creche, as crianças não sabem ler, apenas vão adquirindo pequenas noções do que é ler, para que serve e como se faz. Mas para isso acontecer precisam ser estimuladas; é preciso demonstrar tais atitudes para que possam observar e imitar, desenvolvendo o gosto pelos livros. A contagem de histórias é um elemento crucial em literacia.

Ler para a criança de forma continuada é uma atividade importante para a construção dos conhecimentos e capacidades que serão necessários para a leitura. Para Cazden, Schickedanz e Jensen, citados por Marques (1991): as crianças adquirem algumas competências literárias quando ouvem ler ou contar histórias, *“as crianças aprendem a falar com os livros, manifestam conhecer padrões de diálogo ou de tomada de papéis; revelam dominar os padrões para sequenciar os acontecimentos e acções da história; estabelecem relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita; tomam consciência de que uma palavra se pode decompor em sílabas e grafemas; tomam consciência dos fonemas; aprendem a reconhecer algumas palavras e letras”* (Marques, 1991, p.82). Assim, a criança tem vontade de se exprimir, começa a reconhecer palavras que aprende, associando-as com palavras que vai encontrando em histórias, livros, jornais, revistas, etc.

Hoje em dia, na creche e no jardim-de-infância, tenta-se preparar as crianças para se desenvolverem melhor ao nível das aprendizagens, de modo a facilitar a sua entrada no 1º Ciclo, ainda que seja de uma forma informal, não controlada e restrita. É importante as crianças, desde cedo, terem todo o contacto com os mais diversos materiais, neste caso referentes à leitura, pois sabe-se que as crianças podem vir a ter problemas na aprendizagem da leitura, quando entram na escola sem estarem familiarizadas com o sentido e as finalidades da leitura e da escrita, sem consciencialização e sensibilidade fonológica, com poucas capacidades linguísticas orais (vocabulário, articulação), sem a compreensão do princípio alfabético (conhecer as letras, perceber que fazem parte das

palavras, dividir silabicamente as palavras, reconhecer palavras frequentemente utilizadas...) e com ausência de motivação para ler.

3.3. Emergência da leitura em pré-escolar

Os currículos de ensino pré-escolar começaram a apresentar, de forma sistemática, atividades de cariz literário. Estas atividades têm como objetivo desenvolver aspetos como a memória e a discriminação visual e auditiva, a sensibilidade aos sons e nomes das letras, o reconhecimento global de palavras, a coordenação motora.

De acordo com as Orientações Curriculares, emanadas pelo Ministério da educação (1997, p.65), *“a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico”*. Por isso reforçam a ideia de que estes domínios devem começar a ser trabalhados logo no Pré-Escolar, como se pode ler: *“não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito, e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita”* (Idem).

De acordo com Sim-Sim (2001), a aprendizagem da leitura tornou-se num processo contínuo, complexo e moroso que requer muita motivação, muito esforço e prática por parte do aprendiz, assim como a explicação deve ser o mais simples possível por parte de quem ensina. Aprender a ler e saber ler significa ser capaz de extrair a informação necessária de qualquer material escrito, qualquer texto e segundo qualquer finalidade de leitura, transformando essa informação em conhecimento.

Para Mata (2006, p.56) no que diz respeito às conceções sobre o ato de ler, *“constatou-se que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos (olhar o livro ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.) que começam a associar aos comportamentos de um leitor. Deste modo e porque a emergência destes comportamentos é muito importante, devemos ler-lhes, servir de modelos, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, mesmo sem o saberem, proporcionar ocasiões para que experimentem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores”*.

No que diz respeito à aquisição da leitura em pré-escolar, segundo Goodman (1987), o desenvolvimento da leitura é paralelo ao desenvolvimento da linguagem, sendo facilitado pela exposição da criança a textos significativos.

Este autor verificou que mesmo as crianças consideradas em risco de insucesso na aprendizagem da leitura, possuíam conhecimentos sobre muitos aspetos de leitura, tais como a compreensão da direcionalidade da escrita, as funções do impresso, como

manipular livros, etc. A convicção de que “ *as descobertas das crianças acerca da literacia numa sociedade letrada como a nossa começam muito antes da idade escolar*” (p.102) levou-a a estudar crianças cada vez mais novas, permitindo-lhe afirmar que os caminhos da literacia se trilham desde muito cedo, e que aprender a ler é um processo natural na nossa sociedade.

Para Marques (1991), a formação de palavras de acordo com os sons é o primeiro passo em direção à leitura. O jardim-de-infância deve desenvolver nas crianças um conjunto de conceitos linguísticos e competências cognitivas relacionadas com o gosto pelos livros e pela leitura. Lopes *et al* (2004, p.85) afirmam que “*os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores organizando ambientes educativos onde o impresso tenha um papel relevante*”.

Já Sim-Sim (2001) afirma que quem ensina a ler deve possuir um nível elevado de conhecimento da língua que se ensina a ler. Os formadores terão de aprender os seguintes conteúdos: emergência da leitura, caracterizada pelo aparecimento de comportamentos de leitura de base logográfica e pela descoberta do aprendiz dos grandes princípios que regulam a linguagem escrita; a importância do conhecimento do princípio alfabético, com base na correspondência letra/som, fundamental na descodificação fonológica, desenvolvendo nas crianças estratégias que facilitem a automatização da correspondência alfabética; ensinar a compreender, domínio que exige perceber os mecanismos cognitivos e as estratégias mais eficazes para ler um texto, relacionando o conhecimento prévio com o assunto do texto, identificando vocábulos-chave e sintetizando o essencial da mensagem.

Segundo Montessori (1969), muitas crianças de 4 anos de idade manifestam grande interesse pela aprendizagem da leitura. Para esta autora, o uso de materiais sensoriais, preconizados para a educação infantil, favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita. É deste modo, que as crianças podem começar a ler os letreiros das lojas, o calendário, as capas dos livros de histórias, as etiquetas com os nomes dos objetos da sala de aula, os rótulos dos alimentos e os logótipos de várias marcas conhecidas.

No final da educação pré-escolar, algumas crianças “*já são capazes de representar o que lêem: pegam no livro, põem-no posição correcta, abrem-no, olham-no atentamente e soltam um discurso num determinado tom de voz – diferente do coloquial – passando as páginas, etc.*” (Curtos *et al*, 2000, p.43).

Nesta perspetiva, o papel do educador é fundamental como modelo para o aluno na tarefa de ler, inculcando-lhe os padrões referentes aos comportamentos do leitor.

A aprendizagem da escrita e da leitura torna-se num processo gradual e contínuo, através do qual as crianças, ao imitarem letras, como por exemplo escreverem o seu nome,

se aproximam do modelo escrito, podendo até chegar à diferenciação silábica, na medida em que, “*por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho, e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito*” (M.E., 1997, p.69).

Para levar a cabo esta tarefa, é necessário que as crianças contactem com diferentes suportes de escrita e de leitura, para que possam reconhecer que tudo o que se diz também pode ser registado. O suporte essencial é o livro: “*é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética*” (M.E., 1997, p.70). Ouvir, contar ou inventar histórias, quer recorrendo à memória, quer a imagens, são ótimas formas de promover, na criança, o desejo de aprender a ler.

3.4. Aprender a ler no 1º CEB

Segundo Lopes (2005), as competências de leitura e escrita são instrumentos fundamentais para o sucesso escolar e para o sucesso da sociedade, pois as exigências literárias vão sendo cada vez maiores. Uma vez relacionadas estas competências com o sucesso escolar, os défices encontrados ao nível da leitura apresentam grandes repercussões relativamente às restantes aprendizagens dificultando-as ou inibindo-as. Lopes *et al.* (2004) dizem que determinadas aprendizagens escolares são necessárias para utilizar noutras aprendizagens, apesar de não constituírem condição única para esta relação.

Já Martins e Niza (1998) afirmam que a leitura e a escrita, sendo competências transversais para o sucesso ou insucesso nas aprendizagens futuras, têm algumas implicações ao longo do percurso escolar dos alunos.

No processo de leitura, existem linhas orientadoras no trabalho que é realizado pelo professor, ou seja, “*o professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler (...) ao longo de todo o percurso escolar e para além dele*” (M.E. 2011, p.6). Saliente-se que “*a leitura em contexto escolar deve ser motivada e finalizada, isto é, as atividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam desafios de aprendizagem (...) as atividades e projetos de leitura devem também ser sempre orientados para um (ou vários) propósito (s) ou finalidade (s)*”. O novo Programa de Português, ao organizar-se em função do desempenho dos alunos “*obriga-nos enquanto docentes, a elaborar sequências didáticas que perspetivem com clareza o caminho que se pretende percorrer e onde se deseja chegar*” (M.E. 2011, p.8).

Pode-se dizer que a aprendizagem formal da leitura e da escrita é influenciada pelas experiências que antecedem a escolarização. Viana (2005) afirma que a investigação sobre a importância das oportunidades de contacto com a leitura e a escrita previamente ao ingresso para o 1º ciclo tem demonstrado que estas condicionam de alguma forma o percurso escolar dos alunos. O manuseamento de livros, revistas, listas de compras, entre outros, por parte da criança promovem o contacto com a linguagem escrita desde as idades mais precoces. É a partir destes materiais que as crianças se vão consciencializando e ganhando conhecimentos relativamente ao ato de ler, à estrutura dos livros e ao modo como devem ser manuseados (Castro e Gomes, 2000; Martins e Niza, 1998; Sim-Sim, 2009; Sim-Sim *et al*, 2008).

Ao entrarem para o 1º ciclo os alunos deparam-se com alguns desafios que poderão contribuir para o sucesso a nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Através da análise dos estudos do PISA (*Programme For International Student Assessment*) (OCDE, 2010), que monitorizam os sistemas educativos relativos ao desempenho por parte dos alunos e efetuam comparações a nível internacional, verifica-se que Portugal tem conseguido obter resultados escolares dentro da média da OCDE.

Em que uma das medidas que contribuiu para tal evolução, foi certamente o investimento no Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Este é um programa que foi criado pelo Ministério de Educação no ano letivo de 2006/2007. Foi desenvolvido em articulação com as escolas do 1º CEB e os estabelecimentos de ensino superior, com o objetivo de melhorar os níveis de compreensão leitora e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º CEB.

