

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA CRIANÇAS DE 5/6 ANOS:  
UMA ABORDAGEM À LEITURA, À ESCRITA, À LITERACIA E  
AO DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO**

Inês Oliveira Correia de Vasconcellos e Sá

Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Relatório da Prática do Ensino Supervisionado  
apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar Orientador: Prof<sup>o</sup> Doutor  
Fernando Barone

Lisboa

Julho, 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA CRIANÇAS DE 5/6 ANOS:  
UMA ABORDAGEM À LEITURA, À ESCRITA, À LITERACIA E  
AO DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO**

Inês Oliveira Correia de Vasconcellos e Sá

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório da Prática do Ensino Supervisionado apresentado  
para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof<sup>o</sup> Doutor Fernando Barone

Lisboa

Julho, 2015

## Agradecimentos

*“...Depressa viram que os meninos trabalhavam muito melhor quando se sentiam amados e que o afecto era a única maneira de comunicar com eles...”*

Isabel Allende in “ *A casa dos Espíritos*”

A realização do presente relatório exigiu esforço, dedicação e trabalho da minha parte tendo abdicado de muitas coisas para que a realização e a conclusão deste fossem bem-sucedidas.

É por ter chegado até aqui que gostaria de agradecer o apoio e a exigência, que me foram dados ao longo do tempo, à minha família (particularmente à minha avó) e amigos que me acompanharam e que me deram a oportunidade de aprender e de crescer, deixando-me cair para me darem a mão ao levantar.

Em especial aos professores da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich que me ajudaram a crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional e por me fazerem ver que o ser humano é um ser em constante mudança e com sede de aprender e ensinar, partilhando experiências / vivências.

## **Resumo**

O presente relatório visa apresentar e discutir práticas pedagógicas acerca da sensibilização para a leitura e abordagem à escrita no âmbito do Ensino Pré-Escolar, a importância de comunicar com as crianças e a promover o seu desenvolvimento em relação à linguagem oral e escrita.

Com este estudo, pretende-se alargar o conhecimento e as práticas de intervenção pedagógica no que toca às estratégias de leitura e abordagem à escrita, nomeadamente, o desenvolvimento do vocabulário do grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, a motivação para a leitura, a consulta autónoma de livros e a comunicação entre pares.

A partir de observação direta participante, foram recolhidos dados que correspondem às práticas institucionais do local de estágio bem como às práticas e atividades que se teve com o grupo de crianças, no campo da relação à comunicação e ao gosto por contar e ouvir histórias.

**Palavras-chave: literacia, linguagem oral, linguagem escrita, literatura infantil, estratégias pedagógicas**

## **Abstract**

This report aims to present and discuss teaching practices about awareness to reading and to writing under the Preschool Education, the importance of communicating with children and to promote their development in relation to oral and written language.

This study aims to broaden the knowledge and pedagogical intervention practices with regard to reading strategies and approach to writing in particular the development of the vocabulary of the group of children aged between 5 and 6 years, motivation for reading, reference books and autonomous communication between peers.

From participant direct observation, data were collected that correspond to the institutional practices of training camp and the practices and activities that had with the group of children in the field of relationship to communication and taste for telling and hearing stories.

**Key-words: literacy, oral language, written language, children's literature**

## Índice

|  |    |     |
|--|----|-----|
| 1) Introdução  | 1  |     |
| 2) Capítulo I – Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada (PES) | 6  | iii |
| a) Definição do objeto   | 6  |     |
| b) Língua Gestual Portuguesa – Sensibilização para a diferença comunicativa              | 6  |     |
| c) Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada (PES)              | 7  |     |
| d) Literacia   | 7  |     |
| e) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita                                       | 8  |     |
| f) A atitude do adulto em relação à aquisição de vocabulário por parte da criança        | 9  |     |
| g) A abordagem à escrita   | 10 |     |
| h) A atitude do adulto em relação à aquisição do código escrito por parte da criança     | 11 |     |
| i) Literatura e contos tradicionais  | 12 |     |
| j) Literatura infantil   | 13 |     |
| k) O papel do educador em relação aos contos infantis                                    | 14 |     |
| l) Estratégias motivadoras de leitura a utilizar pelo educador                           | 16 |     |
| m) Opções metodológicas  | 18 |     |
| 3) Capítulo II – Caracterização do contexto Institucional e comunidade envolvente        | 23 |     |
| a) Práticas observadas   | 26 |     |
| 4) Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição                | 30 |     |
| a) Descrição das atividades realizadas   | 32 |     |
| 5) Análise geral   | 41 |     |

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 6) Capítulo IV – Considerações Finais | 43 |
| Bibliografia                          | 47 |
| A- [Anexos]                           | 50 |



## **Introdução**

O presente relatório está inserido na área científica do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na qual está incluída a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Com o apoio da unidade curricular de Investigação em Educação foi possível, durante a prática, desenvolver competências e recolher informações para o estudo.

A principal finalidade deste relatório é a de apresentar e discutir, de modo fundamentado e refletido, as experiências que vivemos junto das crianças acompanhadas no período de PES, no âmbito do domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita.

O maior objetivo deste trabalho será o de registar e discutir, para além das práticas observadas no terreno, as práticas por mim trabalhadas e as propostas de novas práticas em diversos contextos educativos, visando sempre a capacidade de literacia e hábitos de autoaprendizagem e consciência cultural das crianças, no plano do desenvolvimento psicossocial e da cidadania.

Penso que é importante referir o meu percurso pessoal, pois é o que dá a conhecer, da melhor forma possível, a maneira como o presente relatório foi pensado e redigido.

A minha formação inicial foi realizada na Escola Superior de Educação João de Deus onde ingressei, em 2009, para a realização da licenciatura em Educação Básica que foi concluída em 2012. Durante a licenciatura, foi possível fazer estágios fora de Lisboa, em locais como Porto e Matosinhos, e também fora da realidade da Associação de Jardins-Escola João de Deus. Essas oportunidades enriqueceram-me como pessoa e como futura profissional. Desde muito cedo, sonho ser educadora de infância.

Por força das circunstâncias, ingressei na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, de modo a concluir o meu percurso académico investindo no Mestrado em Educação Pré-escolar. Posso dizer que fui muito bem recebida e o facto de me terem aberto novos horizontes, no mundo da educação, contribuiu bastante para que a finalização desta etapa, que considero muito importante na minha vida, se concretizasse com sucesso.

Como futura educadora de infância, sempre pensei que uma das coisas mais importantes na área da educação é, sem qualquer tipo de dúvidas, a comunicação. Posto isto, em outubro de 2013 decidi iniciar um curso de Língua Gestual Portuguesa (LGP), através da Associação Portuguesa de Surdos (APS). Sempre fui muito sensível em relação a crianças/pessoas que têm um tipo de comunicação diferente daquele a

que sempre fui habituada e julgo que nunca é demais aprender a comunicar com elas. Como futura educadora, posso deparar-me com alguma criança cuja audição é desfavorecida e coloco, desde já, a seguinte questão: Por que razão se dificulta a comunicação para com a criança com problemas auditivos?

Penso que cabe a todos os profissionais aprender a comunicar com as crianças surdas para que a comunicação seja por e para todos, de forma a tornar o ambiente aberto à busca de soluções educativas e pró-cidadania.

Apesar de o curso de LGP não me dar competências para estar à frente de um grupo de crianças surdas, este abriu-me a visão para outras carências que, tanto a criança, como a sua família podem ter. Durante o período de PES coloquei em prática o que fui aprendendo ao longo de um ano pois contei histórias em LGP ao mesmo tempo que as ia traduzindo.

Durante o estágio, deparei-me com algumas situações que pensei que poderiam ser merecedoras de estudo, porém, não posso nem devo colocar de parte o meu interesse e fascínio pela Literatura, principalmente aquela que se destina às crianças pois, a meu ver, existe todo um mundo que as fascina enquanto seres curiosos. Um dia, fui eu a curiosa que viajou por caminhos onde os medos, as inseguranças, as lágrimas, os risos, a fantasia, as vitórias e as derrotas estavam presentes. Posto isto, empenhei-me em estudar o tema que tanto me despertou e me prendeu a atenção e relacioná-lo com o que ia acontecendo no grupo que acompanhei durante o período de PES.

O meu maior receio em relação ao grupo era o facto de este não mostrar qualquer tipo de interesse nos livros, mas encontrei exatamente o oposto, o que me tranquilizou bastante.

Vinte e seis das vinte e sete crianças que constituíam o grupo, gostavam de ouvir e de contar histórias. As metodologias utilizadas em sala (pedagogia de situação e de projeto) davam a liberdade ao grupo para que este pudesse levar livros para a sala de modo a que a sua exploração fosse realizada por todos.

Ao refletir sobre o tema escolhido, surgiram-me algumas questões tais como: Que tipos de histórias podem ir ao encontro das necessidades de um grupo? Pode-se educar através das histórias? Será que o espaço e o tempo adequados são oferecidos à criança, para que esta possa explorar livros e histórias com o seu próprio ritmo? Como se pode levar uma criança a gostar de histórias e de explorar livros sem a forçar?

O objeto de estudo escolhido foi estratégias de leitura para crianças de 5/6 anos.

Após uma reflexão sobre o tema escolhido para o presente estudo e sobre as perguntas que foram surgindo a partir daí, a questão problema pôde ser enunciada da seguinte forma:

Como as estratégias utilizadas pelo(a) educador(a) podem desenvolver o gosto pela leitura nas crianças de 5/6 anos?

Como apoio para dar resposta à presente questão-problema, surgiram as seguintes perguntas:

O que se pode entender por *gosto pela leitura*?

Quais são as estratégias pedagógicas que tivemos por referência de modo a facilitar a criação de histórias pelas crianças?

De que forma o/a educador(a) pode trabalhar a imaginação na criação de histórias?

As atividades vistas na instituição foram trabalhadas numa perspetiva interdisciplinar?

Como se pode trabalhar a literacia no jardim-de-infância?

Como a parceria família-escola se pode manifestar no desenvolvimento da literacia?

O que se pode entender por Literatura Infanto-Juvenil?

Sobre a temática das histórias, da fantasia e a importância das mesmas no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, é de salientar que a bibliografia é bastante vasta pelo que optei por dar mais ênfase às perspetivas mais abertas na escolha de repertórios tais como propõe, por exemplo, o trabalho por projetos na Educação de Infância e as propostas de busca e descoberta por iniciativa da própria criança.

É de notar, antes de mais, que a aprendizagem da linguagem oral tem adquirido cada vez mais importância na educação pré-escolar.

De acordo com as *Orientações curriculares para o pré-escolar* (1997, p.60) “ a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam.”

Ao longo do presente relatório, procuramos clarificar determinados conceitos recorrendo à fundamentação teórica devidamente selecionada, e apropriada, de modo a formular respostas às questões colocadas a partir do objeto de estudo.

Desta forma, as notas de campo, o diário de estágio e demais dados recolhidos, acerca das vivências reais das crianças, serão confrontados com a teoria apresentada por meio de literatura constante do Capítulo I.

A investigação decorreu numa escola de carácter particular na zona de Lisboa. Na instituição, pode-se encontrar as valências de creche, jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico. O presente estudo centra-se num grupo de 27 crianças cuja idade oscilava entre os 5 e os 6 anos. O grupo foi acompanhado em fase de final de ano letivo, encontrando-se em preparação para a entrada no 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico. As crianças desenvolveram diversas atividades nas várias áreas de conteúdo. As notas de campo foram recolhidas com base na observação participante, que visa apoiar o presente estudo de carácter qualitativo. A análise das Notas de Campo e do Diário de Estágio deram-me a oportunidade de refletir e aprofundar conhecimentos e possibilitar respostas às questões previamente colocadas.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentado o referencial teórico que fundamenta conceitos e teorias, a partir dos autores consultados, como a definição de literatura infanto-juvenil, de literacia e de estratégias motivadoras da leitura e da aprendizagem da escrita a que o educador recorre, relacionando-as às narrativas trabalhadas com as crianças em idade pré-escolar.

Também é trabalhada, neste capítulo, a forma como a investigação foi realizada e a metodologia de observação e recolha de dados por meio de uma abordagem qualitativa devidamente justificada, definindo o contexto da investigação e a forma como os dados foram recolhidos.

No segundo capítulo, apresenta-se a caracterização do contexto institucional, a comunidade envolvente e as práticas correntes observadas no período de PES.

No terceiro capítulo, dá-se maior relevância à prática de ensino supervisionada (PES). Para que haja uma análise destas práticas vale-se aqui dos modelos e propostas de autores e instituições que foram apresentados no capítulo I. As atividades propostas às crianças são analisadas numa perspetiva construtiva, compreensiva e voltada para intervenções futuras. Nesta fase, utilizamos as notas de campo como matéria de análise mais concreta.

No quarto capítulo, apresentamos as considerações finais, que procuram dar respostas às questões inicialmente colocadas, assim como eventuais constrangimentos em relação à elaboração do presente relatório.

Ainda é possível revelar-se possíveis ações vindouras no sentido da continuidade sustentada da prática pedagógica no âmbito a que nos propusemos.