No 1º ano de escolaridade todas as crianças são confrontadas com a necessidade de aprender a ler e a escrever. Segundo Castro e Gomes (2000) e Sim-Sim (1998), a leitura é um processo que permite extrair uma representação fonológica a partir do material impresso, isto é, re (construir) o significado da mensagem que foi codificada em sinais gráficos. Esta exige processos específicos que vão desde o reconhecimento à conversão dos sinais gráficos em representações mentais, que irão permitir a compreensão.

No entanto, segundo Silva (2003), o desenvolvimento da leitura e da escrita não ocorre de modo espontâneo, como acontece com a linguagem oral, é necessário um ensino explícito para que seja processada a sua aprendizagem. Os alunos, quando iniciam a escolaridade formal, são confrontados com vários desafios em termos da aprendizagem da leitura e da escrita, como por exemplo, aprender o princípio alfabético, aprender a escrever, construir palavras e frases, saber ler textos, dividir sílabas, entre outros.

De acordo com Sim-Sim (2009), o primeiro grande desafio que é colocado em termos de leitura e escrita é a aprendizagem da descodificação. Segundo ela, descodificar significa identificar as palavras escritas, estabelecendo uma relação entre a sequência de letras e a sequência dos sons correspondentes.

Também nesta linha, Fernandes (2004) diz que a aquisição do princípio alfabético é um dos requisitos necessários para a aprendizagem da descodificação. Referindo que na escrita alfabética cada palavra é representada por combinações de um número limitado de letras e que estas codificam os fonemas.

Sim-Sim (2009) diz que este princípio regula a relação existente entre o número limitado de fonemas de uma língua com um número limitado de letras do alfabeto. A descoberta do princípio alfabético, bem como a sua consolidação, constituem um ponto essencial na aprendizagem da descodificação, pois implica que o aluno seja capaz de identificar e brincar com os sons da fala quando ingressa no 1º ano de escolaridade. Tem-se vindo a demonstrar que para ler e compreender um texto é necessário que o aluno domine o princípio alfabético de um modo automático.

3.5. A decifração e a compreensão

“Aprender a ler começa muito antes do ensino formal da leitura e preparar leitores fluentes e amantes da leitura, quer ela seja em livros, no ecrã, nas vitrinas dos expositores, nos folhetos da publicidade, extravasa o ensino das letras com que se martirizam muitas vezes os aprendizes de leitor. A correspondência grafema-fonema é indispensável, mas não esgota o ensino da leitura, muito pelo contrário, o ensino mecânico desta tarefa pode acabar com o apetite do pequeno leitor e afastá-lo de vez desse maravilhoso poder de acesso às palavras escritas e ao mundo que elas encerram” (Sim-Sim 2006, p.169, *in* Teixeira e Rondoni, 2009).

Para Alcobia (*in* Teixeira e Rondoni, 2009), quanto mais as crianças estiverem informadas sobre o que é ler, melhor serão as suas atitudes perante as dificuldades que possam encontrar na aprendizagem da leitura. Segundo a autora, torna-se essencial que o professor esteja consciente das características-chave do processo de auto-ensino da leitura, isto é, o processo de reconhecimento das palavras depende da frequência a que a criança é exposta a palavras particulares, a expansão do léxico que alerta a criança para as regularidades além do nível de correspondências grafema-fonema simples (sensibilidade ao contexto e restrições posicionais e morfémicas) e, por último, ao mecanismo de aprendizagem da criança, que é composto por dois processos: o fonológico e o visual, onde ambos contribuem de forma independente para a aquisição e reconhecimento de palavras.

Alcobia (*in* Teixeira e Rondoni, 2009), diz que a automatização da decifração promove a compreensão que se alicerça na experiência de leitura que a criança tem ou que desenvolva. Sendo que *“a automaticidade no reconhecimento das palavras escritas deverá ser a grande preocupação do ensino nos primeiros anos de escolaridade e manifesta-se através da rapidez na recodificação fonológica e no acesso célebre à atribuição de significado à palavra lida”* (Sim-Sim 2008, p.22, *in* Teixeira e Rondoni, 2009).

Segundo Marcelino (2009), antes do ensino da decifração devemos: promover na criança o desenvolvimento da linguagem oral; estimular o contacto com material escrito e de escrita; provocar a descoberta dos princípios gráficos; desenvolver a consciência fonológica, e promover o prazer da leitura pela voz dos outros. No entanto, não nos podemos esquecer que existem fatores determinantes na facilidade de identificação de palavras, como por exemplo a familiaridade da palavra (frequência de ocorrência); a repetição da mesma; significado no contexto; e a regularidade na correspondência (som/grafema).

Para Sim-Sim (2009, p.25), *“decifrar um sistema de escrita alfabética implica ser capaz de traduzir sequências de letras nas sequências de sons que compõem as palavras de uma língua”*. Não é por mero acaso que a consciência dos sons da fala é considerada um alicerce da aprendizagem da correspondência som/grafema, decifração de palavras.

Já para Marcelino (2009) a decifração é o reconhecimento da palavra escrita, a pedra basilar da leitura. É um processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral. Na língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua.

Este fenómeno processa-se da seguinte forma: por via-lexical (global e rápida) o cérebro procura na memória a palavra e ativa rapidamente o seu significado (ex. casa); e por via sub-lexical (indireta, ortográfica) em que o cérebro faz a decifração grafema-fonema convertendo uma sequência de grafemas numa sequência fonológica que permite identificar a palavra lida (ex. flagelonim). Este processo apresenta como estratégias de ensino a de base alfabética (som/letra), a de base logográfica (a palavra como um todo) e a de base ortográfica.

O grande objetivo a atingir com o ensino da decifração, de acordo com Sim-Sim (2009, p.25,) é a competência que o leitor tem para o reconhecimento automático das palavras escritas. No entanto, *“este reconhecimento automático advém de um trabalho sistemático e planeado de ensino ao nível de três vetores: a identificação instantânea e eficaz das palavras conhecidas; a evocação da ortografia (soletração) de palavras*

conhecidas; a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas”.

A autora afirma que *“ensinar a decifrar é um processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino”* (Sim-Sim, 2009 p.8), A aprendizagem da decifração é considerada um desafio, que é colocado, não só ao aluno que espera ansiosamente aprender a ler assim que entra na escola, tal como é para o professor, que sabe o trabalho e a exigência que ambos irão ter.

Para Sim-Sim (2009, p.12), *“decifrar ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua”.* Contrariamente ao que acontece com a linguagem oral, a aprendizagem da leitura não é um processo que acontece de forma natural. Para se aprender a decifrar é preciso percorrer um longo caminho com estratégias próprias para proporcionar um ensino explícito e sistematizado por parte de quem ensina. Sim-Sim diz que *“ler é compreender o que está escrito”*, a leitura passa por todo um processo de compreensão que vai articulando capacidades e conhecimentos. *“É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que pode ser escrito pode ser dito”* (Sim-Sim, 2009 p.9).

É do nosso conhecimento que o ensino formal da leitura, quando se inicia a escolaridade, está associado à aprendizagem do alfabeto, às letras que representam os sons da fala.

Para preparar as crianças para a compreensão da leitura, estas precisam de ter uma capacidade oral bem desenvolvida, tanto a nível lexical quanto a nível gramatical. Segundo Guisado *et al.* (1991), as crianças com uma boa competência oral facilmente aprendem a ler, quanto melhor as crianças reconhecerem as rimas, os sons, as palavras, melhor aprendem a ler.

Já Morais (1997), chama a atenção para a importância da leitura de histórias, sendo um *“ambiente oral linguisticamente rico”*, ótimo para o desenvolvimento da linguagem oral. A leitura de histórias em voz alta torna-se num processo único de captar a atenção e evidenciar a importância da leitura, até mesmo em crianças sem hábitos de leitura.

Morais (1997, p.165), refere, ainda, que para existir maior conhecimento do mundo, a leitura das histórias possibilita àqueles que as ouvem aprender a partir da *“própria estrutura da história contada, pelas questões e pelos comentários que sugere, pelos resumos que proporciona, a informação, a elaborar melhor cenários e esquemas mentais”.*

Tanto os educadores como os pais devem ajudar as crianças a criar hábitos e leitura, pedindo às crianças que recontem as histórias, que acontecimentos aconteceram, que

identifiquem as ilustrações, que falem das personagens levando-os a recordar o que ouviram, o que sabem, relacionando com o que é lido, ajudando-os a analisar personagens, acontecimentos e a partilhar sentimentos, opiniões pessoais.

Quando se inicia ou se pretende iniciar uma história, um tema, é importante a realização de uma discussão em torno do vocabulário, a partir de palavras desconhecidas, antes de se iniciar a história, para que possas existir um aumento de vocabulário, de compreensão e fruição quando se contar a história. Também é vantajoso a paragem da leitura nos momentos-chave da história, levando as crianças a prever o que se seguirá. No final da história, não deixa de ser importante falar novamente sobre palavras aprendidas, das ilustrações, discutindo todos os pormenores da história e até mesmo recontando por palavras suas, permitindo uma boa compreensão do que se leu.

Para Sim-Sim (2007, p.7), a compreensão da leitura é a atribuição de significado ao que se está a ler, quer sejam palavras, frases ou textos. Segundo afirma: *“tal como na compreensão oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem”*, por isso é normal que dois leitores perante o mesmo texto obtenham diferentes níveis de compreensão. Como tal, também na compreensão da leitura existem dificuldades, sendo que um dos fatores principais é o conhecimento prévio que o leitor apresenta sobre o tema, assim como o vocabulário envolvente.

Como o conhecimento prévio sobre o assunto/tema é a chave principal para a compreensão da leitura, Sim-Sim (2007), diz que existem duas ilações pedagógicas consideradas como regra de ouro: a conversa antecipadamente com as crianças sobre o tema que irão ler, assim como desenvolver intencional e explicitamente o léxico da criança. É preciso incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento linguístico, o alargamento das vivências e conhecimentos sobre o mundo e o desenvolvimento de competências de leitura nas crianças.

Pinheiro (2005, *in* Teixeira e Rondoni, 2009) entende que a compreensão da leitura é como a construção ativa do significado do texto, onde toda a informação de um estímulo se associa à informação prévia de que o leitor dispõe. Como tal, este processo depende do conhecimento que o leitor possa possuir sobre o que está a ler, da capacidade e rapidez de descodificação e da eficácia de estratégias para melhor compreensão.

Segundo Sim-Sim (2007, p.9,) o grande objetivo da compreensão da leitura *“é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura”*, sendo que a rapidez na leitura envolve o reconhecimento instantâneo das palavras, e a extração de todo o texto o sentido que o autor quer transmitir, fazendo da intenção do autor o principal critério da compreensão de texto. A

criança/aluno deve aprender que compreender um texto implica responder a algumas questões dominantes, por exemplo “de que se trata o texto” (tema), “o que é que ele nos diz” (assunto), permitindo ao aluno a autorregulação, dando-lhe meios para gerir e controlar adequadamente a sua própria progressão na leitura de textos.

Sim-Sim (2007, p.9), diz que para existir um bom nível de compreensão da leitura de textos, este tem de resultar da confluência de quatro vetores: *“a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras-decifração), o conhecimento da língua de escolarização (domínio lexical), a experiência individual de leitura, as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor”*. O reconhecimento automático da palavra torna-se, segundo Sim-Sim, o nó fulcral da leitura, em que esse reconhecimento é resultado dos sons da língua de escolarização, da consciência fonológica, da relação com os grafemas correspondentes e da capacidade para identificar palavras como unidades gráficas com significado, ou seja, a decifração.

Esta afirma que o ensino da compreensão da leitura de textos começa antes de a criança saber decifrar, quando exploramos com ela o conteúdo de um texto, deixando-a ler histórias através da nossa voz, sendo este um ensino que continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e que se vai prolongando por toda a escolaridade.

3.6. Motivação para a leitura

A leitura possibilita ao aluno diferentes formas de compreender e conhecer o mundo que o rodeia. Martins (1997, p.38), afirma que *“ler é estimulante e a leitura é, efectivamente, o método privilegiado no desenvolvimento da capacidade verbal”*. Não esquecendo que para ser um bom leitor é preciso estar motivado.

Segundo Ribeiro e Viana (2009, p.32), *“o primeiro objetivo deverá ser o de conquistar leitores para, posteriormente, os formar”*, pelo que a promoção da leitura deve ser feita desde cedo. A motivação para a leitura deve começar em casa, quando a criança ainda não sabe ler formalmente, por exemplo, a partir de histórias.

Sobrinho (2000) e Council (2008), afirmam que a criança, antes de saber ler, já tem um vasto conjunto de experiências que irão determinar a sua atitude perante os livros e o mundo em geral. A necessidade precoce em desenvolver a leitura no ensino pré-escolar está expressa nas OCEPE (M.E 1997, p.15): *“desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação estética e de compreensão do mundo”*. Cabendo ao educador estimular a interação verbal, o ensino de vocabulário e encorajar conversas sobre livros ou histórias através da exploração de

imagens alusivas à história, ao uso de lengalengas, canções e rimas com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura.

Partindo do pressuposto de que a motivação para a leitura antecede o seu ensino formal, pode-se dizer que quanto maior for o estatuto social e afetivo que a leitura tiver para o aprendiz leitor maior será a motivação para aprender a ler. Aqui a família desempenha um papel importante na motivação para aprendizagem da leitura, de acordo com Ribeiro e Viana (2009, p.25): *“quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a essa família passará por ser leitor”*.

Para as autoras, *“a iniciação à leitura faz-se pela via dos afetos (motivação extrínseca), mas a integração da leitura no repertório comportamental de cada um exige que a actividade tenha significado e seja valorizada pelo próprio (motivação Intrínseca)”* (2009, p.23). Referem ainda que *“a escola e a família devem ser dois sistemas de comunicação”* (2009, p.27).

A escola tem como função desenvolver projetos de leitura, podendo interagir com as famílias, convidando-as para participarem nas atividades desenvolvidas de forma a prolongar essas experiências em casa.

Alarcão (1995), Duarte (2002), Soares (2003), Santos *et al* (2009), entre outros, privilegiam a leitura em voz alta como uma prática que incentiva à leitura, devendo esta ser feita em grupo, de forma audível e expressiva.

Segundo Soares (2003, p.54), *“ouvir-se e ouvir a ler em voz alta é quase que a simulação da dádiva direta de quem criou a história a quem a está a fruir”*. Também Duarte (2002) sugere outras práticas como forma de incitar à leitura, como incentivar *“os grandes a ler histórias aos pequenos”*, convidar os pais a vir à escola para participarem em sessões de leitura; incitar os alunos a lerem em voz alta; proporcionar visitas de autores, entre outros. Santos *et al*. (2009, p.36), acrescentam que a responsabilidade que é conferida aos alunos *“trará autonomia e protagonismo aos jovens e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes experiências intensas com a leitura”*.

Para incentivar os alunos à leitura, a escola deve ir ao encontro do que lhes interessa, respeitando o seu ritmo. As atividades de leitura devem ser vistas de uma forma lúdica, abrindo-nos as portas da imaginação e criatividade.

4. Análise das atividades desenvolvidas nos estágios

4.1. Atividade em Jardim de Infância

Esta atividade foi desenvolvida no estágio de Jardim de Infância, com 23 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, e tinha como designação “ O jogo das letras” (anexo 13).

Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e escrita		
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer as letras- Fazer correspondências com as letras do seu nome- Identificar imagens e legendá-las- Copiar as palavras já escritas	
Estratégias		
1.Divididos em grupos, cada criança tinha de escolher um cartão com uma imagem, identificando-a. 2.Com o meu auxílio, encontrávamos a palavra escrita, de forma a legendar a imagem. 3.Já legendada, era pedido às crianças que identificassem algumas letras que conhecessem. 4.Depois de identificadas as letras, era-lhes pedido que reconstruissem a palavra, copiando-a. 5.No final, aproveitamos para questionar as crianças, se identificavam ou reconheciam algumas das letras com as letras do seu nome.	Recursos	
	<ul style="list-style-type: none">- Cartões com imagens- Cartões com palavras- Cartões com letras	Avaliação
	<ul style="list-style-type: none">- Observação direta- Registo fotográfico- Grelha de registo	

Quadro 2. Planificação da atividade “O jogo das letras”

Este jogo era constituído por vários cartões ilustrados com imagens diferentes alusivas ao natal (uma vez que estávamos em época natalícia), vários cartões com palavras que constituíam as respetivas legendas, e várias letras soltas.



Fig. 21 e 22 - Cópia e identificação das letras com as letras do nome

Esta atividade tinha como objetivos: perceber se as crianças reconheciam as letras; se as identificavam com as letras do seu próprio nome; se identificavam imagens e se conseguiam legendá-las através da palavra já escrita, ou seja, copiar a palavra.

Com a realização desta atividade, observei que todas as crianças identificaram a imagem que escolheram; apenas duas crianças conseguiram identificar todas as letras,

treze crianças identificaram algumas das letras e oito das crianças não conseguiram identificar nenhuma das letras.

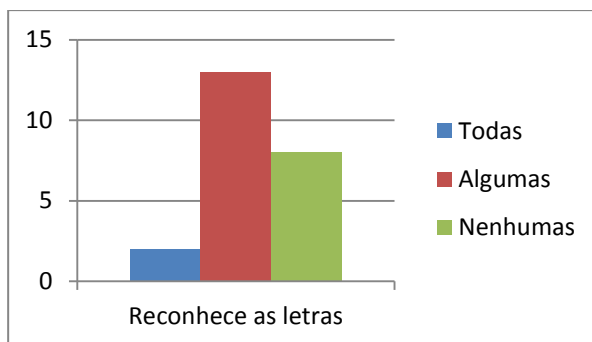


Gráfico 1. Reconhece as letras

Quanto ao fazer a correspondência com as letras do seu nome, catorze das crianças conseguiram fazê-la sem a ajuda do nome, e dez das crianças fizeram-na com a ajuda do seu nome. Também dezanove das crianças conseguiram copiar a legenda na totalidade, sendo que quatro das crianças apenas conseguiram copiar parte da legenda.

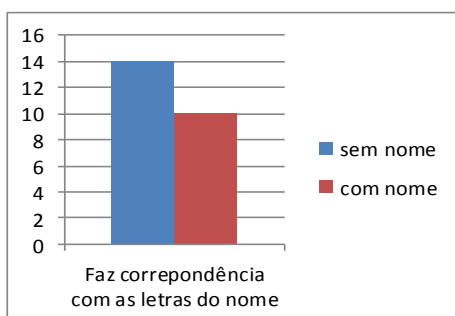


Gráfico 2. Faz correspondência com as letras do nome

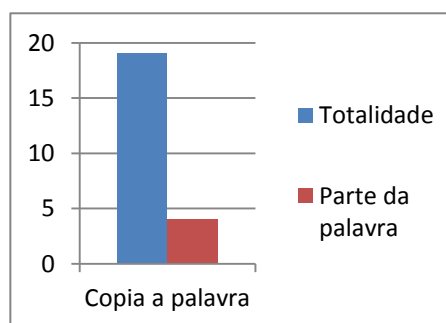


Gráfico 3. Copia a palavra

Cheguei à conclusão que a maioria das crianças não estava familiarizada com o código alfabético (letras), não sabendo identificá-las, e não conhecendo o seu nome. Embora todas as crianças soubessem escrever o seu nome, muitas não sabiam as letras que o constituem, muito menos reconheciam as letras do nome noutras palavras. Quando esta atividade foi realizada, foi avaliada através de uma grelha de avaliação (Anexo).