Por último, encontram-se os Anexos onde se incluem as Notas de Campo, Relatos Diários, assim como desenhos realizados pelas crianças e quadros de atividades.

## Capítulo I

### 1.1 a) Definição do objeto

O principal foco de atenção neste trabalho é a análise de práticas e estratégias de intervenção pedagógica no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

O meu percurso em PES permitiu-me aprofundar abordagens pedagógicas que pensam a literacia como uma competência que permite ler, analisar, descrever e interpretar tudo o que pode fazer sentido no meio social e realidade circundante. Todavia há que dar prioridade ou discutir o plano verbal, oral e escrito, em interação com as demais linguagens, incluindo-se, nestas últimas, a língua gestual portuguesa.

Mason e Sinha (2002) citados por Gamelas *et al.* (2006, pp. 1-2) afirmam, no seu estudo, que a literacia ocorre antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita; a literacia define-se como um ato global de leitura e não de descodificação; é dada a importância ao ponto de vista da criança e à sua inclusão ativa na construção de literacia emergente; a criança vai aprendendo a ler e a escrever por meio do envolvimento com o seu ambiente, pois “[...] o contexto social de aprendizagem da literacia não é ignorado.”

### 1.1.2) Língua Gestual Portuguesa – Sensibilização para a diferença comunicativa

Apesar de o objeto de estudo estar centrado na análise de práticas e estratégias de intervenção pedagógica no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e considerando o meu percurso de práticas de ensino até agora, penso que é necessária a abordagem da interdisciplinaridade existente entre a língua gestual portuguesa (lgp) e o fator de sensibilização ligado ao domínio da formação pessoal e social

De acordo com as Orientações curriculares para a educação pré-escolar (Portugal, 1997, p. 54) a aceitação da diferença facilita a obtenção de novos conhecimentos e permite aprender a respeitar outras culturas.

Com é referido na nota de campo 1, julgo que é importante haver um trabalho de sensibilização junto das crianças que não sejam surdas. A sensibilização passa por mostrar que há a oportunidade de comunicação numa comunidade surda, independentemente da língua de cada país.

Para além de sensibilizar o grupo de crianças que acompanhei, também pretendi ter uma intervenção pedagógica marcada por uma noção de literacia alargada.

De acordo com Batista (2010) a língua gestual é independente da língua falada, mas “ (...) possui uma gramática própria, rica e complexa.” (p.200).

Foi devido à complexidade que a língua gestual tem, que as crianças que observei em PES foram alvo de sensibilização, ficando alertadas para o facto de existirem pessoas diferentes e que têm a sua forma de comunicar, tal como elas usam a oralidade para transmitir parte das mensagens no seu quotidiano.

## **1.2 b)Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada (PES).**

### **1.2.1 Literacia**

A conquista da literacia é feita pela criança e esse processo inicia-se, ou deve iniciar-se, no jardim-de-infância.

De acordo com Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad (1993) citados por Lopes (2011, p. 3) literacia é a “ capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (p.2)

Whitehurst e Lonigan (1998) citados por Gamelas *et al.* (2006) defendem que o ambiente da literacia emergente é “o conjunto de experiências que podem influenciar o desenvolvimento da literacia” (p.2) como por exemplo atividades de escrita, leitura de histórias, padrões de comunicação de uma determinada sociedade e cultura.

De acordo com Mata (2008,p.9) a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser vista como um método de apropriação que se dá de uma forma contínua e que o seu desenvolvimento se inicia antes do ensino obrigatório.

Mata (2008, p.9) afirma que este processo começa com a descoberta da existência da escrita mesmo que a criança não entenda a mensagem transmitida. Com o passar do tempo e com o devido estímulo e incentivo, e dando oportunidades, a criança vai reparando que a escrita transmite uma mensagem. A criança, progressivamente, vai tentando reproduzir o que vê, como por exemplo as letras, e vai começando a dar valor e uso em diversas situações e funções.

De acordo com as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, a (Portugal,1997,p.66)

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

Posso concluir que a literacia é a perceção de que há uma mensagem a ser transmitida através de imagens ou do código escrito.

De acordo com Fernandes (s.d., p.3):

A intencionalidade literária do educador observa-se numa série de comportamentos: • Demonstra prazer na leitura de livros e no uso do impresso. • Aponta com o dedo as palavras que vai lendo. • Pensa alto sobre a narrativa e coloca questões. • Reconhece e valoriza as produções da criança, expandindo-as. • Relaciona o que lê com situações do dia-a-dia, ou experiências passadas.

### **1.2.2 Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita**

A linguagem oral e a abordagem à escrita são importantes na educação pré-escolar e ambas não devem ser tratadas apenas no 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997, p.65):

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido [...] uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º ciclo do ensino básico. [...] a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.

O ser humano é, por natureza, muito curioso e, nas últimas décadas, tem-se vindo a assistir a uma expansão do conhecimento sobre a capacidade de aquisição da linguagem por parte das crianças. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.9).

De acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) a linguagem é “[...] a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (p.9).

Para as mesmas autoras, a aquisição da língua ocorre na infância e é adquirida de forma espontânea e natural, sendo que é suficiente para a criança estar exposta a falantes dessa mesma língua e que conviva com eles (2008, p.9).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem, para Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) “ é um processo complexo e fascinante em que a criança [...], (re) constrói [...] o sistema linguístico da comunidade onde está inserida [...]” e naturalmente “ [...] implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e fazer uso das regras gramaticais.” (p.11).

De acordo com as Orientações curriculares para a educação pré-escolar (Portugal,1997) o desenvolvimento da língua acontece de acordo com o interesse em comunicar, sendo que está implícito o “saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer.” (p.67).

A aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem podem basear-se numa exploração lúdica de forma a trabalhar o prazer em lidar com as palavras, inventar e descobrir sons e relações entre estes. Segundo as Orientações curriculares para a educação pré-escolar (Portugal,1997), “ as rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar.” (p. 67).

De acordo com as Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (Portugal,) espera-se que a criança produza rimas e aliteraões (meta final 1), identifique palavras que comecem ou terminem com a mesma sílaba (meta final 5), reconheça algumas palavras escritas do seu quotidiano (meta final 8), saiba onde começa e acaba uma palavra (meta final 9), escreva o seu nome (meta final 13), saiba pegar corretamente num livro (meta final 15), saiba que a escrita e os desenhos transmitem informação (meta final 16), conheça o sentido direcional da escrita (meta final 18), partilhe informação oralmente através do uso coerente das frases (meta final 32), alargue o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras (meta final 34).

### **1.2.3 A atitude do adulto em relação à aquisição de vocabulário por parte da criança**

Como referido anteriormente, a criança vai aprendendo a comunicar ouvindo quem a rodeia e interagindo com quem lhe der oportunidade para se expressar.

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que “ é através da interacção comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem.”, por isso “ as trocas conversacionais são [...] determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.” (p.27).

É de salientar que as crianças devem ter a oportunidade de adquirir vocabulário e aprender a dominar a linguagem oral. Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997) “ a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam.” (p.69).

A evolução que a criança faz em relação à linguagem, em jardim-de-infância, depende muito do clima que o educador que a acompanha lhe fornece. De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Portugal, 1997, p. 67):

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação.

Posto isto, a criança, tendo acompanhamento diário no jardim-de-infância, será capaz de elaborar frases simples sendo estas de diversos tipos (afirmativo, negativo, exclamativo, interrogativo) e terá capacidade de realizar concordâncias de género, pessoa, número, lugar e tempo. (orientações curriculares para a educação pré-escolar, 1997, p.67)

O educador tem, como função, alargar, intencionalmente, situações que promovam a comunicação, tendo em conta diferentes contextos e com diversos interlocutores, conteúdos e intenções de modo a permitir que a criança possa dominar, de forma gradual, a comunicação tanto como recetora e como emissora de mensagens diversificadas. (orientações curriculares para a educação pré-escolar, 1997, p.68).

#### **1.2.4 A abordagem à escrita**

Hoje em dia, a sociedade atual passa a maior parte das mensagens através da escrita e é importante estar atento ao que é transmitido. Segundo as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (1997) “não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que [...] ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita.” (p.65).

Nos dias de hoje, podemos constatar que existe uma enorme diversidade de funções da linguagem escrita e as crianças podem contactar com ela. Mata afirma que (2008, p. 15):

“As funções de que as crianças se vão apercebendo podem ser muito diversificadas, pois surgem associadas a actividades diversas, tanto lúdicas ou de lazer [...] como de apoio à gestão das rotinas do dia-a-dia [...], como ainda com um carácter de comunicação [...] ou informativo, e muitas outras.”

De acordo com as Orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997, p.69) as crianças:

“ [...] 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.”

Isto não aconteceria se as crianças vivessem num meio em que não contactassem com o código escrito com regularidade.

### **1.2.5 A atitude do adulto em relação à aquisição do código escrito por parte da criança**

Tendo em conta que a escrita e a leitura podem fazer parte do quotidiano familiar de muitas crianças o educador deve estar atento e dar oportunidade a todas elas de terem a experiência de contacto com a escrita e leitura enquanto frequentam a educação pré-escolar. (orientações curriculares para a educação pré-escolar, 1997, p.69).

Para que uma determinada instituição e o educador possam fazer um bom trabalho com as crianças que vão acompanhando ao longo da educação pré-escolar, é necessário haver uma relação de cooperação com os encarregados de educação.

De acordo com Orientações curriculares para a educação pré-escolar (Portugal,1997) a “[...] família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”. (p.43).

O contributo que a família pode dar em colaboração com a instituição, em relação à partilha de saberes e competências é uma forma de enriquecer e de alargar “[...] é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (orientações curriculares para a educação pré-escolar (Portugal,1997, p.43).

Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997) “ a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma

familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.” (p.69).

Para além de a criança poder ter contacto com o código escrito no seio familiar, o educador deve proporcionar às crianças a consulta de diversos tipos de texto de forma a promover o interesse e o gosto pela leitura e também para que as funções da escrita possam ser apreendidas.

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997, p.70) uma forma de aprender as diferentes funções dos textos e de formas de escrita é o facto de possuir uma grande variedade dos mesmos.

É essencial que o educador trabalhe diferentes tipos de textos com as crianças, mostrando como se relacionar com os diferentes tipos de escrita.

Segundo as curriculares para a educação pré-escolar (1997, p.71):

“Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.”

Resumidamente, o educador e a família devem ser facilitadores de aprendizagem, disponibilizando à criança suportes para que esta se sinta familiarizada com o código escrito de forma a promover um maior entendimento sobre a utilidade da palavra escrita.

#### **1.2.6. Literatura e contos tradicionais**

Desde sempre que contar e ouvir histórias é uma prática recorrente para a humanidade como afirma Albuquerque (2000) “ contar histórias – e ouvir histórias – constitui uma actividade que se perde no princípio dos tempos.” (p.13).

Parafita (2005, p.30) afirma que o conto é considerado um texto narrativo, de curtas dimensões e que é enriquecido pela imaginação popular. A origem dos contos tradicionais é desconhecida e devido a isso cada povo e cada geração apresentam-nos o mesmo conto nas mais variadas maneiras, acrescentando ou alterando detalhes à volta do enredo.

É de salientar que estas histórias remetem para o imaginário e, segundo Azevedo (2001, p.4) têm sobrevivido ao longo do tempo devido à transmissão oral feita quando a vida comunitária e coletiva tinha grande intensidade.

Dentro da mesma linha de pensamento Albuquerque (2000) defende que “desde sempre que as culturas conhecidas, viam com carinho essa figura carismática, ‘o contador de histórias’, cuja função era fundamentalmente encantar os ouvintes com a sua voz mágica e [...] transmitir-lhes valores culturais.” (p.13). Deste modo, os contos orais mostram-nos um duplo papel: o de instruir e o de entreter aqueles que os escutam.

A expressão literatura tradicional de transmissão oral, segundo Lopes (1983) citado por Ribeiro (2007) é designada por “[...] contos, lendas, provérbios, adivinhas, canções e jogos de palavras que circulam oralmente, ao longo das gerações [...]” (p.14).

Devido às diferentes formas de vida das sociedades e das suas gerações, podemos contar com diversos géneros de contos tradicionais. Parafita (2005, p. 41) afirma que existem os contos religiosos, novelescos, de animais, de encantamento (também conhecidos por contos de fada), etc.

### **1.2.7 Literatura Infantil**

Só podemos falar de literatura infantil a partir do século XVII, pois de acordo com Azevedo (2001) foi a “ época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês.” (p.1).

Quando a criança ouve histórias, fica mais esclarecida sobre tudo o que a rodeia e os seus sentimentos e medos podem ser trabalhados. Segundo Abramovich (1997) citado por Dias (2010) “É através da história que se pode descobrir outros jeitos de ser e de agir.” (p.10). E ainda do mesmo autor citado por Dias (2010) “quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara os sentimentos que têm em relação ao mundo.” (p.14).

Só no século XIX surgiram obras realmente destinadas às crianças e que, por sua vez, se tornaram familiares em todo o mundo e são contadas até aos dias de hoje.

As histórias deixaram de ser contadas apenas com o suporte oral, passando a ter também um suporte escrito. Com essa mudança, a visão que se tinha da criança foi modificada – a criança passou a ser vista como um ser com necessidades e

características específicas e que é intelectualmente ativa e sensível, tendo diferentes estádios de desenvolvimento.

Diogo (1994) defende que “ [...] literatura infantil é aquela que as crianças conquistaram para si, isto é, aquela que as crianças activa e selectivamente receberam como tal.” (p.8). Não há uma reflexão que seja conclusiva e/ou unanime, havendo assim, diferentes visões sobre o mesmo conceito, todavia, há em todas elas o realce da importância da qualidade do texto assim como o seu destinatário – a criança.

Devido à mudança de olhar sobre a criança, a literatura infantil começou a ganhar forma, mas foi a partir dos anos ‘70 do século XX que, em Portugal, se tornou mais consistente. Verificou-se que havia uma maior preocupação em adequar o conteúdo das obras literárias à faixa etária do público-alvo.

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, há uma vitória para a literatura infantil, visto que é atribuído um maior estímulo em relação à criatividade e imaginação infantil e começaram a surgir mais bibliotecas, que hoje em dia têm espaços dedicados a crianças e jovens.

Em Portugal, a promoção da leitura é uma preocupação recente. Em 1997 foi lançado o Programa Nacional de promoção da Leitura e através dele e do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura, foi possível promover o Plano Nacional de Leitura em 2006.

Resumindo, Portugal ainda enfrenta uma luta para que bibliotecas (municipais e escolares), associações e autarquias, programas de literatura e literacia, assim como a participação dos pais/família/encarregados de educação se unam de forma a apoiar a continuação da promoção da leitura e do contacto com livros se mantenham e sejam vistos como uma riqueza cultural, que é de extrema importância para o crescimento da criança, assim como para o seu desenvolvimento.

### **1.2.8 O papel do educador em relação aos contos infantis**

A “hora do conto” é um momento de magia que deve ser partilhado. O conto de fadas que tanto fascina as crianças consegue cativar de igual modo os adultos. O educador quando está a partilhar um conto, deve acreditar no que está a contar, pois as crianças acreditam que tudo o que estão a ouvir é verdade. Se o conto infantil não for bem contado, não passa nada para as crianças e o mesmo pode acontecer caso se acredite em demasia.

De uma forma geral, os espaços escolares são pouco propícios ao conto. A função do educador é encontrar um local que seja confortável e se propicie a ouvir uma história. Desde muito cedo o educador tem de habituar o seu grupo a saber escutar. O silêncio que se consegue obter por parte das crianças também ajuda a desfrutar ainda mais o momento e é por isso que a “hora do conto” é um momento privilegiado de calma e concentração.

No contexto educativo, o educador deve conhecer muito bem o espaço, as idades e as reações dos ouvintes que podem variar num escalão etário.

O educador tem a possibilidade de modificar um certo conto de acordo com o que pretende, assim como a existência de variantes de certos contos que, segundo Albuquerque (2000) “[...] oferecem uma elasticidade de narrações, que permite aos professores aproveitarem estes contos maravilhosos como melhor lhes convém [...]” (p.20).

Cada criança reage à sua maneira, segundo a sua personalidade, temperamento, imaginação e sensibilidade com conflitos pessoais escondidos no inconsciente.

Mata (2008) afirma que “[...] as crianças só desenvolvem as suas concepções quando se envolvem em tarefas em que têm oportunidade de reflectir [...]” (p.70).

Para o educador ser um bom contador de histórias, deve ter em conta algumas considerações. Contar e ler são atividades com características diferentes que se completam entre si. Contar e dramatizar não são situações equivalentes. Para o educador contar uma história tem de ter um bom conhecimento daquela que quer contar, para além de ter o domínio do corpo e da voz, tem de ter uma preparação segura e ainda ter o conhecimento do local que escolheu utilizar para contar a mesma.

O educador deve permitir que a criança faça a sua interpretação do conto no momento e sem a abordar e inquirir. Após escutarem os contos, as crianças resolvem os seus conflitos pessoais, não sendo necessária a intervenção do educador.

Durante a educação Pré-Escolar as crianças gostam da narração oral. Compete ao educador contar muitas histórias, pois os contos infantis constituem um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura. Pelo prazer que as crianças possuem em ouvir os contos desde pequenas, constroem uma base solidificada para no futuro se tornarem boas leitoras. Caso contrário, quando o primeiro contacto com a literatura durante a infância for um esforço penoso e uma experiência desagradável é muito mais difícil que mais tarde a criança possua uma afeição pela literatura. Em relação aos

contos mágicos e bonitos com o uso de palavras diversificadas para o narrar, as crianças assimilam não só o exemplo contido na trama mas também a beleza das palavras da mesma narrativa. Algumas frases ficam-lhes na memória e ao pedir-lhes que as próprias crianças façam uma narração da história, estas utilizam frequentemente palavras e frases da narração que acabaram de ouvir.

As histórias podem ser ótimos exemplos de ligação com as vivências da criança num dado momento do seu desenvolvimento. Dohme (2011, pp. 18-19) afirma que aspetos como a imaginação, o raciocínio, o senso crítico, a criatividade, etc., são exemplos de características que podem ser estimuladas com o apoio das histórias.

### **1.2.9. Estratégias motivadoras de leitura a utilizar pelo educador**

O educador deve proporcionar um espaço acolhedor para que as crianças se sintam à vontade, como o ‘cantinho das histórias’ referido por Albuquerque (2000, p. 26).

Segundo Albuquerque:

“ (...) é a partir da Pré-escola, que o conto de fadas é explorado, após a narração inicial, noutras actividades pedagógicas, como por exemplo, com a produção de desenhos, reconhecimento de palavras, actividades de desenvolvimento vocabular, de dramatização, ou outras actividades artísticas (musicais, poéticas, etc.)” (2000, p. 27)

É de salientar que o educador tem o dever de estar desperto para a importância das histórias para as crianças e também aos desejos e gostos das mesmas. Para David (1970) “A criança gosta de histórias nas quais a coragem, o amor, a beleza, a felicidade, a tenacidade, triunfam sobre a crueldade e a maldade dos maus”, [pois levam a criança a identificar-se com estes sentimentos e] não se cansa de as ouvir” (p.189).

Os contos/histórias infantis são bastante úteis no quotidiano da criança, tanto que Albuquerque (2000) afirma que “ [...] é exactamente entre os três e os oito anos que as narrativas infantis se revelam de maior utilidade.” É nesse período que as crianças desenvolvem a competência narrativa. A mesma autora defende que é “ [...] através da linguagem, que a criança entra em mundos imaginários possíveis e não-circundantes e [...] passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real.” (p.15)

Para Abramovich (2004) contar histórias às crianças é bastante importante, pois é através de uma formação leitora que existe a possibilidade de abrir caminho completo de riqueza pessoal. É através da leitura de histórias que a criança vai aumentando o seu vocabulário, desenvolvendo-se em todos os aspetos linguísticos. Indo de encontro ao que foi afirmado pelo autor, a criança pode tornar-se capaz de criar histórias à medida que se vai desenvolvendo linguisticamente.

As histórias são contadas de formas bastante diversificadas, tendo em conta grande parte dos contextos linguísticos e extralinguísticos.

De acordo com as metas de aprendizagem (2009, p.29), é esperado que a criança, no final da idade pré-escolar, seja capaz de mostrar que tem a capacidade de se interagir verbalmente, que tenha adquirido consciência fonológica e que demonstre comportamentos que mostrem interesse por hábitos de leitura.

Em relação ao ambiente de aprendizagem promotor do envolvimento com a leitura, no jardim-de-infância, tem de se oferecer às crianças um leque de experiências ricas e variadas. Segundo Mazano (1988) o jardim-de-infância “[...] é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura.” (p.113), deve permitir à criança o início do seu processo de leitor ativo, mas a família também deve participar. Hoje em dia nota-se um distanciamento mais agravado entre as famílias e as crianças e os educadores devem agir como elo de ligação de forma a ajudar a criança a encontrar-se a si mesma e no meio sociocultural onde está inserida. De acordo com a (Lei-Quadro N°5/97, de 10 de Fevereiro) o educador tem o dever de “[...] promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural assim como contribuir para a igualdade de oportunidades [...]”.

Segundo o Ministério da Educação

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (2014)

Com o apoio das histórias, o educador encontra um elemento de ligação entre a família, o próprio educador e os sentimentos/as emoções das crianças. Quando há a hipótese de se colocar no lugar das personagens a criança tem, de acordo com Borrás (2002), “[...] a possibilidade de projectar temores, dúvidas, ciúmes, medos e muitas

vezes faz desvanecer estas inquietações [...] ou favorecem a possibilidade de abrir uma porta para que a criança possa falar disso.” (p. 399).

A brincadeira com as palavras é uma atividade inerente às crianças em idade pré-escolar e, segundo Hohmann & Weikart (2011, p. 545), estas sentem-se divertidas com a linguagem e com o prazer que esta lhes proporciona quando a usam à sua maneira, quando inventam as suas histórias, rimas e palavras e quando ouvem os outros a contar ou a ler histórias.

Para as OCEPE (Ministério da Educação, 2009, p. 21), na área da Expressão e Comunicação é considerado importante “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” (Ministério da Educação, 2009, pp. 67-68).

Ao contar histórias é pretendido, por parte do educador, transmitir significados linguísticos e comunicar conhecimentos. Albuquerque (2000, p.46) afirma que:

“Afinal, este mundo dos contos de fadas é, tão do gosto das crianças, exactamente porque as tranquiliza, e aumenta a sua confiança na vida, pois é uma confirmação do sentido inato de justiça dos mais pequenos, já que sempre documenta um mundo luminoso, em que imperam códigos de honra e noções de solidariedade e em que todo o bem é naturalmente recompensado e todo o mal punido com a devida severidade.”

Deste modo, com a orientação do adulto de referência, a criança poderá ser envolvida em determinadas situações em que o desenvolvimento das suas competências comunicativas e o seu crescimento linguístico, como saber ouvir, são permitidas, pois segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) “Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita à comunicação, quer à aprendizagem.” (p.37). Desta maneira, importa que o Educador esteja atento em relação às diversas variedades de estratégias existentes, podendo empregá-las utilmente para contar as suas histórias de maneira a cativar e envolver a criança na fantasia/magia de uma história.

No que toca às metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, na área da linguagem oral e abordagem à escrita, no domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal destaco duas metas que considero importantes. “Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo

que lhe interessa. Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.”

### **c) 1.3 Opções metodológicas**

Para realizar um trabalho de campo é necessário que o investigador esteja totalmente presente no espaço físico e que, também, se envolva nas rotinas escolares da criança e na vivência que esta tem durante o tempo em que está na escola. Assim sendo, para Bogdan & Bilken (1994), o investigador vai recolhendo dados sobre o que vai observando, tendo uma atitude o menos intrusiva possível para as crianças, de forma a evitar que os comportamentos naturais e espontâneos se alterem.

Segundo Mourato (2009), a metodologia é um processo de aprendizagem, descoberta e análise dos “[...] pressupostos e os processos lógicos implícitos na investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los” (p.155) e, conseqüentemente é o caminho que leva o investigador a organizar, de forma crítica, as práticas da sua investigação. Posto isto, o presente estudo foi realizado com carácter etnográfico para que fosse possível estudar as crianças, a sua forma de pensar, de agir e de sentir em relação ao objeto de estudo.

A metodologia que utilizei para a elaboração do presente relatório tem o carácter qualitativo. A metodologia qualitativa é constituída pela recolha direta de dados, e nesta técnica foi utilizada a observação direta que me permitiu elaborar os relatos diários e, também, a análise documental, através de documentos relativos ao Projeto Educativo da Instituição onde realizei a PES).

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994) e uma vez que a observação é participante trata-se de “uma técnica de investigação qualitativa” (p.155).

Após os dias de estágio que presenciei e também a minha ação enquanto estagiária, contribuíram para a realização de registos com o objetivo de manter a informação contida no relatório sob a forma mais fiel possível ao que foi observado e realizado. Por se tratar de observação participante, os registos realizados não estão descritos pormenorizadamente, mas esforcei-me para que fosse possível reproduzir todos os momentos que julgo serem relevantes para o presente relatório.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992, p.165) a observação direta é a que permite ao investigador recolher informações sem ter de abordar os sujeitos interessados.

Para os mesmos autores (p.185) a recolha de dados reúnem determinadas informações relativamente a uma certa amostra.

Para Quivy & Campenhoudt (1992) uma observação participante “consiste em estudar uma comunidade (...) participando na vida colectiva” (p.197). Mas Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), defendem que, “a observação participante é uma técnica de observação associada aos sistemas narrativos de registo de dados” onde o investigador “partilha a condição humana dos indivíduos” (p.154).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008, p. 155):

“A observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações. A observação é, portanto uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.”

Os autores anteriormente referidos defendem que a observação pode ser direta ou indireta. A observação utilizada na realização do presente relatório foi direta, pois “o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifesta e recolhida directamente neles pelo observador.” (2008, p.164)

Segundo Bogdan & Biklen (1994) os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” e o “investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.” (p.16).

Carmo (1998) refere que os “investigadores desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados.” (p.180).