Na minha opinião, este aspeto deve ser abordado e trabalhado com as crianças, relacionado com a linguagem, a escrita e nomeadamente a leitura. Pois, tal como afirmo na minha fundamentação teórica, sobre a emergência da leitura em pré-escolar (p.44), os currículos para o ensino do pré-escolar apresentam atividades de cariz literário, atividades essas que podem desenvolver aspetos, neste caso, como a memória, a sensibilidade aos sons e nome das letras, tal como o reconhecimento global de palavras. Como se sabe, hoje em dia as crianças contactam diariamente com o código escrito, daí possuírem algumas

noções. Mas somos nós educadores/professores que vamos incitar as crianças para a leitura, através de atividades ou gestos que possamos realizar, como manipular um livro. Neste tópico, refiro ainda que a formação de palavras de acordo com os sons é o primeiro passo para a leitura. Então mais uma vez se demonstra a necessidade de as crianças conhecerem e conseguirem identificar as letras no seu dia-a-dia.

Algumas atividades, que podemos realizar nestas circunstâncias, passam pela exploração de palavras, letras, textos/histórias; mostrar que os livros são constituídos por palavras e as palavras por letras; realizar atividades que explorem as letras do nome, podendo identificá-las noutras palavras; levar as crianças a descobrir as letras num teclado de computador e ajudá-las a escreverem o seu nome; ler histórias para as crianças e perguntar que palavras ouviram e conhecem; levá-las a identificar letras, mostrar o texto às crianças e pedir para identificar ou reconhecer as letras.

4.2. Atividade em 1º CEB

Esta atividade foi desenvolvida no estágio de 1º CEB, com 12 crianças de 6 anos de idade, e teve como designação ficha de “Correspondência Som/Grafema” (anexo 16).

Área da Língua Portuguesa – conhecimento explícito da língua	
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as palavras com fonema [s] - Identificar palavras com grafema [s], [ss], [c] e [ç] - Diferenciar as palavras quanto ao som e à forma de escrever
Estratégias	
1. Realização de uma ficha de trabalho, constituída por um texto com várias palavras de fonema [s] mas com grafema [s], [ss], [c] e [ç]. 2. Depois de feita uma leitura ao texto, os alunos têm que identificar e sublinhar todas as palavras com os grafemas acima descritos. 3. Quando encontradas todas as palavras, têm de preencher o quadro que se encontra na ficha com palavras com fonema [s] e grafema [s], palavras com fonema [s] e grafema [ss], palavras com fonema [s] e grafema [c] e por fim palavras com fonema [s] e grafema [ç].	Recursos
	- Ficha de trabalho
	Avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Registo fotográfico - Fichas

Quadro 3. Planificação da atividade “Correspondência Som/Grafema”

Veio no seguimento da aprendizagem dos casos de leitura, [s], [ss], [ce] e [ci], [ça] [ço] e [çu]. E tinha como objetivos: identificar palavras de fonema [s]; palavras de grafema [s], [ss], [c] e [ç] e diferenciar as palavras quanto ao som e à forma de escrever.

Os diferentes casos de leitura foram ensinados e explicados devidamente aos alunos, no entanto visto terem sido estes os casos de leitura que mais dificuldade causaram, devido ao som idêntico, escolhi esta ficha para trabalhar com os alunos os fonemas e os

grafemas, tentando perceber se conseguiam identificar a diferença nas palavras através do som.



Fig. 23 e 24 - Explicação e realização da ficha dos grafemas

No entanto, o resultado não foi o melhor, face ao esperado. Existiram muitas dificuldades e, como se pode observar nos exemplos de algumas produções, os alunos ainda faziam confusão com as palavras, não conseguindo identificá-las corretamente, quanto ao som e quanto à forma de escrever. Como referencio no ponto aprender a ler no 1º CEB, o grande desafio que é colocado em termos de leitura e escrita é a aprendizagem da descodificação. Descodificar significa identificar palavras escritas, estabelecendo uma relação entre a sequência de letras e a sequência dos sons.

Aprender o princípio alfabético é fundamental para aprendizagem da descodificação, pois vai permitir ao aluno que identifique e brinque com os sons da fala, quando ingressa no 1º ano de escolaridade. Como professores devemos promover na criança o desenvolvimento oral, estimular o contacto escrito, desenvolver a consciência fonológica, através da familiaridade com as palavras, repetição da mesma e regularidade na correspondência ou seja som/grafema. Ora vejamos algumas produções feitas pelos alunos:

Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se
s	s	s	ss	s	c	s	ç
amigos todos misteriosa	sempre se reparavam juntos felizes voadores	uma passaros passaio curiano	Cesar cinema araja	cebola cinema bicicleta	rebuçados baloiço	trabalhos = serra Solange antes pipocas merinos buscu-los escola parteis	

Fig. 25 – produção do aluno 1

Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se
s	s	s	ss	s	c	s	ç
sempre se separavam solange sumo		vanessa passos passos cassiano		cedia pipocas Cesar Cereja		rebucados balões bicicleta	
				cinema lebola			

Fig. 26 – produção do aluno 2

A fig. 25 e a fig. 26 foram das produções mais corretas e completas. O aluno da fig. 25 conseguiu identificar todas as palavras e colocá-las nos respectivos lugares. No entanto, podemos verificar que na coluna do grafema [s] e fonema [s], o aluno incluiu vários exemplos de palavras, que embora tenham grafema [s] sobretudo em final de palavra, tem no entanto fonema [x]. Verifico que o aluno não percebeu que a palavra “lê-se” é sinónimo da palavra “pronuncia-se”, daí ter copiado palavras com fonema [x] ou então percebeu que era para escrever todas as palavras que continham grafema [s].

Já o aluno da fig. 26, preencheu corretamente o quadro dos grafemas e dos fonemas, colocando as palavras todas nos sítios corretos, tendo apresentado apenas lacunas no grafema [c], onde colocou a palavra “pipocas” e no grafema [ç] onde colocou a palavra “bicicleta”, esta que deveria estar no grafema [c]. Posso afirmar que este aluno compreendeu o que era pedido no exercício.

Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se
s	s	s	ss	s	c	s	ç
filis bolos artes	batatas torres jitos amigos os amiguinhos	vanessa passos cassiano		cinema cereja		rebucado balões bicicleta	

Fig. 27 – produção do aluno 3

Na fig. 27, verifico que este aluno teve muita dificuldade em preencher a coluna do fonema e grafema [s], não tendo conseguido colocar nenhuma palavra correta. Aqui claramente que o aluno apenas escreveu palavras com grafema [s], pois muitas das

palavras tem grafema [s] mas fonema [x] e fonema [z], como por exemplo as palavras “Marisa” e “Teresa”. No entanto, nas restantes colunas conseguiu preencher com as palavras corretas.

Posso observar, que este aluno preencheu a ficha apenas pela forma de escrever e não pela forma como se pronuncia as palavras.

Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se
s	s	s	ss	s	c	s	ç
os meninos amigos Marisa César Vanessa sempre juntos escola os		pássaros Larsiano parque misteriosa		lancharam		baloiço rebuscados rebuscados	
todos trabalhos cinema Joaquim pipocas a arca							

Fig. 28 – produção do aluno 4

Já na fig. 28, o aluno demonstra grande mistura de palavras, não conseguindo identificar todas as palavras de fonema e grafema [s], cometendo assim, o mesmo erro que os colegas anteriores, colocando as palavras de grafema [s], mas de fonema [x] e fonema [z] (por exemplo as palavras: “Marisa” e “Teresa”). Colocou ainda palavras de fonema [s] mas de grafema [ss] e grafema [c], como “Vanessa”, “cinema” e “César”. Já na coluna respetiva ao grafema [ss], colocou as palavras corretas, excepto a palavra “misteriosa”.

Quanto à coluna do grafema [c], não colocou nenhuma palavra correta, colocou apenas uma palavra que continha a letra [c], mas que não pertencia ao fonema [s], nem ao grafema [c].

Na coluna do grafema [ç], o aluno já colocou as palavras corretas. Refiro que este aluno também não percebeu o exercício tendo escrito as palavras pelos grafemas e não pelos fonemas.

Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se
s	s	s	ss	s	c	s	ç
trabalho meninas juntar pipoca		teresa Vanessa		Vanessa célar		estorvado antes	

Fig. 29 – produção do aluno 5

Na fig. 29 e na fig. 30, pode-se verificar que os alunos tiveram dificuldades no preenchimento do quadro. Não encontraram nenhuma palavra de grafema [s] e fonema [s], colocaram palavras de grafema [s] mas de fonema [x]. O aluno da fig. 29 apenas encontrou a palavra “Vanessa” de grafema [ss], já o aluno da fig. 30 não encontrou nenhuma palavra. Ambos encontraram duas palavras de grafema [c] e o aluno da fig. 29 não encontrou nenhuma palavra de grafema [ç], tendo o aluno da fig. 30 encontrado todas as palavras.

Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se
s	s	s	ss	s	c	s	ç
meninos misteriosa rebu pastéis				bela rebu		rebuçados rebuço	

Fig. 30 – produção do aluno 6

Com a realização desta atividade, constatei que os alunos ainda demonstravam dificuldades nesta matéria, apresentando algumas lacunas, embora existissem alunos com mais dificuldades do que outros. Foi uma atividade que deveria ter sido mais explorada e trabalhada com os alunos, realizando o preenchimento do quadro em conjunto e posteriormente tendo realizado novamente a atividade para poder comparar os resultados.

4.3. Atividade em Creche

Esta atividade foi desenvolvida no estágio de Creche, com 11 crianças de 2 anos de idade, e tinha como designação “A Lenda São Martinho” (anexo 17).

Área da expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e escrita	
Objetivos Específicos	-Identificar uma imagem -Identificar o nome da imagem -Correspondência imagem/som
Estratégias	
1.Contar às crianças em grande grupo, a Lenda de São Martinho, recorrendo às imagens e adaptando a lenda às crianças, de forma a ser mais perceptível. 2.Depois em pequeno grupo, 1 a 2 crianças, fazer perguntas sobre a história pedindo às crianças para identificarem uma imagem; para fazerem correspondência dessa imagem com a história, se descobrirem quais eram as imagens pelo seu nome (ex. onde está a nuvem? Qual é o São Martinho?) e no final se as próprias crianças sabiam dizer que imagem era aquela.	Recursos
	-Imagens completas da Lenda -Pedaços de imagens da Lenda
	Avaliação
	-Observação direta -Registo fotográfico -Grelha de registo

Quadro 4. Planificação da atividade “A Lenda de São Martinho”

Tal como mostra a planificação, esta atividade tinha como objetivos: perceber se as crianças sabiam identificar uma imagem; se ao ouvirem a história, no final conseguiam fazer a correspondência da imagem com a história; se ao ouvirem a palavra a identificavam pelo som e se identificavam o nome da própria imagem.