Para uma boa análise documental recolhe-se documentos que são apoios para um melhor registo das pessoas, acontecimentos, conversas entre outros momentos.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992) “a observação participante é uma técnica de investigação quantitativa adequada ao investigador que deseja

compreender um meio social (...) e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem.” (p.155).

O presente relatório exhibe uma abordagem qualitativa em que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador tem uma postura de um “ (...) viajante que não planeia [afastando-se daquele] e que o faz meticulosamente.” (p.83). O investigador, ao observar e participar, na investigação em que está a trabalhar, procura as respostas que podem responder às questões inicialmente colocadas, sem deixar de dar atenção a qualquer sinal que contribua para enriquecer a investigação. De acordo com Afonso (2005, p.14) “[...] a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.”.

Uma aproximação ao rigor científico, durante a observação participante, pode ser conseguida através de um posicionamento distanciado de um determinado contexto, por parte do investigador. Por outro lado, este deve manter a proximidade física e comunicativa. O objetivo é não influenciar os observados nas suas ações e também haver a possibilidade de se retirarem respostas para o problema que está a ser trabalhado.

Ao longo do presente estudo, foram usadas técnicas de recolha de dados através da observação participante e através de dados documentais como o registo escrito de diferentes situações: notas de campo e os registos de diferentes situações observadas, para além das atividades realizadas.

Eticamente, o investigador não deve negligenciar quem observa e deve salvaguardar o anonimato dos observados. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o investigador deve ser responsável durante o decorrer da investigação “(...) consoante surjam em momentos diferentes do trabalho de campo e do processo de investigação.” (p.78). Consequentemente, a identidade das crianças observadas não será revelada.

Tendo em conta que a investigação foi realizada no terreno, observando crianças, foi possível fazer uma observação que contribuiu para que fosse feita uma recolha de dados a partir do à vontade do sujeito observado.

As atividades realizadas foram pensadas de forma a irem ao encontro do problema escolhido, tendo em conta que a criança precisa de muito mais do que

aprender novas palavras para que seja capaz de comunicar com o outro e expressar-se com qualidade.

Para Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p.11) a aquisição e desenvolvimento da linguagem:

“ É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida [...], apropria-se da sua *língua materna*. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.”

Os princípios presentes nesta fundamentação teórica foram considerados, durante e após a prática de ensino supervisionada, na instituição onde se deu o estágio, e serviram de base à descrição e reflexão feitas nos segundo e terceiro capítulos que se seguem.

## Capítulo II

O estágio, que deu origem ao presente estudo, foi realizado numa instituição de caráter privado e com crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A instituição está localizada na zona da Estrela.

Em termos de estratos sociais, as famílias que têm os seus educandos na instituição pertencem a uma classe socioeconómica média-alta e, na sua grande maioria, têm mais de um filho.

Nas proximidades não se encontram zonas consideradas problemáticas, ou seja, nas redondezas não se encontram prédios degradados nem um ambiente negativo para quem mora e frequenta a zona da instituição.

Para além das características já referidas, a zona onde se encontra a instituição está bem servida em termos de transportes públicos e tem, nas proximidades, equipamentos coletivos de desporto onde se podem realizar atividades extracurriculares, como é o caso da natação.

O edifício que dá suporte físico à instituição foi, inicialmente, uma residência particular desde o século XIX até meados do século XX.

A 01 de Janeiro de 1947, o edifício foi, inicialmente, uma instituição com cariz religioso e, em 1953, deu lugar a um lar que anos mais tarde se tornou na escola que muitos conhecem nos dias de hoje.

De 1988 a 2001, a instituição sofreu melhorias no seu aspeto físico. Essas melhorias continuam ainda a acontecer nos dias de hoje.

A instituição conta também com o apoio de uma empresa de segurança para garantir que nada destabiliza a tranquilidade das crianças e do pessoal docente e não docente.

A presente instituição alberga crianças nas valências de creche, jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico e funciona de segunda a sexta-feira com horário de funcionamento das 08h00 às 19h00, sendo que encerra aos sábados, domingos, feriados nacionais e municipais, dias santos, 24, 26 e 31 de dezembro, segunda e terça-feira de carnaval e no mês de Agosto. O horário letivo, na educação pré-escolar, inicia-se às 09h30 e termina às 16h30. O horário da presente investigação era das 09h30 às 17h00. As atividades de estágio decorreram entre o dia 22 de Abril e 27 de Junho de 2014 durante o tempo letivo.

A instituição ainda conta com um site onde os encarregados de educação e os demais interessados podem consultar o regulamento interno, a política de qualidade e ainda o projeto curricular de escola (PCE).

De acordo com o artigo 7.º do regulamento interno da instituição na organização da mesma, há um regime de paralelismo pedagógico e leciona o 1.º ciclo do ensino básico, que dá sequência à Educação Pré-Escolar, também lecionada. A Educação Pré-Escolar é lecionada de acordo com os princípios orientadores do Ministério da Educação.

A amostra do estudo é constituída por um grupo de 27 crianças de uma das salas da valência de jardim-de-infância. Partindo de uma contextualização do meio em que a instituição está inserida e uma recolha de informação a partir de questões colocadas à educadora cooperante e das observações realizadas, foi-me permitido entender e caracterizar o grupo. Assim sendo, foi possível conhecer melhor a classe socioeconómica que se vive na instituição e entender, em particular, as características específicas do grupo de crianças que observei.

O grupo tem 27 crianças, sendo que 12 são do género feminino e 15 são do género masculino. Há duas crianças com nacionalidades diferentes. Uma é chinesa e outra indiana, mas falam corretamente português e expressam-se muito bem.

É um grupo que gosta de conversar sobre todos os assuntos e é bastante curioso e participativo.

No geral, o grupo mostra-se bastante interessado na realização de trabalhos, colocando questões sobre as tarefas a realizar mostrando sempre muito entusiasmo.

Em sala de aula as atividades favoritas são: desenhar, manipular jogos de tabuleiro a pares, realizar construções em lego em grupos pequenos, ouvir histórias, e trabalhos manuais. Os espaços favoritos dentro da sala são o tapete e as mesas.

No recreio, as crianças gostam de realizar brincadeiras/jogos em grande grupo como por exemplo: Mata Piolho, Camaleão, Pescador, Futebol e Congela Congela.

Durante a observação, foi possível conhecer algumas das características do grupo e pude observar diversas relações entre pares, nomeadamente de brincadeira e conflito.

É de verificar que a relação entre as crianças é bastante boa. Todos os elementos do grupo se relacionam bem e mesmo quando há brigas, estas mostram ser ultrapassadas rapidamente (com apoio do adulto) à base do diálogo.

A relação do grupo com os adultos também é muito boa, verificando-se que se afeiçoam bastante a quem os acompanha na sala, ficando tristes quando se apercebem que fizeram algo que não foi do agrado do adulto.

O grupo é acompanhado pela mesma educadora e auxiliar desde a valência de creche até ao final da valência do jardim-de-infância.

Em relação ao cumprimento das regras, o grupo é bem-sucedido apesar de ser sempre necessária a atenção do adulto. A nível da linguagem o grupo não apresenta dificuldades, expressando-se bem.

No geral o grupo adora ouvir e contar histórias, fazer recortes de revistas e de realizar construções com peças de madeira e lego.

As crianças provêm de um meio socioeconómico e cultural médio/alto. A maior parte das crianças do grupo vive no seio de uma família estruturada. O acesso aos livros já faz parte do interesse do grupo, tendo este a possibilidade de os adquirir para consulta e manuseamento em casa.

Um dos hábitos frequentes do grupo é, pelo menos uma vez por semana, ir com familiares ao jardim mais próximo da escola, onde convivem num ambiente pacífico e harmonioso.

Atendendo à faixa etária que compõe o grupo e da caracterização anteriormente elaborada, pode-se observar que há grande variedade de interesses devido à curiosidade apresentada pelas crianças. Todos os elementos do grupo se dão bem e chegam mesmo a passar fins-de-semana em casa uns dos outros, mas é notório que cada criança tem a sua preferência de amigos.

Em relação à interação criança – adulto, o grupo mostra-se bastante próximo tanto da educadora como da auxiliar que o acompanha. O nome dos adultos de referência ouve-se quando há alguma queixa a fazer ou quando se quer partilhar alguma ideia ou algum comentário. É de notar que há uma grande cumplicidade entre as crianças e os adultos de referência, para além de se observar uma relação de respeito. O grupo, para além de se relacionar bem com a educadora e com a auxiliar, também convive com os outros adultos que trabalham na instituição e isso pode-se observar na hora do recreio, nas horas das refeições e quando há atividades extra curriculares.

A organização do material e da sala no início do ano letivo foi pensado tendo em conta a caracterização do grupo. O material encontra-se organizado de forma a

promover a organização e a autonomia da criança, tendo como objetivo tornar a criança mais independente em relação ao adulto.

A sala tem três áreas distintas: a área do tapete; a área do trabalho; a área da biblioteca.

É de salientar que a organização da sala pode ser ajustada, caso a educadora ache necessário, por forma a dar resposta às necessidades do grupo.

### **Práticas observadas**

Durante o período de PES, o que observei relativamente ao problema escolhido houve algumas situações em que foi possível observar algo que foi ao encontro do tema escolhido.

Uma das atividades que observei ocorreu no dia 27 de Maio de 2014 e que é possível consultar no registo diário anexado ao presente relatório.

Duas senhoras foram convidadas para contar a história “O ratinho marinho” de Luísa Ducla Soares. O livro trabalhado encontra-se abrangido pelo plano nacional de leitura.

A história foi ao encontro ao que a educadora estava a trabalhar com o grupo (viagens, navegações). Trabalhou-se o vocabulário e viagens ao longo da narrativa. Após a história, houve uma experiência sobre os objetos que flutuam e os que não flutuam, pois a personagem principal navegou pelo mundo dentro de metade de uma casca de noz.

Com a experiência, as convidadas iam dialogando com o grupo, colocando hipóteses e elaborando questões de modo a que as crianças fossem partilhando experiências e desenvolvendo, desta forma, o vocabulário.

Apesar de não ter observado muito, a educadora investia bastante no diálogo com o grupo.

De acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p.27) a interação comunicativa ajuda a que as crianças adquiram a língua da comunidade onde se encontram inseridas. Entende-se, por isso, que o diálogo é um fator importante no que toca ao desenvolvimento da linguagem.

Segundo Cordeiro (2010) a criança precisa de ouvir o outro a falar para poder aprender e ainda afirma que “(...) a linguagem verbal é uma das muitas formas de entendimento e comunicação.” (p. 315).

Quando a educadora solicitava, às crianças, a realização de exercícios de matemática ou de língua portuguesa de manuais devidamente elaborados para a faixa etária dos 5/6 anos, a leitura estava presente, pois era necessário entender o que era para realizar em cada exercício.

A maioria das atividades que realizei, neste período, acerca da narrativa e do conto, foram ao encontro do que pretendi investigar e encontram-se descritas no capítulo III.

Apesar de não serem todas relacionadas com leitura, as atividades realizadas foram pensadas com o intuito de desenvolver o vocabulário assim como a capacidade de comunicação do grupo.

Para Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) “ a exposição à língua materna e a participação em actividades comunicativas são os motores do desenvolvimento linguístico da criança.” (p.44).

Em todas as situações de diálogo, as crianças tiveram a oportunidade de participar, explicando situações de recreio, partilhando vivências ou tirando dúvidas.

As mesmas autoras afirmam (2008) que é “ (...) importante que o educador cuide das interacções comunicativas duais (adulto/criança) e promova deliberadamente actividades de experiências verbais no jardim-de-infância.” (p.44).

Para além de realizarem exercícios dos manuais, as crianças tinham a responsabilidade de realizar um projeto, em cooperação com os encarregados de educação, sobre continentes e países. Esse projeto teria de ser apresentado para o grupo, numa data combinada. A criança e o encarregado de educação teriam de levar uma cartolina com imagens e suporte escrito como material de apoio à apresentação.

A linguagem escrita foi trabalhada a partir de projetos, de manuais, recortes de revistas e ainda na escolha dos chefes de sala. Em relação à escolha dos chefes de sala, a criança que era escolhida para cumprir tal tarefa, teria de escrever no quadro o seu nome e a data.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Portugal,1997) “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.” (p.69).

No geral, a educadora revelava uma enorme capacidade de incentivo, pois transmitia às crianças confiança e motivação para continuarem a tentar e não as deixava desistir quando sentiam dificuldades.

A educadora trabalhava com dois modelos pedagógicos com o grupo: metodologia de projeto e pedagogia de situação.

A metodologia de projeto caracteriza-se por partir de motivações ligadas à vida real, ao concreto. Todas as atividades são planeadas em conjunto entre as crianças e o educador, sendo que este último assume um papel coordenativo. O principal objetivo desta metodologia é desenvolver a imaginação, a sensibilidade, a autonomia e a socialização das crianças.

A pedagogia de situação é caracterizada por inspirar-se em pedagogias não diretivas. O educador que utilize esta metodologia, deve partir daquilo que a criança trás de fora, ou seja, daquilo que já sabe, valorizando sempre os seus conhecimentos de forma a proporcionar novas aprendizagens e estimular a participação das crianças que estão inseridas no grupo.

No que toca às pedagogias não diretivas, estas defendem que o educador/professor é apenas um facilitador da aprendizagem que a criança vai fazendo ao longo do seu desenvolvimento. A criança é quem orienta as suas aprendizagens, sendo que o educador deve interferir o menos possível nesse processo de aprendizagem.

Segundo Edwards *et al.* (1999, p.57) citado por Vasconcelos (2011, p. 18):

Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências... Todas as pessoas acabarão por descobrir a força e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão.

A instituição onde realizei a PES dá liberdade a cada docente em relação às metodologias que podem ser utilizadas. Isso confirma-se no capítulo VIII do regulamento interno da instituição que diz respeito à avaliação. No artigo 44.º, que diz respeito à avaliação no pré-escolar há dois pontos que mostram os seguintes objetivos:

“Promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das competências e desempenhos de modo a contribuir para o desenvolvimento de todos e de cada uma.

Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.”.

Sabendo que a família tem um papel fundamental na vida da criança, a educadora trabalhou num projeto conjunto que permitiu realizar a ligação escola-família. Esse projeto consistiu em apresentar países e continentes. Cada criança ficava encarregue de pesquisar em casa algo sobre um determinado país ou continente. Na data marcada previamente com os pais, a criança apresentava a sua pesquisa ao grupo. No final o grupo poderia colocar questões para ficar a saber mais sobre o que foi falado.

Com este projeto a educadora promoveu não só a participação dos pais na vida escolar das crianças, bem como a interdisciplinaridade entre a área do conhecimento do mundo e a área do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à linguagem escrita.

Vasconcelos (2011) afirma que “o envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos (...), constituindo um recurso valioso.” (p.33).

Julgo que é importante referir Vygotsky e as três implicações pedagógicas da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A primeira implicação, segundo Fino (s.d., p.6) é a *janela de aprendizagem* e que defende que a criança tem de sentir apta para aprender, com ou sem ajuda dos seus pares e/ou do adulto que a acompanha. A ZDP conduz a “boas aprendizagens” e estas abrem caminho a um avanço no desenvolvimento.

A segunda implicação é *o tutor como agente metacognitivo* que segue a linha que quem aprende deve ter a capacidade de identificar conhecimentos, habilidades e valores interiorizados de modo a progredir para um nível cognitivo mais elevado à medida que constrói a sua aprendizagem.

A terceira implicação é *a importância dos pares como mediadores da aprendizagem* refere que a aprendizagem de habilidades e conhecimentos pode

acontecer num contexto social no qual um adulto ou uma criança mais capaz guia uma atividade de alguém menos apto.

A criança é vista como um ser em constante aprendizagem, e devido a isso a intervenção pedagógica na instituição é a de promover os melhores meios de aprendizagem aliando-se à família de cada criança e à aprendizagem entre pares.

### Capítulo III

#### **A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição Caraterização do contexto institucional e comunidade envolvente**

A maior parte das atividades que realizei partiram sempre de uma história, visto que o problema está relacionado com estratégias de leitura para crianças de 5/6 anos.

Antes de realizar as atividades, estas tiveram de ser pensadas e planificadas. A ação de planificar tem extrema importância para o docente, pois contém linhas orientadoras que permitem saber o que se pretende atingir.

Todas as atividades que o docente pretende realizar devem ser definidas e planeadas atempadamente, ou seja, a planificação é uma preparação prévia de uma determinada atividade para atingir um objetivo.

De acordo com Zabalza (2000) a ação de planificar significa “[...] converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p.47). Escudero (citado em Zabalza, 2000), afirma que planificar “trata-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas (...) para as concretizar” (pp.47-48)

Clark & Yinger (citados em Zabalza, 2000, pp. 48-49) afirmam que existem três motivos para que um professor elabore planificações, sendo um deles a satisfação de necessidades individuais. Desta forma reduz-se a ansiedade e a incerteza, garantindo uma orientação e proporcionando confiança e segurança. Por outro lado, pretende-se determinar objetivos a alcançar, conteúdos a adquirir, materiais a utilizar, tempo a utilizar, etc. Por último, planifica-se para estruturar estratégias durante o processo de instrução, para definir qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar uma atividade, etc.

É necessário referir que a elaboração da planificação tem a sua importância, mas é também pertinente que o docente seja capaz de a colocar de lado, consoante o interesse dos alunos. Um educador/professor planifica uma atividade para um determinado dia, mas pode acontecer que, nesse dia, as crianças estejam mais interessadas e recetivas a um outro tema que certamente será abordado posteriormente e, conseqüentemente, o professor deve, então, antecipar o tema de interesse e colocar o previsto de lado, para ser abordado num outro dia.

Um plano de atividades tem como base a definição clara dos objetivos a seguir pelo professor, apesar de este não ser obrigado a manter a planificação.

Numa certa altura/ocasião o docente pode introduzir alterações, realizar inversões ou até abandonar algum dos objetivos, se entender que isso seja necessário. Estas situações poderão acontecer por diversos motivos e é por isso que uma planificação não é estática.

Segundo Pérez & López (1994, pp.377-378), há planificações que podem ser longas, ou seja, anuais, ou curtas. Por planificações curtas pode-se entender que estejam incluídas as planificações diárias, semanais, mensais e trimestrais. Segundo os mesmos autores há diversas variáveis que intervêm na planificação, no modo como são explorados os conteúdos, nomeadamente os procedimentos, mais precisamente como se pretende dar rumo à aula. As competências ou objetivos determinam quais as capacidades/destrezas e quais os valores/atitudes que se pretendem desenvolver ao longo da aula. Em último lugar, é necessário definir qual o material que será utilizado durante o decorrer da aula.

Não há modelos errados e modelos corretos e o docente pode, por vezes, sentir necessidade de estar munido de mais do que um tipo de planificação. Segundo Pais & Monteiro (2002) “não podemos dizer que este ou aquele modelo é melhor ou que é o mais correcto. O essencial é que o modelo escolhido agrade ao professor e que se sinta bem a trabalhar com ele” (p.37). De acordo com a mesma fonte (Idem), “a planificação feita em função de actividades manifesta, em nosso entender, mais vitalidade, maior dinamismo, uma vez que a actividade se constitui como a unidade de análise para compreender a realidade” (p.35).

Antes de descrever qualquer tipo de atividade realizada, apresento em quadro as atividades que realizei com o grupo de crianças que acompanhei, mediante o tempo disponível, visto que este era bastante ativo em termos de atividades extracurriculares.

| <b>Lista de atividades planejadas</b>   | <b>Data</b>              |
|---|--------------------------|
| Leitura da história “A senhora roda dos alimentos”  | 12/05/2014               |
| Prova de sabores  | 15/05/2014               |
| Realização de uma sementeira  | 16/05/2014               |
| Leitura da história “A lenda do mar” de Alves Redol   | 19/05/2014               |
| Apresentação e explicação do projeto “A biblioteca vai e vem”   | 19/05/2014               |
| Construção do livro da história “A lenda do mar”  | 20/05/2014               |
| Organização da nova biblioteca e repetição das regras da mesma  | 23/05/2014               |
| Diálogo sobre a visita ao museu do oriente e explicação sobre o meio de transporte utilizado para lá chegar (nau) | 27/05/2014               |
| Construção da nau   | 28/05/2014               |
| Origami do barco de papel   | 30/05/2014               |
| Diálogo sobre o dia de Portugal, Camões e das Comunidades e pintura da imagem de Luís de Camões                   | 09/06/2014<br>11/06/2014 |
| Diálogo sobre os santos populares e realização de manjericos  | 12/06/2014               |
| Relembrar e recontar a história “O ratinho marinho” de Luísa Ducla Soares   | 16/06/2014               |
| Construção do barco da personagem principal da história com os materiais presentes na narrativa                   | 17/06/2014               |
| Ficha dos frutos e desenho livre da história.   | 19/06/2014               |
| Representar o planeta Terra e a personagem principal da história  | 20/06/2014               |
| Diálogo sobre os cuidados a ter na praia  | 24/06/2014               |
| Pintar as bandeiras que existem nas praias.   | 25/06/2014               |
| <b>Lista de atividades não planejadas</b>   | <b>Data</b>              |
| Leitura da história <i>Anita mamã</i>   | 24/04/2014               |
| História contada por uma criança <i>Anita está doente</i>   | 19/05/2014               |
| História em Língua Gestual Portuguesa (LGP)   | 21/05/2014               |
| Leitura e reconto dos contos <i>O patinho feio</i> e <i>O capuchinho vermelho</i>                                 | 22/05/2014               |
| História contada por uma criança  | 02/06/2014               |

## **Descrição das atividades realizadas**

### **Atividades Planejadas**

#### **Leitura da história “A senhora roda dos alimentos”**

Esta atividade tem como finalidade lembrar a noção do que pode ser considerado alimentação saudável e equilibrada, distinguindo os alimentos que podem ser consumidos em maior quantidade e aqueles que devem ser evitados.

Para que esta atividade pudesse acontecer bastou a presença do grupo, de um adulto, da história e de um local acolhedor para que os intervenientes se sentissem confortáveis.

Antes de a história ser contada, houve um pequeno diálogo de modo a explicar o que ia acontecer. Após a mesma, foram colocadas algumas questões para que nada escapasse ao público-alvo.

O tempo estimado para a realização da atividade foi de trinta minutos, pois o tempo de concentração das crianças não é o mesmo que o de um adulto.

De acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 37):

“O desenvolvimento da compreensão verbal implica (...) ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem.”

Para as mesmas autoras (2008) “[...] o educador deve ter em consideração este aspecto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção [...]” (p.37).

O que mudava nesta atividade era a forma como as crianças estavam sentadas. Estas poderiam estar num semicírculo de maneira a estarem mais confortáveis e com maior visibilidade.

### **Prova de sabores**

A finalidade desta atividade é recordar as noções de doce, salgado e amargo e para que isso acontecesse foram escolhidos alimentos que fossem de encontro a cada definição.

Antes de iniciar a atividade propriamente dita, solicitei ao grupo que me explicasse o que as palavras (doce, salgado e amargo) queriam dizer, de forma a treinarem o vocabulário e a construção de frases.

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que “durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas [...]” (p.37).

Segundo as mesmas autoras (2008) “no processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interação comunicativa [...], quer as actividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças [...]” (p.37).

Esta atividade foi escolhida para dar a conhecer diferentes formas de identificar os alimentos para além da visão. Para tal, cada criança teve os olhos vendados e fez o reconhecimento dos alimentos através dos outros sentidos (olfato, paladar e tato).

Para além de dar importância a todos os sentidos, a criança tinha de ir falando de modo a tentar explicar o que cheirava, o que provava e o que tocava.

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) defendem que “com a orientação do educador, as crianças deverão ser desafiadas a desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico.” (p.37).

Como o grupo em geral é bastante curioso, a atividade foi muito bem aceita por todas as crianças.

Cada criança teve a sua oportunidade de experimentar ou de recusar, pois há sempre crianças mais tímidas que só se sentem à vontade para experimentar algo depois de observar os outros a fazer.

No grupo havia somente uma criança que se recusou a fazer a atividade, mas não deixei de tentar desenvolver o seu vocabulário e o seu desenvolvimento linguístico, pois pedi-lhe para explicar a razão que a levou a recusar, o que de facto acabou por acontecer.

Ao olhar para trás, não mudava em nada do que realizei nesta atividade, pois decorreu de acordo com o que planeei, e que por isso, considero ter sido bem-sucedida.

### **Sementeira**

A sementeira foi pensada como uma atividade polivalente, ou seja, teve como finalidade passar a noção de que todos devemos cuidar da natureza, mas teve como objetivos dar a conhecer o que pode ser plantado para dar mais alimento, ganhar a noção de responsabilidade e fazer correspondência entre o que foi plantado e a palavra escrita.

Foi realizado um diálogo para explicar o que se ia passar e solicitei exemplos sobre em que refeições poderíamos utilizar os alimentos apresentados (grão e feijão) e que pratos podíamos fazer com os alimentos.

Uma a uma, cada criança foi dando exemplos e falando das suas experiências.

No fim do diálogo as crianças colocaram-se à volta da mesa onde estava o material exposto para observarem.

Cada criança pegou no algodão para molhá-lo. De seguida escolheram o alimento que queriam plantar, embrulharam-no no algodão e colocaram-no no copo. Após este processo foram buscar a imagem correspondente ao que tinham plantado e constataram que o som final das duas palavras era igual ao som que o cão faz quando ladra.

Foi solicitado que fizessem um desenho da sementeira.

Cada criança levou a sua sementeira para casa a fim de terem a responsabilidade de cuidar do que plantaram.

Mata (2008) defende que “ uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar.” (p.46)

O que faria de diferente nesta atividade era o facto de haver a possibilidade de manter a sementeira na sala durante os dias de semana e ao fim de semana levavam para casa de forma a dar continuidade ao tratamento da sementeira e para observarem qual dos alimentos crescia mais depressa à medida que o tempo passasse.

Em anexo encontra-se um desenho realizado por uma das crianças.