Fig. 31 - História “ A Lenda de São Martinho”

A maioria das crianças conseguiu responder muito bem a todas as questões, no entanto houve algumas crianças que ainda tiveram dificuldades em fazer a associação da imagem à história.

No geral correu bem e consegui superar as expectativas, consegui perceber se as crianças identificavam a imagem e se faziam a correspondência do som com a imagem, o que até se constatou.

Como se pode observar na grelha (anexo), todas as crianças revelaram noção do que é uma imagem. No que respeita à correspondência da imagem com a história, a maioria apresentou dificuldades em associar a imagem à história, tendo algumas das crianças feito

essa associação (imagem/história), embora não tenham conseguido identificar todas as imagens, exceto duas das crianças, que conseguiram identificar as imagens todas na perfeição.



Fig. 32 e 33 Identificação do nome da imagem e correspondência imagem/som.

Já na correspondência da imagem com o som, todas as crianças, exceto uma, conseguiram fazê-la com facilidade, identificando posteriormente o seu nome. Houve crianças que tiveram dificuldade numa ou outra imagem, por exemplo a nuvem e o São Martinho. Considerei uma atividade interessante, devido à faixa etária das crianças, explorar a história através das imagens. Como saliento no ponto ler em creche, é do conhecimento social que em creche as crianças não sabem ler e não vão aprender a ler. No entanto, podem aprender as noções básicas da leitura, mas para isso precisam de ser estimuladas, é preciso demonstrar atitudes. Ler para a criança de forma continuada é uma atividade importante para a construção de conhecimentos e capacidades que serão necessárias para a leitura. As crianças adquirem algumas competências literárias quando ouvem contar histórias, aprendem a ver e a falar com os livros, observar imagens, aprendem palavras, sons e se pedirmos para recontarem uma história, conseguem fazê-lo.

Este tipo de atividades em que podemos contar histórias e mais tarde vir a explorá-las com as crianças torna-se uma forma útil motivar as crianças para a leitura. Podemos, com a ajuda das crianças, recontar histórias que conheçam ou que tenham ouvido, explorar personagens, tempo e ação da história, assim como descobrir palavras novas, registá-las e verificar quais já conhecem e quais são as palavras novas.

4.4. Considerações Finais

Quando iniciei este trabalho não estava voltada para a leitura. E quando cheguei a essa conclusão, ainda não sabia até que ponto era importante e fundamental incentivar as crianças/alunos para tal competência.

Quando surgiu interesse por uma questão de pesquisa, esta formou-se em torno das letras, como identificá-las, qual o seu nome e como identificar as letras nos próprios nomes das crianças. Neste caso, estou a falar particularmente num grupo de crianças com 5 anos de idade, que iriam entrar para o 1º CEB no ano lectivo seguinte, e onde algumas não sabiam identificar as letras. Fiquei muito tempo centrada na decifração e na descodificação do código alfabético, longe de imaginar que o problema em questão era a motivação para a leitura.

Este interesse surgiu já no final do estágio em jardim de infância, sendo que acabei por não poder desenvolver o tema como gostaria. Quando entrei no estágio de 1º CEB, ainda continuava centrada na aprendizagem das letras, no código alfabético, e durante algum tempo foi ali que incidi a minha prática. No entanto, rapidamente percebi que os alunos não tinham dificuldades em aprender as letras, muito menos em identificá-las. Apresentavam dificuldades em pronunciar palavras, em identificar palavras complexas, dificuldades em ler, ao ponto de ter alunos que se recusavam a ler porque não gostavam, não sabiam, nem sentiam confiança. Compreendi então que os alunos precisavam de ser motivados para a leitura, sendo esta uma competência que deve ser trabalhada com as crianças: quanto mais cedo estiverem familiarizadas com a leitura, melhores resultados apresentarão no futuro. Contudo, como educadora/professora, não digo que devemos “obrigar” as crianças desde cedo (creche/jardim) a saber ler, nada disso: apenas podemos encaminhá-las, incentivá-las, motivá-las a desenvolver competências que mais tarde terão oportunidade de aprofundar. Podemos aproveitar e desenvolver o gosto pela leitura, contando-lhes histórias, inventando, criando/construindo personagens, levando-as a manusear livros, ações que lhes possam despertar o interesse.

Foi neste sentido que tentei elaborar o meu trabalho, embora não tivesse correspondido à expectativa que tenho neste momento, penso que ficou por fazer muita coisa de que gostaria e poderia ter feito e não fiz, pela falta de tempo e pela falta de pesquisa antecipada sobre o tema. Tenho consciência de que poderia ter feito mais, de outras formas, atividades diferentes e mais direccionadas para a leitura. No jardim de infância deveria ter lido mais histórias, tantas quanto li em creche, no 1º CEB a abordagem e o trabalho desenvolvido também poderiam ter sido diferentes.

No entanto, não posso deixar de referir que o rumo deste trabalho não foi em vão, pois, se não fosse assim, não tinha aprendido o que aprendi, nem tinha refletido sobre o que correu mal e em como poderia ter melhorado todo o meu percurso. Agora sei a importância de “pesquisar”; até mesmo para qualquer tipo de atividade que pretendo realizar é essencial fazer uma pesquisa antes, de forma a abordar e aprofundar melhor o que pretendo. É importante ter a certeza do que realmente quero, e saber como fazer e por que fazer.

Com a realização deste trabalho, aprendi a importância da pesquisa, a informação dada por outros autores, outras ideias. Consegui perceber o que é que eu procurava investigar, o que necessitava para trabalhar com os meus grupos de estágio. Neste momento, percebi o que fiz e o que poderia ter feito, e com toda a certeza posso afirmar que se realizasse os estágios depois da realização desta pesquisa seria tudo diferente, pois agora tenho a certeza do que procurava, o que gostaria de ter trabalhado e quais os resultados que gostaria de ter obtido com os meus grupos.

5. Reflexão Final

Ao longo destes estágios, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, foram vários os aspetos que contribuíram para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

A realização deste trabalho de investigação, assim como todos os estágios efetuados, foram, de facto, bastante importantes na medida em que me abriram novos horizontes ao longo de todo o meu percurso, quer de aluna, quer no lugar de docente/educadora. Foi também importante aprender, perceber e poder analisar todos os procedimentos que constam de um trabalho de investigação. A investigação tornou-se fundamental na prática pedagógica, e nas ações que dela decorrem. Foi através desta que se levantaram questões, que se evoluiu no sentido de melhorar a qualidade de ensino, tornando a escola um local privilegiado, em constante mudança e adaptação, tendo os educadores/professores um papel fundamental nessa prática.

Durante a realização deste trabalho, a minha intencionalidade foi encaminhar o meu estudo e a investigação de forma coerente e precisa, de forma a encontrar respostas pertinentes em relação às questões que fui colocando, face ao problema encontrado.

Numa retrospectiva do meu percurso de desenvolvimento profissional, refiro que todos os estágios foram diferentes de realizar, mas em todos houve pontos em comum, como a minha integração e envolvimento em cada contexto, ambas muito boas, participativas e colaborativas. Também a minha intervenção, onde sempre procurei conhecer a dinâmica dos grupos, participar ativamente nas rotinas, assim como esclarecer qualquer dúvida que surgisse, recolhendo sempre que necessário toda a informação pertinente, observando, compreendendo e adaptando-me à organização dos ambientes educativos, para que pudesse ser capaz de realizar uma planificação mais real e coerente para com o grupo, tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Foi observando essas necessidades, que no estágio em jardim-de-infância numa atividade com o grupo me despertou a atenção de que havia crianças, algumas das quais iriam sair naquele ano do jardim e iriam entrar no próximo ano letivo no 1º CEB, que não sabiam o nome de algumas letras, e nem as conseguiam identificar no seu próprio nome. Então surgiu a dúvida da importância de as crianças do pré-escolar contactarem com as letras, sendo apenas suficiente quando entrassem para o 1º CEB e as aprendessem. Qual seria a importância da leitura e da escrita no pré-escolar? De facto, e pensando bem, agora no final da realização desta investigação, este grupo (pré-escolar) não teve muito contacto com a leitura, e bem vistas as coisas não foram realizadas atividades nesse sentido: foi

contada uma história no natal e outra pelo São Martinho, mas aquele contacto diário com as histórias, com os livros, com outros documentos, jornais, revistas, folhetos, não existiu. Este grupo não aprendeu a apreciar uma boa leitura, porque esta não fazia parte da sua rotina. E agora que percebo isto, fico triste, porque poderíamos ter realizados atividades tão interessantes e produtivas, como contar histórias, inventar e escrever histórias em conjunto, procurar letras em artigos, fazer colagens com letras, palavras, frases construindo histórias, entre outras. Até existia um armário na sala, com poucos livros, mas existia. Nunca lhe foi dada grande importância, mas agora percebo por que as crianças, sempre que podiam realizar atividades livres, escolhiam outros cantinhos que não o da “biblioteca” (reunia sempre uma ou duas crianças): faltava a motivação, a estimulação para a frequentarem.