### **Leitura da história “ A lenda do mar” de Alves Redol e construção de um livro com ilustrações**

A atividade foi iniciada como sendo de grande grupo. Como todas as atividades de grande grupo, esta iniciou-se na área do tapete para que fosse explicado, da melhor forma possível, o que se ia realizar. Após a explicação, deu-se a leitura da história.

De seguida foi fornecido um livro com a história em suporte escrito e com desenhos a ilustrá-la. O grupo teve de colorir os desenhos e à medida que iam virando as páginas iam tendo contacto com a palavra escrita.

A maioria das crianças conseguiu identificar as letras com facilidade, principalmente aquelas que faziam parte do nome de cada uma.

No final, cada criança teve direito a levar o livro para casa. Deste modo, pode-se promover a leitura em família.

Em relação a esta atividade a única coisa que poderia alterar era o facto de permitir que as crianças realizassem as ilustrações da história de modo a promover a criatividade sem que ficassem formatadas a uma imagem só.

### **Projeto “Biblioteca Vai e Vem”**

O projeto “biblioteca vai e vem” baseou-se no Projeto de Promoção de Leitura em Família, lançado pelo Ministério da Educação. O projeto lançado pelo Ministério da Educação tem o nome de “Leitura em Vai e Vem”.

O projeto “biblioteca vai e vem” tem como principais finalidades: incentivar o gosto pela leitura nas crianças com idades entre os 5 e os 6 anos, proporcionar a leitura em família e ter um maior contacto com a palavra escrita.

De acordo com Mata (2008) “A leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica.” (p.78).

Os objetivos para este projeto são:

**Motivar para o gosto pela leitura** – ao ter contacto com livros e visualizar letras e, por sua vez, palavras, a criança pode sentir-se motivada para a aprendizagem da leitura e da escrita.

**Estabelecer/reforçar a noção de partilha** – os livros que estiverem na biblioteca pertencem às crianças.

**Ganhar sentido de responsabilidade** – não estragando os livros que levam para casa e a devolvê-los na data previamente estabelecida.

**Saber respeitar as regras** – como numa biblioteca normal, há regras a serem cumpridas para que haja uma boa dinâmica e utilização do material.

**Valorizar o tempo em família** – como as crianças levam o livro para casa, espera-se que haja um momento de leitura em família.

As regras de utilização da “biblioteca vai e vem” são:

Só leva um livro para casa quem contribuiu com um livro para a biblioteca;

O dono não pode consultar/escolher o seu livro enquanto este estiver na biblioteca;

Ter cuidado com o livro que se leva para consulta (quem estragar um livro tem de dar um novo ao dono).

Respeitar a data de entrega estabelecida no ato de entrega do livro que se quer consultar;

No ato da entrega a criança tem de trazer, para além do livro escolhido, um desenho da parte favorita da história;

Quem ultrapassar a data da entrega fica sem poder consultar outro livro durante uma semana.

A meu ver esta atividade foi das mais trabalhosas, visto que durou quase todo o meu período de estágio, mas também foi a que considero mais bem-sucedida, pois as crianças tiveram a oportunidade de descobrir os livros em família.

De acordo com Vasconcelos *et al.* (s.d.) a descoberta de livros e de textos tem a sua importância na vida da criança, pois conta como elemento de construção de leitora. “A criança passa a observar a escrita, quem lê e quem escreve, desejando, finalmente, ler autonomamente.” (p.69).

Ao olhar para esta atividade com olhar crítico, penso que a única coisa que alterava seria a disposição dos livros que as crianças levaram, de forma a tornar a biblioteca mais apelativa.

### **Diálogo sobre a visita ao Museu do Oriente e explicação sobre o meio de transporte utilizado para lá chegar (nau), Construção (decoração) da nau e Origami do barco de papel**

O grupo tinha uma visita marcada para o Museu do Oriente, por isso houve um diálogo antes e depois da visita. O diálogo prévio à visita foi realizado de modo a preparar o grupo para o que era esperado encontrar e também para relembrar as regras fora do espaço da escola. Após a visita ao museu, o diálogo serviu para relembrar o que foi visto e falado pelo guia que nos acompanhou.

Durante o diálogo após a visita, as crianças lembraram-se que tinham visto uma nau pintada num dos artefactos em exposição.

Com a lembrança foi possível introduzir a atividade de decoração de uma nau, em que foram utilizadas diversas técnicas de expressão plástica.

Durante a atividade, as crianças iam manifestando as suas preferências. Um gostavam mais de pintar com pincel, outras gostavam de colar, outras de experimentar técnicas novas (ex.: técnica da escova de dentes) e ainda houve quem gostasse mais de rasgagem. Todas as preferências foram questionadas, permitindo às crianças explicarem-se.

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 40) afirmam que:

“Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e (...) desenvolverem as suas capacidades de expressão oral.”

O origami do barco espalhou curiosidade pelo grupo. As crianças colocaram questões sobre a atividade, pois não sabiam o que era um origami e não faziam ideia que a partir de uma simples folha de papel se podia fazer um barco.

Todas as dúvidas foram tiradas e o diálogo foi sempre mantido durante a realização da atividade.

Esta atividade, em termos de comunicação, foi bem-sucedida, pois a linguagem utilizada foi simples, de modo a que o grupo conseguisse captar logo a mensagem que quis transmitir.

### **Diálogo sobre o dia de Portugal, Camões e das Comunidades e pintura da imagem de Luís de Camões**

O diálogo sobre este dia foi muito importante, pois o grupo ficou a conhecer um dos grandes poetas da história de Portugal e o que era importante reter deste diálogo foi a possível curiosidade sobre Luís de Camões.

No dia em que se voltou à escola após o feriado, houve crianças que me foram capazes de dizer, sem que fosse solicitado, que Luís de Camões escreveu sobre uma viagem que os portugueses fizeram, descobrindo um país e que foram de barco.

Penso que esta atividade podia ter sido explorada de uma outra forma, como por exemplo com a leitura de um ou dois poemas de Luís de Camões, de forma a reforçar a noção de rima e também para trabalhar um pouco a consciência linguística, motivando para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 27):

“(…) o gosto pelas rimas, as brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indica já alguma *consciência linguística* e que será a base para um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a língua, essencial para aprender a ler e a escrever.”

### **Diálogo sobre os santos populares e realização de manjericos**

Com os Santos Populares foi possível transmitir um pouco da cultura popular portuguesa.

Para além de explicar a razão pela qual se celebram os santos populares, foi possível mostrar alguns vídeos de marchas populares que os bairros de Lisboa fazem todos os anos.

Houve crianças que mostraram interesse em partilhar experiências de anos anteriores e revelaram o que mais gostaram de ver e de fazer durante as celebrações dos santos populares.

Os manjericos foram feitos com a impressão das mãos das crianças e pintura do vaso.

O que poderia ter acrescentado era as quadras populares, para que houvesse contacto com a palavra escrita e com a rima.

### **Relembrar e recontar a história “O ratinho marinheiro” de Luísa Ducla Soares**

Construção do barco da personagem principal da história com os mesmos materiais presentes na narrativa.

A atividade iniciou-se com a colocação de questões sobre a história, visto que o grupo já a tinha ouvido.

Após as questões e de a palavra ter sido dada às crianças, passou-se à leitura da história.

Depois de a história ter sido lida, fez-se um levantamento dos materiais que a personagem principal utilizou para construir a sua embarcação. O grupo teve a oportunidade de fazer o barco com os mesmos materiais.

Penso que para além do manuseamento de materiais na atividade de expressão plástica, a vertente da comunicação correu como esperado. As crianças tiveram o seu tempo e oportunidade para se expressarem, pois julgo que é importante que cada criança aprenda a comunicar em grupo.

Segundo Sim-Sim, Silva, Silva & Nunes (2008) “Para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna.” (p.29).



**Barco que aparecia na história**

### **Representar o planeta Terra e de personagens da história.**

Esta atividade permitiu lembrar que personagens entraram na história, assim como o local da ação, para além de trabalhar as áreas de conhecimento do mundo e de expressão plástica.

As crianças foram divididas em três grupos. Cada grupo era responsável por realizar uma tarefa. Um grupo tratava da rasgagem de papel colorido, outro tratava da pintura do planeta Terra e outro era responsável por desenhar os peixes que entravam na história.

Com esta atividade pretendi ter uma intervenção pedagógica considerando o trabalho em grupo, cuja principal finalidade era promover o diálogo entre as crianças de modo a que estas entendessem que, para haver um trabalho em equipa seria necessário comunicarem umas com as outras, sempre sob a minha supervisão para o caso de algum grupo necessitar de ajuda.

Tendo em conta a finalidade da atividade, penso que esta foi bem conseguida, pois as crianças comunicavam umas com as outras de uma forma natural e espontânea e partilhavam os seus sentimentos em relação ao que estavam a fazer.

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que a comunicação “(...) é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interação de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias.” (p.31)

Assim sendo, a comunicação foi bem-sucedida, visto que todas as crianças que participaram na atividade foram dialogando entre si de modo a expressarem as suas ideias e o que sentiam.

## **Diálogo sobre os cuidados a ter na praia e colorir as bandeiras que podem ser vistas**

Como as idas à praia se estavam a tornar próximas, um alerta para os cuidados a ter durante a exposição ao sol nunca devem ser considerados em demasia.

Foram colocadas questões ao grupo, de modo a que este partilhasse a sua experiência e vivência sobre os cuidados a ter antes, durante e depois da ida à praia.

As crianças também colocaram questões sobre as idas à água e às cores das bandeiras, o que permitiu lançar a atividade de colorir as bandeiras.

Penso que poderia ter abordado o tema de outra forma, entrando no mundo do faz-de-conta e fazendo com que o grupo imaginasse que estava a falar com um nadador salvador ou com algum ser marinho.

O facto de se poder levar uma maquete a representar a praia e os seus elementos físicos, poderia ajudar no diálogo, pois estariam a ver algo concreto, ao mesmo tempo que exercitariam a imaginação e o diálogo.

### **Análise geral**

Tanto a educadora como eu tivemos o cuidado de planear atividades interdisciplinares. Centrámo-nos em desenvolver o vocabulário das crianças em todos os momentos possíveis, quer estivéssemos a realizar alguma atividade quer apenas a observá-las, através do diálogo e de histórias.

João dos Santos (1982) afirma que os educadores nem sempre se dão conta do quão importante é falar na formação da criança. É na fala que a criança encontra uma aquisição, considerada por ela, mais importante do que a aprendizagem da leitura e da escrita. Os educadores devem ter em conta de que o diálogo com as crianças não deve ser menosprezado.

Como Sim-Sim, Silva, Silva & Nunes (2008) afirmam é pela conversa que a linguagem se torna “ [...] em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos, negarmos e recusarmos, chantagearmos, mentirmos, agradecermos e controlarmos as interações sociais.” (pp.22-23). A criança vai-se apropriando das regras conversacionais à medida que se vai encontrando em trocas comunicativas. (Idem). Julgo que quanto melhor for a qualidade do contexto onde a criança se encontra, melhor será a qualidade do desenvolvimento da linguagem.

Sim-Sim, Silva, Silva & Nunes (2008) defendem que “quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.” (p.12).

Focando-me no projeto da biblioteca, as crianças fizeram alguns desenhos sobre as partes favoritas do livro que leram com a família, mostrando ao grupo e respondendo a algumas questões caso houvesse dúvidas, bem como explicando o porquê de terem gostado mais de uma determinada parte.

Em relação à sensibilização à escrita, observei a educadora a trabalhar com pequenos grupos de crianças. Para além do trabalho em pequenos grupos, cada criança tinha um cartão com o seu nome para, quando necessitasse, o copiar no pequeno quadro branco ou em alguma folha que tivesse de ser identificada. Quanto a alguma atividade realizada por mim, a criança tinha contacto com a palavra escrita quando levava algum livro da biblioteca para ler em casa. Na atividade da sementeira esse contacto também aconteceu, pois cada copo tinha a identificação do que estava plantado e o nome de quem plantou.

No que diz respeito à audição de histórias, o grupo foi participativo e mostrou interesse, querendo escolher a história para ser lida por um adulto ou para ser uma criança a contar. Mostraram ainda mais curiosidade quando uma história era contada de forma diferente, como o caso da que foi contada em língua gestual, como mostra a nota de campo 1 anexada ao presente relatório. Mostrando interesse, as crianças pedem repetições entusiastas.

Em relação à nota de campo 2, que também se pode encontrar anexada no presente relatório, o reconto é uma atividade importante no que toca à intervenção pedagógica com a finalidade de realizar exercícios de formatos narrativos verbais, pois é uma forma de o educador/professor prestar mais atenção à maneira como a criança se expressa e de ajudá-la no seu desenvolvimento linguístico. De acordo com Zanotto (2003, p.8) o que deve ser observado durante o reconto é a **fluência** (verificar o número de palavras usadas, a sequência de pausas, etc) e a **complexidade** (estrutura das frases usadas para se expressar, vocabulário, adequação de pormenores, inclusão de palavras da história, etc).