Quando cheguei ao 1º CEB, os alunos já tinham aprendido as letras, já sabiam ler, mas apresentavam dificuldades ao nível da leitura, inclusive havia alguns alunos que não gostavam de ler e viam a leitura como uma obrigação. Sempre que lhes era pedido para ler, havia até um aluno que se recusava a ler. Mais uma vez faltava a estimulação, a motivação para ler. Aqui a minha ação já foi um pouco diferente, embora considere que pudesse ter sido melhor; neste grupo tentei motivá-los sempre que era possível. No 1º CEB não são lidos livros de histórias com tanta frequência como em jardim-de-infância ou em creche (em que as atividades podem ir ao encontro das histórias), aqui existe um programa que temos de seguir, e não existe muito por onde nos possamos “desviar”. No entanto, foi aproveitando um desses desvios (dia da mãe), que levei um livro para a sala e lhes expliquei o que era um livro, como era constituído (capa, contra capa, folhas, imagens, lombada...), que continha letras, palavras e frases, que tudo junto construía uma história, que um livro tem autor, tem uma data, uma editora. Os alunos puderam ficar a conhecer melhor as características de um livro, trabalhamos essa história em conjunto com o grupo do 3º ano, que leu a história em voz alta para o 1º ano ouvir (na altura havia muitas palavras que o 1º ano ainda não conhecia). Esta tarefa foi ponto de partida para a aprendizagem da leitura. A partir deste momento, tive sempre o cuidado de colocar um texto nas fichas de língua portuguesa, para que o pudéssemos trabalhar em conjunto, estimulando os alunos a lerem e interpretarem o que liam, para poderam responder corretamente ao que lhes era solicitado. Aos poucos fui conseguindo que os alunos perdessem o pouco à vontade que tinham, para começarem a gostar de ler.

Começamos também a realizar avaliações de leitura, ou seja, uma vez por semana, sem conhecimento dos alunos, era realizada uma avaliação da leitura do texto da ficha que era realizada naquele dia. A avaliação era feita por mim e pelos alunos, em que atribuíamos um valor de 1 a 5, primeiro numa heteroavaliação em que eu depois dava o meu parecer,

motivando os alunos que tinham mais dificuldades e que não gostavam de ler, os quais gostavam de ouvir elogios sempre que liam bem, percebendo que quanto mais se empenhassem melhor nota obtinham.

Foi neste sentido que descobri a minha questão de investigação, “estimular o gosto pela leitura (da creche ao 1º CEB)”. Defini objetivos e tentei conduzir o estudo e a investigação de forma precisa e coerente, de forma a encontrar respostas adequadas às questões que coloquei.

O meu trabalho em creche, foi como se tivesse recuado no tempo, e começasse do início, com um grupo de crianças mais pequenas, começar desde muito cedo a motivá-las, estimular o gosto de ler. Nós, educadores e pais, somos um bom elemento de imitação, se folharmos um livro ao pé das crianças, elas vão querer imitar-nos, também vão querer pegar num livro, folhear, e até saber o que está lá escrito. Depois de uma aprendizagem, as crianças são capazes de representar o que leem, pegar no livro, colocá-lo na posição correta, abrem-no, observam-no atentamente, passando as páginas e apontando com o dedo.

Esta conduta de imitação constitui um passo significativo e supõe que a criança sabe o que é ler, como se faz, qual é a atitude, o gesto e o tom adequados, a posição do livro. Toda esta informação não é possível de se ter se, previamente, a criança não tiver uma experiência direta, sistemática e habitual, de ver os adultos lerem em voz alta para ela. Para desenvolver estas aquisições é fundamental que a criança esteja inserida em dinâmicas familiares e/ou escolares que lhe sirvam de modelos na tarefa de ler, que leiam para e com ela muitas histórias, recorrendo a vários materiais.

Por último, e na minha opinião, é necessário desde muito cedo começar a trabalhar a compreensão e a leitura de histórias, incentivando e motivando os alunos, de forma a melhorar a sua acuidade de leitura, combatendo os baixos rendimentos ao nível da leitura, ensinando os alunos a compreender e a gostar de ler.

Finalizo a minha reflexão com uma afirmação de Sim-Sim que, a meu ver, traduz perfeitamente toda a minha investigação: *“A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”* (Sim-Sim, 2002, p. 5).

Bibliografia

- ALARCÃO, M. (1995). *Motivar para a Leitura*. Lisboa: Texto Editores.
- ANTÚNEZ, S. et al. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- CARVALHO, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura – processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psico & Soma, Lda.
- CASTRO, S. L. & GOMES, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CONSELHO NACIONAL EDUCAÇÃO (2003). [coordenado por Teresa Vasconcelos] *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão* (estudos e relatórios). Lisboa: Ministério da Educação.
- COUNCIL, N. (2008). *Começar com o Pé Direito - Um guia para promover o sucesso da leitura*. Porto: Porto Editora.
- CURTOS, L. A.; MORILLO, M. M., & TEIXIDÓ, M. M. (2000). *Escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- DUARTE, M. (2002). *Gavetas de Leitura – Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições Asa.
- FERNANDES, A. M. (2009). Material desenvolvido no âmbito do PNEP, Programa Nacional de Ensino do Português 1º Ciclo do Ensino Básico. Site: <http://pnepabraveses.files.wordpress.com/2009/11/oficina-tematica-3-decifracao.pdf>
- FERNANDES, P. P. (2004). Literacia Emergente. In J. Lopes, Velásquez, P. P. Fernandez, & Bártolo. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- FREIRE, P. (2000). *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- FORMOSINHO, J. (1996). *Prefácio*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão da leitura*. Lisboa: Asa.
- GOODMAN, Y. (1987). *O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GUISADO, A. C., GONZÁLEZ, R. P.; RICO, A. M. & GASCÓN, M. E. S. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- KERLINGER, F. N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E.P.U.

- LOPES, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.
- LOPES, J. VELASQUEZ, M. BÁRTOLO, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- MARQUES, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores (4ª Ed.)*. Lisboa: Texto Editora.
- MARTINS, M. A. & NIZA, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MATA, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MONTSSORI, M. (1969). *A criança. (4ª ed.)*. Lisboa: Portugália Editora.
- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- NICOLAU, M. (2000). *A Educação Pré-Escolar. Fundamentos e Didática*. 10ª Edição. São Paulo: Editora Ática.
- OCDE (2010). *PISA 2009, Results: Executive Summary*. Paris: OCDE Publishing. Site: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>.
- PINHEIRO, A. (2005). "Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem demonstrado" in *a Formação de Professores - contributo para uma mudança das práticas*. Alpiarça: Edições Cosmos.
- REBELO, J. A. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico (2ª ed.)*. Porto: Edições Asa.
- RIBEIRO, I., & VIANA, F. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SANTOS, F. et al. (2009). *Mediação de Leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global Editora.

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2008). *Educação Pré-escolar e Avaliação*. Região Autónoma dos Açores: Direcção Regional da Educação.

SILVA, R.M. (1991). A aprendizagem da leitura e da escrita num grupo da 1.ª fase com dificuldades de aprendizagem: projecto de intervenção. *Análise Psicológica*, 3-4 (IX), pp. 411-418.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (2001). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. INAFOP: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, I. (2009). *O Ensino da Literacia: Decifração*. Lisboa: Civilizações Editora.

SIM-SIM, I.; SILVA, A.; & COSTA (2008) *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

SEQUEIRA, F. & SIM-SIM I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.

SILVA, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SOARES, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

SOBRINO, J. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

TEIXEIRA, M. & RONDONI, I. (2009). *A Formação de Professores – contributo para uma mudança das práticas*. Alpiarça: Edições Cosmos.

YIN R, (1994). *Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed.)* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Legislação Consultada

Decreto de Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro - Currículo do 1ºCiclo de Ensino Básico

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Avaliação para o Jardim-de-Infância

Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano	FICHA DE AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
---	--

Nome: _____ Jardim de Infância	Idade: _____	2010/2011 1º Período
--------------------------------	--------------	-------------------------

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

- Ser capaz de interagir/cooperar com o outro
- Ser autónomo
- Respeitar as opiniões individuais
- Desejo de aprender
- Atitude crítica
- Criação de atitudes positivas face ao JI
- Possuir atitudes positivas relativamente ao tema da Natureza e sua preservação

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO:

Linguagem oral e abordagem à escrita:

- Estabelecer relações com pessoas diferentes
- Comunicar intencionalmente de forma adequada ao contexto social e físico
- Tomar e dar a vez nas interações sociais com turnos gradualmente mais prolongados
- Apropriação de regras de uso da língua
- Ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos

Matemática:

- Recitar a sequência da contagem
- Desenvolver o cálculo mental e compreender o sentido de operações
- Agrupar objectos pelo reconhecimento das suas propriedades
- Desenvolver a percepção do espaço
- Promover a verbalização do que pensam, fazem, fizeram (construções)

Motora:

- Utilizar as suas possibilidades motoras, sensitivas e expressivas
- Utilizar e sentir o seu corpo
- Realizar exercícios de motricidade fina e destreza manual

Dramática:

- Saber utilizar o seu corpo para se expressar e comunicar de forma espontânea e criativa

Musical:

- Produzir sons com o próprio corpo e com instrumentos musicais
- Cantar canções e pequenas melodias
- Explorar a sonoridade de objectos e instrumentos musicais

Plástica:

- Utilizar de forma correcta destrezas manipulativas, como: cortar, rasgar, pegar, colar, pintar
- Manifestar interesse por manifestações artísticas

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO:

- Manter uma atitude de observação
- Descobrir e interagir com o meio natural
- Apresentar atitudes de respeito e cuidado ecológico
- Associar as rotinas diárias à passagem das horas e dos dias
- Prosseguir no conhecimento/compreensão de alguns dos fenómenos atmosféricos

Observações/Pistas de Intervenção

Data:

O Educador de Infância: _____

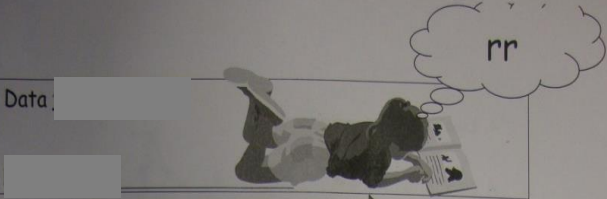
O Encarregado de

Educação: _____


Anexo 2 – Exemplo da Ficha de Língua Portuguesa

Caso de Leitura [rr]

Data: _____



burro rr



1. Relaciona e completa:

jarra	torre	barro
torre	járra	carro

2. Lê e escreve:

Carro	serra	garrafa	corrida	torre
carro	serra	garrafa	corrida	torre
serrote	birra	barra	burro	ferro
serrote	birra	barra	burro	ferro

3. Ordena as palavras e forma frases.

a burro O derrubou barraca.