No que toca à nota de campo 3, penso que ao contar uma história com apoio de um livro, a criança vai sair beneficiada em três pontos: criatividade para adaptar o

seu discurso às imagens do livro, contacto com a palavra escrita e a percepção de que as histórias têm princípio, meio e fim.

De acordo com Sim-Sim, Silva, Silva & Nunes (2008) “proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.” (p. 12).

Para além do manuseamento livro e da criação da história a partir das ilustrações, a criança que contou a história e as que ouviram tiveram um ambiente estimulante para a interação linguística, pois a que contou desenvolveu o seu discurso e as que ouviram puderam interromper de modo a que a interação verbal entre pares fosse realizada.

#### **Capítulo IV** **Considerações Finais**

Ao longo de todo o período de PES esforcei-me de modo a colaborar e a integrar-me na rotina da instituição, assim como da própria sala.

Foi-me dada a oportunidade de conhecer o funcionamento da sala, assim como entender o ritmo do grupo para que fosse possível interagir da melhor forma com o mesmo.

Esforcei-me para manter uma boa relação tanto com o grupo como com a educadora e a auxiliar da sala, bem como com os adultos que acompanham as crianças fora da sala, para que as rotinas e a autonomia do grupo fossem mantidas dentro do recinto escolar (sala, recreio e refeitório) e fora dele (visitas de estudo e atividades ao ar livre). Tentei sempre gerir os conflitos e dificuldades do grupo, chamando a atenção para comportamentos menos corretos.

É de salientar que nunca faltei ao estágio e tive sempre atenção à pontualidade, chegando sempre um pouco mais cedo e saindo sempre algum tempo após a hora de saída, não fosse a educadora ou a auxiliar da sala necessitarem ainda de algum apoio da minha parte.

Realizei recolha sobre a instituição e sobre o grupo que acompanhei ao longo de 10 semanas, para além de ter realizado diversas atividades e ter iniciado um projeto que acompanhei até ao final do ano letivo. Esse projeto é a “Biblioteca vai e vem” e tinha como principal finalidade promover o contacto com os livros e com a palavra escrita.

Em relação aos planejamentos semanais realizados, fiz os possíveis para que estes fossem de encontro às linhas orientadoras da educadora, sendo que o tema do Projeto Curricular de Escola (PCE) foi “Da minha língua vê-se o mar”. Empenhei-me para que as atividades propostas fossem de encontro ao tema do PCE tendo sido realizadas com o conhecimento e aprovação prévios da educadora.

Gostaria de ter observado mais atividades em que as crianças trabalhassem em grupo e também senti falta de ver mais partilha de conhecimento em vez de assistir a um sistema de acompanhamento mais centrado na transferência simples de conteúdos e que não valorizam as vivências de cada criança.

Analisando todo o meu percurso durante as 10 semanas de PES, naturalmente, tive falhas que não pretendo repetir no futuro, mas também tive muitos aspetos positivos durante o mesmo.

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) afirmam que o “... envolvimento das crianças em interações verbais gera oportunidades que implementam [...] as competências comunicativas do jovem falante, cabendo ao adulto um papel preponderante e modelar.” (p.31).

Penso que, em todas as atividades que realizei, motivei o grupo para a comunicação, leitura e escrita, pois é uma preocupação tanto dos educadores como das famílias, pois as crianças em idade pré-escolar começam a ter a noção de que a linguagem oral é diferente da linguagem escrita.

Segundo Gaspar (2013, p.6) há uma preocupação sentida por parte dos pais e educadores no que toca à aprendizagem da leitura e da escrita quando as crianças têm 4/5 anos de idade.

Para o mesmo autor (2013) “ as crianças em idade pré-escolar começam a compreender que a linguagem oral distingue-se da linguagem escrita.” (p.6)

Segundo Schickedanz (1982, citado por Hohman e Weikart, 2011) “as crianças de idade pré-escolar têm já alguns conhecimentos sobre as letras impressas mesmo antes de receberem treino formal na escrita e leitura, ou mesmo antes de saberem nomear as letras ou reconhecer palavras.” (p.551).

Sugiro retomar as questões fundamentais relembrando as práticas concretas que elas encerram nos três planos: práticas correntes da instituição; práticas implementadas por mim e práticas possíveis a partir da experiência que tive.

A maioria das atividades foi trabalhada de forma interdisciplinar abrangendo as áreas do conhecimento do mundo, expressão plástica e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Pelas atividades realizadas, percebi que ao haver diversidade nas atividades, quanto mais apelativas elas fossem mais curiosas as crianças ficariam, mostrando mais interesse em aprender.

Ao ir ao encontro das metodologias utilizadas pela educadora, entendi que podemos trabalhar mais do que uma área com a mesma atividade e de uma forma simples e lúdica.

Em relação à literacia, pode-se entender que é a percepção de que há alguma mensagem para ser transmitida.

Essa competência é, segundo Whitehurst e Lonigan ( Fernandes, 2001, p.2) anterior à aprendizagem que a criança faz em relação à leitura e à escrita, portanto podemos entender que é

“ (...) um conjunto de saberes adquiridos na interação com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas. Neste processo encontramos três conjuntos de competências fortemente associados ao sucesso nas tarefas de leitura escrita posteriores: competências de linguagem oral, conhecimento acerca do impresso e competências de processamento fonológico.”

Ao longo das 10 semanas de PES e após algumas pesquisas, compreendi que a manipulação de livros, revistas e outro tipo de material impresso exige que haja um entendimento de regras como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo. De acordo com Fernandes, s.d.) ”Este comportamento é aprendido pelas crianças por modelagem de comportamentos leitores de adultos.” (p.3).

O mesmo autor defende que “Quando lemos, com e para as crianças, tornando intencionalmente visível o processo leitor, permitimos o acesso a um comportamento modelo que as crianças explorarão imitando-o.” (s.d., p.3)

Outros autores como Hannon(1995, 1998; Mata, 1999)

“A literacia familiar compreende os modos como pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade. As experiências literácitas podem ocorrer espontaneamente durante rotinas do dia-a-dia ou serem iniciadas propositadamente pelos adultos. A observação das interações familiares em torno de

tarefas de literacia permite estruturar um conjunto de experiências promotoras de desenvolvimento literário emergente.”

A aprendizagem e desenvolvimento infantil, segundo Fernandes (s.d. p.7) podem ser resultantes de um conjunto de atividades como idas à biblioteca, leitura de histórias onde vocabulário e estruturas narrativas são apresentados nos textos; ajuda na compreensão do material impresso na sociedade e ainda quando há livros e materiais de exploração da escrita.

O mesmo autor ainda afirma que:

“ (...) a interacção em actividades de literacia permite a aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Esta interacção deverá ser caracterizada por medidas de qualidade de instrução e qualidade sócio-emocional, permitindo o desenvolvimento de estratégias eficazes e de experiências gratificantes de compreensão do impresso.”. (s.d., p.7)

Os adultos e os familiares que contactam diretamente com a criança têm de ter a noção de que podem promover modelos de literacia e que a exploração que possam fazer em conjunto, com qualquer material impresso, deve dar motivação e gosto à criança no que toca à aprendizagem da leitura e da escrita, assim como promover a interpretação de mensagens.

Numa futura investigação que possa vir a realizar, gostaria de aprofundar melhor esta questão, pois é um tema que me fascina bastante e onde penso haver ainda muito por descobrir e trabalhar.

O que gostaria de trabalhar de forma mais intensiva é a criação de histórias a partir de frases ou de imagens, por forma a desenvolver o vocabulário, a comunicação entre o grupo bem como o contacto com a escrita.

Penso que, no futuro profissional, seria interessante realizar um projeto onde a criação de histórias, não deixando de incluir as outras áreas curriculares, fosse um dos temas de maior abordagem.

O que pretendo no futuro é trabalhar bastante com diferentes projetos, indo de encontro ao tema tratado no presente relatório, pois é uma mais-valia para a criança.

Segundo Vasconcelos (2011) o trabalho de projeto permita que a criança investigue entre as diferentes áreas de saber e disciplinas de modo a resolver um

problema “[...] e trabalha as fronteiras do currículo com projectos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interactivo.” (p.20).

Com as 10 semanas vividas na PES concluí que podemos e devemos dar a liberdade à criança para que esta vá construindo as suas aprendizagens, sendo esta a principal investigadora e sendo o educador o seu auxiliar de aprendizagem.

Com as pesquisas realizadas para a elaboração do presente relatório aprendi algo que considero importante e que também fui observando na prática (Vasconcelos, 2011, p. 46):

ler, manusear livros, navegar na internet, contar, ouvir histórias e relatos; ver ou escrever (...);organizar a diversa informação que recolheram; em contexto, as crianças familiarizaram-se com vários aspectos importantes na aprendizagem da Língua, desde a oralidade à escrita (...)

Concluí a PES com a noção de que evoluí e de que aprendi muito, tanto com o grupo como com a educadora, apesar de continuar a pensar que tenho, ainda, um longo caminho a percorrer.

### **Bibliografia**

Abramovich, F. (2004). Literatura infantil. São Paulo: Scipione.

Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação um guia prático e crítico.  
Lisboa: ASA Editores, S.A.

Aguiar e Silva, V. (1984). Teoria da Literatura. Coimbra: Livraria Almedina.

Albuquerque, F. (2000). A hora do conto. Lisboa: Editorial Teorema.

Apei, A educação de infância. Modelos pedagógicos <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>

Azevedo, R. (2001) Literatura Infantil: Origens, visões da infância e certos traços populares. [PDF]

[www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf](http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf)

Bastos, G. (1999). Literatura infantil e juvenil, Lisboa: Universidade Aberta.

Batista, Maria Madalena Belo da Silveira - Alunos surdos: aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa . **Exedra**. - Coimbra. - ISSN 1646-9526 . - N° temático - EIEFP (2010), p. 197-207 . - [Texto integral](#) Cota: OL

Bettelheim, B. (2002) Psicanálise dos contos de fadas. Lisboa: Bertrand Editora, LDA.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

Borrás, L. (2002). Manual da Educação Infantil: A descoberta do ambiente natural e social Comunicação e Expressão. Volume3. Amadora: Marina Editores, Lda.

Copper-Royer, B. (2007) Os medos das crianças. Casal de Cambra: Caleidoscópio – Edições e Artes Gráficas, SA.

David, M. (1970). A criança dos 0 aos 6 anos. Lisboa: Moraes Editores.

Dias, L.S. (2010) A literatura infantil como estratégia nas séries iniciais do ensino fundamental.[PDF]:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35686/000795186.pdf?sequence=1>

Diogo, A. (1994). Literatura Infantil: História, Teoria, Interpretações. Porto: Porto Editora.

Dohme, V. (2011). Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis: Vozes.

Fino, C. N. (s.d). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. In Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº2, pp. 273-291.

Fernandes, P. (s.d.), Literacia Emergente e contextos educativos. [PDF]:  
[http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo\\_PauloFernandes\\_OMB.pdf](http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf)

Gamelas, A.M., Santos, F., Silva, M., Tormenta, N. & Martins, V. (outubro, 2006)  
Ambiente de literacia em contextos pré-escolares inclusivos, Actas do 6.º Encontro  
Nacional (4.º Internacional) de investigação em Literatura Infantil e Ilustração,  
Braga: Universidade do Minho.

Guerreiro, C. & Mesquita, A. Bendito e louvado, meu conto acabado: A literatura  
tradicional como património cultural da Humanidade. Revista de Letras, II, n.º 10  
(2011), 153-164.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste  
Gulbenkian.

Hannon, P. (1995). Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching  
Literacy with Parents. London, Falmer.

Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through  
parent involvement? In Neuman, S.B., Roskos, K. Children achieving: best practices  
in early literacy (pp. 121-143). Newark, International Reading Association.

Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro (Consagra o ordenamento jurídico da Educação  
Pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lopes, P.C. (2011). Literacia(s) e Literacia mediática. CIES e-Working Paper N.º  
110/2011

Marques, A. (1976). *História de Portugal*. 2.º Volume. Lisboa: Palas.

Martins, Margarida Alves & NIZA, Ivone (1998) Psicologia da aprendizagem da  
linguagem escrita. Lisboa: Universidade Aberta

Mata, L. (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1  
(XVII) 65-77.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mazano, M. (1988). *A criança e a Literatura*. Porto: Porto Editora
- Mimoso, A. & Couto, J. (2002). O papel dos novos/velhos desafios na recuperação da memória oral. A persistência da oralidade. In Armindo Mesquita (coord.). *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Vila Real: Edições ASA
- Ministério da Educação. Departamento de educação básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. (2009). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neves, J., Lima, M. & BORGES, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura da OCDE*. Lisboa: GEPE.
- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular: um estudo preliminar sobre a literatura popular de tradição oral em Trás-os-Montes a Alto Douro*: Plátano Edições Técnicas.
- Parafita, A. (2005) *Histórias de arte e manhas*. Lisboa: Texto Editores.
- Parafita, A. (2005) *Contos de animais com manhas de gente* Porto: ÂMBAR.
- Quivy, R. & Campenhoudt., (1992). *Manual de investigação em ciências sociais – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. (2007). *O Homem e o Poder nos Contos Tradicionais Portugueses*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Santos, J. (1982). *Deixem as crianças falar*. In J. dos Santos. *Ensaio sobre Educação I: A criança quem é?* (pp. 52-23). Lisboa: Horizonte

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: texto de apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Traça, M. (1992). O Fio da Memória - Do conto popular ao conto para crianças. Porto: Porto Editora.