O burro derrubou a barraca.

desarrumou Rui O barraca, a

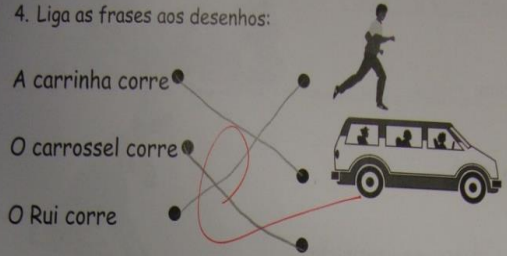
O Rui desarrumou a barraca.

4. Liga as frases aos desenhos:

A carrinha corre


O carrissel corre

O Rui corre



5. Lê o texto e copia. Marca com um o rr

O Rui leva o burro. O burro puxa o carro. O burro corre muito e o carro derrapa. Caiu do carro o barro, a garrafa e a serra.



O Rui leva o burro. O burro puxa o carro.

O burro corre muito e o carro derrapa.

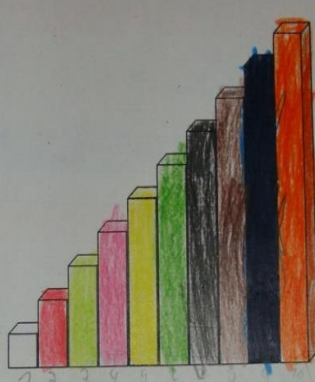
Caiu do carro o barro, a garrafa e a serra.

Anexo 3 - Exemplo da Ficha de Matemática

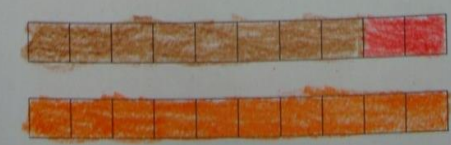
Barras *Cuisinaire*

ACTIVIDADE EXPLORATIVA – UTILIZANDO AS BARRAS DE “CUISINAIRE”

1. Pinta da cor correspondente as barras que faltam pintar:

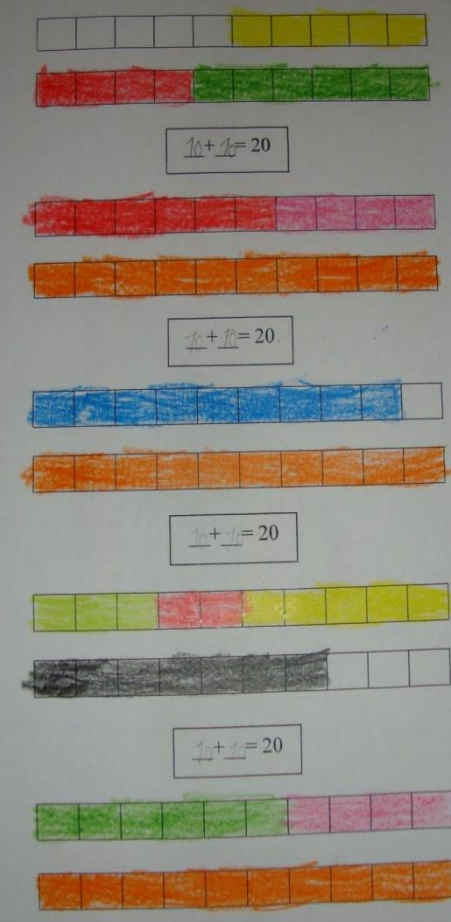


2. Utilizando mais do que uma barra, representa o número 20, pintando as barras de acordo com o seu valor:



$10 + 10 = 20$

3. Constrói outros exemplos onde também se pode obter o número 20



$10 + 10 = 20$

$10 + 10 = 20$

$10 + 10 = 20$

$10 + 10 = 20$

$10 + 10 = 20$

$10 + 10 = 20$

Anexo 4 – Exemplos da actividade sobre o 25 de abril


Exemplo da atividade do 1º ano

25 DE ABRIL

Esta actividade foi realizada em conjunto com toda a turma e com a professora.

1 – Diz e desenha o que foi para ti o 25 de Abril

O dia 25 de Abril é feriado porque neste dia, há muitos anos atrás houve uma revolução. O capitão Salgueiro Maia e outros militares colocaram-se nos carros de combate e foram até Lisboa, tornaram o país livre e com melhores condições de vida. Também se chama revolução dos cravos.




Exemplo da atividade do 3º ano

25 DE ABRIL

1 – Diz e desenha o que foi para ti o 25 de Abril

O 25 de Abril para mim foi uma revolução contra o presidente do conselho. O capitão que dirigia as tropas, chamava-se o capitão Salgueiro Maia. O presidente do conselho mandou as suas tropas atacarem o Salgueiro Maia mas as tropas revoltaram-se ^{contra} o presidente do conselho.









Anexo 5 – Ficha realizada no computador Magalhães


Nome: _____ Data: _____

Ficha do Ce e Ci

1. Copia as palavras para o local certo.

cinto			
cerejas			
cesto			
céu			
circo			
cisne			

2. Copia a frase e substitui as imagens pelas palavras.

O Márcio faz uma salada de  .

A Célia comeu uma  assada com  .

A Paula deu um  ao seu amigo.

3. Ordena a frase.

Márcio vai O cinema. Ao

Anexo 6 – Tabela da planificação diária (Jardim-de-infância)

Horário da Rotina Diária	Objetivos e Conteúdos de Aprendizagem	Atividades	Materiais Utilizados	Avaliação
	Lanche e Recreio			
		
	Almoço e Recreio			

Anexo 7 – Tabela Reformulada da planificação diária (Jardim-de-infância)

Dia – Segunda-feira					
Objetivos Específicos	Conhecimento do mundo	Área da expressão e comunicação			Formação Pessoal e Social
		Domínio da matemática	Expressões Motora, plástica e musical	Domínio da linguagem oral e escrita	
Atividades					
				Recursos	
Avaliação					
Estratégias					
Observações: esta planificação pode estar sujeita a alterações que não estão referidas					

Anexo 8 – Exemplo de uma planificação diária (Jardim-de-infância)

Dia 13 – Segunda-feira

Objetivos Específicos	Conhecimento do mundo	Área da expressão e comunicação			Formação Social
		Domínio da matemática	Expressões Motora, plástica e musical	Domínio da linguagem oral e escrita	
	- Saber que o material de desperdício, pode ser aproveitado, reciclado e transformado em	- Saber contar quantos pacotes foram necessários para construir a árvore de natal;	- Saber a canção de natal; - Exercer a coordenação motora;	- Articular os grafemas aos fonemas, na canção de natal; - Identificar palavras	- Cooperar na construção da árvore de natal da turma do 1º ano

novos objectos, no caso da árvore de natal;			com os mesmos sons; - Identificar rimas;	
---	--	--	---	--

Atividades

– Acolhimento individual (presenças e marcação do tempo).
 – Planeamento do dia.
 – Marcação da canção de natal, para a festa.
 – Lanche/Recreio
 – Início da construção da árvore de natal, e acabamento das decorações de natal, para o dia.
 – Almoço
 – Conclusão da árvore de natal e decorações

Recursos

Árvore de natal

- Pacotes de leite,
- Caixas de papelão,
- Cola,
- Estrela e decorações de natal.

Quadro de Planeamento

Estratégias

começa com o habitual acolhimento individual, assim como a rotina da marcação de presenças e da marcação do tempo.
Planeamento – este momento, é onde às crianças tem o seu próprio espaço podendo expor e discutir as suas ideias. É aqui que se discute em grande grupo o que vamos realizar durante o dia.

a canção – pretende-se trabalhar a letra e o som da canção de natal com as crianças. Pretendo que o grupo seja capaz de articular as sílabas com os sons das mesmas, assim como identificar rimas e palavras com o mesmo som. Vou avaliar esta actividade através de uma observação directa onde irei registar, se cada criança canta; se articula bem as palavras ou em que palavras tem mais dificuldade de pronunciar; se sabe reconhecer as rimas e palavras com o mesmo som.

Canção da árvore de natal – em pequenos grupos e em cooperação com os alunos do 1ºciclo (turma do 3º e 4º ano), irão construir a árvore de natal com as caixas de papelão e onde irão colar os pacotes de leite, ajudando-se uns aos outros e moldando a forma de um pinheiro. Nesta actividade pretendo avaliar a cooperação e ajuda das crianças do jardim-de-infância com os alunos do 1ºciclo, e vou avaliar através de observação directa e do registo numa grelha que irei construir (onde está registado se a criança precisa de ajuda, se faz sozinha, se existe cooperação entre colegas, ou se não existe).

– os recreios serão dinamizados com jogos de roda, onde todo o grupo será envolvido, no caso de estar de chuva ou mau tempo, as crianças permanecerão na sala, e será colocado a tocar um cd de músicas, onde as crianças poderão cantar, dançar e pular livremente. Vou fazer um registo para a coordenação motora de cada criança.

Avaliação

Observação directa,

Grelhas de registos

Registo fotográfico (aqui pode-se avaliar o interesse e participação da criança, se está envolvida e motivada na actividade ou não)

Observações: esta planificação pode estar sujeita a alterações que não estão referidas

Anexo 9 – Planificação diária (1º ciclo)

Segunda – feira

09.00h – 10.30h

Área curricular - Conteúdo/ tema:

Objetivos:

Materiais:

Descrição da atividade:

Avaliação:

11.00h – 12.30h

Área curricular - Conteúdo/ tema:

Objetivos:

Materiais:

Descrição da atividade:

Avaliação:

14.00h – 15.30h

Área curricular - Conteúdo/ tema:

Objetivos:

Materiais:

Descrição da atividade:

Anexo 10 – Exemplo de uma planificação diária (1º ciclo)

Segunda – feira (09 de Maio)

09.00h – 10.30h

Área curricular - Conteúdo/ tema:

- Língua Portuguesa – Conhecimento Explícito da Língua, caso de leitura letra s com o som z

Objectivos:

- Saber identificar palavras com a letra s;
- Saber identificar palavras que se escrevem com a letra s mas com som z;
- Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos;
- Articular correctamente os sons da língua;
- Identificar e classificar os sons da língua;

Materiais:

- Quadro,
- Caderno diário,
- Manual de língua portuguesa (pág. 118 e 119),

Descrição da atividade:

A professora começa por explicar que existem palavras que se escrevem com a letra s, mas que se pronunciam e se lêem com o som z.

Com a ajuda dos alunos, estes dizem exemplos de palavras que se escrevem com a letra s, mas com som z. Estas palavras serão escritas no quadro e posteriormente os alunos passam-nas para o caderno diário. No final, a actividade de língua portuguesa será finalizada com a realização da ficha do manual, que se encontra nas páginas 118 e 119. Esta ficha é composta por um texto, em que os alunos farão uma leitura e procurarão sublinhando as palavras com s (de som z). De seguida apresenta-se um exercício para completar frases com palavras que se encontram no texto. Assim como diversos exercícios de correspondência de imagens a palavras. E palavras para completar os espaços com s e ss.

Avaliação:

Espera-se que os alunos sejam capazes de reconstruir palavras por combinação de fonemas (neste caso o som z); identificar palavras com a letra s mas de som z. Serão avaliados na participação oral e na realização da ficha.

11.00h – 12.30h

Área curricular - Conteúdo/ tema:

- Matemática – Números e Operações, números naturais.

Objectivos:

- Compor e decompor números
- Classificar o número quanto às dezenas e às unidades

Materiais:

- Quadro,
- Caderno diário,
- Manual de matemática (página 122 e 123),

Descrição da atividade:

A professora faz uma revisão dos números que já foram dados (25) e dá continuação até ao número 29. É feita a composição e a decomposição dos números. É feita no quadro a representação de cada número no que diz respeito às unidades e às dezenas, em que os alunos depois copiaram para o caderno diário. No final será realizada as fichas do manual, nas páginas 122 e 123. Estas fichas consistem novamente na decomposição dos diferentes números, em que se divide os números em dezenas e unidades. Existe também um exercício, em que os alunos têm de descobrir qual o número que falta.

Avaliação:

Espera-se que os alunos sejam capazes de decompor o número em dezenas e em unidades, assim como também perceber qual a sequências dos números, por exemplo saber identificar que a seguir ao número 26 é o número 27 e que antes do 26 é o número 25. Esta avaliação será baseada na oralidade do aluno e na realização da ficha.

14.00h – 15.30h

Área curricular - Conteúdo/ tema:

- Expressão Musical – Canção do 25 de Abril

Objectivos:

- Cantar canções,
- Reproduzir pequenas melodias,

Materiais:

- Folha com a música,
- Computador,
- CD de música,

Descrição da atividade:

A professora coloca o cd com a música sobre o General Salgueiro Maia, e os alunos que tem uma folha com a música seguem-na cantando. (Não sei muito bem o que a professora pretende fazer nesta atividade, ela apenas me disse que iam trabalhar a expressão musical)

Avaliação:

Espera-se que os alunos sejam capazes de cantar, e seguir/ acompanhar a música.

Anexo 11 – Tabela de planificação diária (creche)

Dias da Semana	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos (materiais)	Avaliação

Anexo 12 – Exemplo de uma planificação (creche)

Dias da Semana	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos (materiais)	Avaliação
2ª feira		- Conhecer as diferentes partes do corpo;	-Abordagem ao tema sobre o corpo humano, em conversa com as crianças;		-Avaliar se as crianças conseguem identificar as diferentes partes do corpo humano;
3ª feira	- Linguagem; -Expressão motora; -Expressão plástica;	-Desenvolver a linguagem oral, no domínio do tema o corpo humano; -Desenvolver a coordenação motora, durante a mímica efectuada na canção; -Reconhecer as diferentes partes do corpo; -Reconhecer que as mãos são constituídas por dedos; -Estimular a criança para a pintura;	-Conversa sobre o tema o corpo humano, promovendo a linguagem oral e o reconhecimento de todas as partes do corpo, auxiliado com a visualização do livro “Descobre o corpo humano”, onde será mostrado e explicado às crianças as imagens e funções das diferentes partes do corpo; -Será cantada com as crianças a canção do digidingi, onde será desenvolvida a coordenação motora de todo o corpo, pois será uma canção com mímica, onde as crianças irão mexer as partes do corpo; - Impressão das mãos das crianças, com tinta numa folha de papel e levar as crianças a reconhecer que as mãos são constituídos por dedos, com auxílio de uma lengalenga sobre os dedos.	-Livro “ Descobre o corpo humano”; -Tinta para mãos; -Folhas de papel; - Lengalenga;	-Avaliar se as crianças são capazes de reconhecer as diferentes partes do corpo, recorrendo à observação directa com as crianças e a uma grelha de observação; -Avaliar se as crianças identificam o nome correcto das partes do corpo, recorrendo também à observação directa e também à grelha de observação; -Avaliar a coordenação motora de cada criança, através da observação directa e da grelha de avaliação;

Anexo 13 - Atividade “ O jogo das letras”



Anexo 14 - Grelha de Avaliação da Atividade “ O jogo das Letras”

	Reconhece as letras (Nome das letras)	Faz correspondência com as letras do nome		Copia a totalidade da palavra	Copia parte da palavra	Identifica a imagem
		Sem Nome	Com Nome			
Francisco Moura		C, O, S, A		✓		✓
Jéssica		E, A	I	✓		✓
Inês Vitorino	(Todas)	E, N		✓		✓
João Miguel	A, I	A, L		✓		✓
Diogo	E, N, A	(Identificou não existir nenhuma)		✓		✓
André	N, O	N		✓		✓
João Pedro	(Todas)	E, R, P, A		✓		✓
Madalena	A, L	E		✓		✓
Marta	A		M, A	✓		✓
Bernardo	R, O	R, O, E, N		✓		✓
Moisés	O	O		✓		✓
Inês Faria		A, E		✓		✓
Maria Beatriz			T	✓		✓
Inês Vieira	A, I	E	R, S, A	✓		✓
Constança	Z	S		✓		✓
Afonso Batista	A		A, N	✓		✓
Guilherme	A	M, E, I		✓		✓
Afonso Moura			A, S	✓		✓
Henrique					B, O, L	✓
Manuel			A, L, E	✓		✓
Carolina	O, N		I, N, O		N, E, H, R	✓
Rodrigo Cunha	I, N, A, L		A, N, I		N, A, I, L	✓
Rodrigo Moura			O		A, N, O	✓

Anexo 15 - Ficha “Correspondência som/grafema”

Nome: _____ Data: _____

Correspondência Som/grafema

Lê o texto e sublinha as palavras que estão escritas com s, ss, c e ç.

Os três amigos ...

Havia três meninos que eram muito amigos, a Marisa, o César e a Vanessa, andavam sempre juntos, nunca se separavam. iam juntos para a escola, vinham juntos para casa, faziam os trabalhos de casa juntos, lanchavam e brincavam juntos. Um dia, os três meninos decidiram ir ao cinema, ver o filme dos pássaros voadores. Lá encontraram a amiga Cecília e a amiga Solange. Compraram sumo e pipocas. O tio Cassiano e a tia Teresa foram buscá-los no final do filme, para darem um passeio pela serra, fizeram um piquenique perto da fonte misteriosa, estavam todos felizes.

Comeram bolos de cenoura, pastéis de carne e cebola, sumo de cereja e rebuçados de caramelo. Antes de irem embora ainda deu tempo para andarem de baloiço e de bicicleta.

Preenche o quadro nos lugares correspondentes, as palavras que sublinhas-te no texto:

Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se	Lê-se	Escreve-se
s	s	s	ss	s	c	s	ç

Anexo 16 - Atividade “Correspondência som/grafema”



Anexo 17 - Atividade “Lenda de São Martinho”



Anexo 18 - Grelha de Avaliação Comportamento Emergente da Leitura

Nomes das crianças	Identifica 1 imagem			Faz correspondência imagem/história			Faz correspondência imagem/som			Identifica o nome da imagem			Observações
	Sim	Não	c/dificuldade	Sim	Não	c/dificuldade	Sim	Não	c/dificuldade	Sim	Não	c/dificuldade	
Afonso	X				X		X		X	X			Identifica bem as imagens, tem alguma dificuldade em fazer a correspondência som/imagem, identifica bem o nome da imagem.
Henrique	X				X		X			X			Identifica com facilidade as imagens, têm muita dificuldade em fazer a corresp. imagem/história, faz com facilidade a corresp. Imagem/som, identifica o nomes da imagem muito bem.
João Nuno	X			X		X	X			X			Identifica bem a imagem, tem dificuldade em fazer a corresp. Imagem/história, faz a corresp. Imagem/som com facilidade, identifica bem o nome de algumas imagens.
Madalena	X			X		X	X			X			Identifica bem a imagem, faz corresp. Imagem/história com dificuldade, faz corresp. Imagem/som com facilidade, identifica bem o nome das imagens.
Martim	X			X		X	X			X			Identifica muito bem a imagem, faz corresp. Imagem/história com dificuldade, faz corresp. Imagem/som com facilidade, identifica o nome da imagem também com facilidade.
Mateus	X			X			X			X			Identifica muito bem a imagem, faz corresp. Imagem/história com algumas imagens, faz com muita facilidade a corresp.

													Imagem/som, identifica muito bem o nome da imagem,
Matilde	X			X			X			X			Identifica muito bem a imagem, conseguiu fazer a corresp. Imagem/história de todas as imagens, faz muito bem a corresp. Imagem/som, tem muita facilidade em identificar o nome de todas as imagens.
Nicole	X			X			X			X		X	Identifica a imagem, consegue fazer corresp. Imagem/história embora não com todas as imagens, tem facilidade em fazer corresp. Imagem/som, identifica o nome da imagem mas com dificuldade, não sabia quem era a nuvem e o São Martinho.
Teresa	X			X		X	X			X			Identifica bem a imagem, faz corresp. Imagem/história mas com dificuldade, faz corresp. Imagem/som bem, e identifica bem o nome da imagem.
Tiago	X			X			X			X			Identifica com muita facilidade a imagem, faz muito bem a corresp. Imagem/história e imagem/som identificando todas as imagens, assim como o seu nome.
Tomás	X			X		X	X			X		X	Identifica a imagem e faz a corresp. Imagem/história com dificuldade, mas tem facilidade em fazer a corresp. Imagem/som, identifica o nome da imagem c/ dificuldade, disse que a nuvem era a batata.