Zanotto, M.A.C. (2003). Recontar histórias – atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. Revista do professor, Porto Alegre, 19 (74): 5-9, abr./jun. 2003

## **ANEXOS**

## Nota de Campo

N.º da Nota de Campo:

1

**Situação:** História em Língua Gestual Portuguesa

**Data:** 21 de Maio de 2014

**Hora:** 12h15

**Local:** sala - tapete

**Intervenientes:** Crianças presentes na sala

**Sexo:** M / F

**Idade:** 5 / 6 anos

**Outros indicadores de contexto:**

| Descrição   | Inferência   |
|---|--|
| <p>Depois do almoço as crianças que estavam presentes foram chamadas para o interior da sala.</p> <p>Menino 1 - Por que é que estamos todos no tapete?</p> <p>Eu – Porque vou contar-vos uma história especial.</p> <p>Menina 1 – É especial porquê?</p> <p>Eu – É especial porque vai ser em língua gestual.</p> <p>Menino 1 – Mas nós não vamos entender nada!</p> <p>Eu – Vão entender sim, porque eu vou falando à medida que faço os gestos.</p> <p>Menino 2 – E se nós gostarmos da história a Inês pode repetir, mas só com os gestos?</p> <p>Eu – Sim, claro!</p> | <p>Considero que é importante haver uma abordagem à língua gestual portuguesa, pois faz parte da comunicação e do quotidiano de muitas pessoas no nosso país. Contando histórias e explicando que há pessoas que não têm sentido da audição, mostrando o modo como comunicam, pode ser benéfico de modo a sensibilizar os outros para o que se passa na sociedade.</p> <p>A história foi sobre um ladrão que queria assaltar alguém. Passaram três pessoas por ele e todas elas tinham cães. Das duas primeiras pessoas o ladrão não se atreveu, pois os cães eram grandes. Na terceira pessoa, o cão de tamanho pequeno atacou o ladrão e o assalto ficou sem efeito.</p> <p>Depois de terem acompanhado a história com som e gesto em simultâneo, insistiram para que houvesse a repetição da mesma, mas sem qualquer tipo de som.</p> <p>A reação foi bastante positiva, pois cada um captou um ou dois</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | gestos e ganharam a noção de que nem todas as pessoas ouvem e que têm de arranjar forma de comunicar entre si. |
|--|--|

**Comentário: (informações/ justificações/fundamentação teórica)**

De acordo com Baptista a surdez não priva os surdos na linguagem, mas pode criar situações atípicas na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, usada pelos cidadãos ouvintes (maioria na nossa sociedade).

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é considerada a língua natural da criança surda Portuguesa e é uma língua que deve ser encarada como rica e complexa e iguala-se a qualquer outra língua oral.

A maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que não têm qualquer tipo de conhecimento de LG. Por isso a criança deverá ser posta em contacto com a LG através de interlocutores surdos ou ouvintes que dominem esta língua e, inserida em contextos escolares onde existam especialistas em LGP.

ALGP é uma área recente e há a necessidade de realização de estudos psicolinguísticos e linguísticos cada vez mais profundos para que, desta forma, se possa contribuir para uma didática do ensino da LGP com bases mais sólidas.

Indo em direção a tudo isto, penso que é importante sensibilizar desde cedo, crianças e adultos ouvintes para as dificuldades de comunicação existentes entre os que ouvem e os surdos.

A forma mais didática que encontrei para abordar a LGP com o grupo com que estagiei, foi através de uma pequena história que falava sobre um ladrão que queria roubar três pessoas mas que a sua missão não foi bem sucedida.

## Nota de Campo

N.º da Nota de Campo:

2

**Situação:** Leitura e Reconto do conto *O patinho feio*

**Data:** 22 de Maio de 2014

**Hora:** 15h15

**Local:** sala - tapete

**Intervenientes:** Leitura - Crianças presentes na sala Reconto – 2 crianças

**Sexo:** M / F

**Idade:** 5 / 6 anos

**Outros indicadores de contexto:** Quem não prestou atenção à história tinha de recontar o conto com apoio de imagens.

| Descrição  | Inferência  |
|--|---|
| <p>Ao ler o conto <i>O patinho feio</i> reparei que duas das crianças não estavam a prestar atenção.</p> <p>Apesar de ir chamando a atenção, as crianças continuavam a mostrar-se desinteressadas e desatentas.</p> <p>Pensei que, no final, seria bom chamar as duas crianças para recontarem o conto.</p> <p>A primeira criança a ser chamada, não foi capaz de realizar o reconto, mesmo tendo as imagens como apoio. A segunda criança já foi capaz de recontar e usou as imagens para se apoiar durante o seguimento da história.</p> | <p>Pensei em pedir um reconto do conto, pois acho que é importante para as crianças lembrarem a história que ouviram para além de as ajudar a desenvolver o vocabulário e se expressar, para além de desenvolverem a sequência temporal e espacial.</p> <p>As crianças que estavam desatentas são umas das que se atrapalham um pouco mais a falar.</p> |

### **Comentário: (informações/ justificações/fundamentação teórica)**

Segundo a Zanotto (2003,p.8) o reconto é uma atividade importante para a criança e pode ser usada como elemento de avaliação por parte do educador/professor.

O educador/professor tem o dever de prestar atenção à forma como a criança se expressa, completando com termos, palavras ou interjeições o pensamento, as ideias que a criança tenta expressar. Uma boa oportunidade para que a criança se expresse de forma a poder ser corrigida é através do reconto de uma história.

A partir do momento em que a criança inicia o reconto é possível avaliá-la em certos aspetos do seu desenvolvimento linguístico.

O que deve ser observado é a **fluência** (verificar o número de palavras usadas, a sequência de pausas, etc) e a **complexidade** (estrutura das frases usadas para se expressar, vocabulário, adequação de pormenores, inclusão de palavras da história, etc).

### Nota de Campo

N.º da Nota de Campo:

3

**Situação:** Menina pede para contar uma história com apoio de um livro

**Data:** 02 de Junho de 2014

**Hora:** 14h15

**Local:** sala

**Intervenientes:** crianças presentes

**Sexo:** M / F

**Idade:** 5 / 6 anos

**Outros indicadores de contexto:**

| Descrição   | Inferência   |
|---|--|
| <p>Ao entrar na sala:<br/>Menina – Inês, posso contar uma história?<br/>Eu – Sim, mas vais usar um livro ou vais inventar uma?<br/>Menina – Vou usar um livro! É uma história bonita!<br/>Menina – Então vai buscar o livro enquanto os teus amigos escolhem um livro da biblioteca para levarem para casa.<br/>Menino – Inês, ela vai fazer perguntas?<br/>Eu – Não, fica descansado. Ela só vai contar a história, mas tens de estar atento e ouvir a tua amiga. Se não a ouvires ela pode ficar triste.<br/>Menina – Inês, pode só dizer o título do livro? As palavras são grandes e eu ainda não as sei ler.<br/>Eu – Sim, claro! O título do livro é “Sapatilhas de cetim”. Boa sorte e podes começar a contar.<br/>Menina (para o grupo) – Estão a ver a capa? É brilhante porque tem purpurinas. Agora vou contar a história.<br/><i>“Era uma vez uma menina que queria ser bailarina...”</i> (vai mostrando as imagens).<br/>Os amigos iam ajudando quando viam que faltava acrescentar algum detalhe depois da visualização de cada imagem.</p> | <p>Penso que ao contar uma história com apoio de um livro, a criança vai beneficiar em três pontos: criatividade para adaptar o seu discurso com as imagens do livro, contacto com a palavra escrita e a perceção de que as histórias têm princípio, meio e fim. Com estes três pontos, achei que esta situação se desenrolasse.</p> |

**Comentário: (informações/ justificações/fundamentação teórica)**

Segundo a UNICEF as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos precisam de ter contacto com a palavra escrita e figuras de livros, revistas e folhetos.

O fazer de conta que lê um livro fortalece a imaginação e fornece à criança a preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A UNICEF afirma que “A escrita e as ilustrações são importantes, pois comunicam ideias, servem para planejar ações e não esquecer das coisas importantes.”

## Nota de Campo

N.º da Nota de Campo:

4

**Situação:** Jogo Congela-Congela

**Data:** 03 de Junho de 2014

**Hora:** 13h15

**Local:** Recreio

**Intervenientes:** Crianças presentes

**Sexo:** M / F

**Idade:** 5 / 6 anos

**Outros indicadores de contexto:** Jogo proposto por crianças para inventarem histórias

| Descrição   | Inferência   |
|---|--|
| <p>No recreio da hora de almoço quatro crianças dirigiram-se a mim, questionando-me se gostaria de jogar com elas.</p> <p>Eu – Então e qual é o jogo?</p> <p>Menino 1 – Chama-se Congela Congela.</p> <p>Eu – Mas eu não sei jogar, por isso um de vocês tem de me explicar para eu poder participar.</p> <p>Menino 2 – Então, há uma pessoa que fica de mão aberta com os dedos muito esticados (exemplificou com a sua mão para me mostrar como se fazia).</p> <p>Eu – Sim, entendi. Mas por que é que tenho de ter a mão assim? É para os outros agarrarem nos dedos?</p> <p>Menina – Sim, isso!</p> <p>Menino 3 – A Inês é mesmo esperto!</p> <p>Eu – E depois o que é que acontece?</p> <p>Menina – Depois tens de inventar uma história e terminar essa história com as palavras “Congela Congela” e quando disseres isso nós fugimos e tens de nos apanhar.</p> <p>Eu – Ah! Então é o jogo da apanhada, mas com direito a história!</p> <p>Menino 1 – Sim! Mas sou eu a começar!</p> <p>“Era uma vez um menino que vivia no Pólo Norte com os irmãos. Um dia, a casa deles começou a ficar estragada por causa</p> | <p>Acho que as crianças arranjaram uma maneira diferente de trabalharem a criatividade num espaço externo à sala e que, ao mesmo tempo, desse para soltar as energias acumuladas.</p> <p>O facto de já terem tido contacto com livros da “Biblioteca Vai e Vem” pode ter proporcionado vontade de inventar outras histórias.</p> <p><i>“Neste processo dinâmico de aquisição de referências e padrões narrativos, o educador pode trabalhar (ler, descrever e interpretar narrativas) modelos narrativos com as crianças.</i></p> <p><i>Gênero narrativo de ficção (T. Todorov): maravilhoso (neste exemplo); estranho ou fantástico.</i></p> <p><i>Funções de constituição da narrativa:</i></p> <p><i>Função da linguagem predominante (R. Jakobson), nesta narrativa: função poética (apresentar demais funções).</i></p> <p><i>Funções do conto maravilhoso (V. Propp):</i></p> <p><i>Identificação do herói: Menino e irmãos</i></p> <p><i>Identificação do “malfeitor”: Boneco de neve</i></p> <p><i>Função nº 1: Afastamento, implícito: Foram parar ao Polo Norte. Apresentar outras funções e as suas</i></p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>do vento e pensaram que tinham de arranjar tudo para não terem frio! Algum tempo depois, veio uma tempestade gigantesca provocada por um boneco de neve. A casa voou e um dos irmãos do menino disse: Congela Congela!”</p>  | <p><i>recorrências em outras narrativas. Aplicação das etapas dramáticas da narrativa, partindo do Problema, Complicação, Conflito, Crise, Clímax e Resolução (conforme D. Comparato). Trabalhar modelos de progressão narrativa com as crianças. Não se trata de ensinar os modelos, às crianças, sob a forma de conteúdos explícitos mas sim de partilha das suas aplicações contingentes, circunstanciais e quotidianas. Implica também a investigação contínua por parte do educador e o possível uso da Metodologia de Trabalho por Projetos (DGIDC). Fernando Barone”.</i></p> |
| <p><b>Comentário: (informações/ justificações/fundamentação teórica)</b></p> <p>Para Gianni Rodari ser criativo é ter a capacidade de romper com o senso comum. Defende que para se inventar histórias tem que se realizar diversas perguntas, expor problemas e tentar arranjar soluções para os mesmos. É preciso também ser-se curioso, procurar e ter contacto com a leitura. O mesmo autor afirma que é necessário consumir para se poder criar.</p> <p>“As palavras são películas superficiais sobre águas profundas” – Wittgenstein.</p> |  |



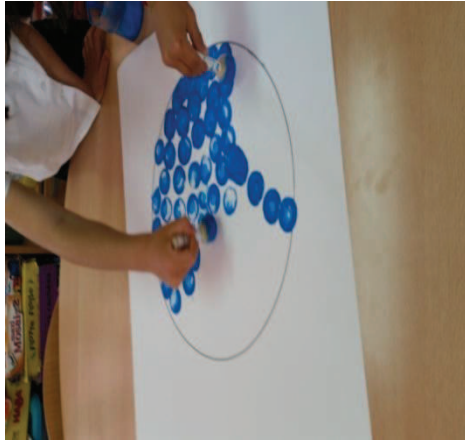
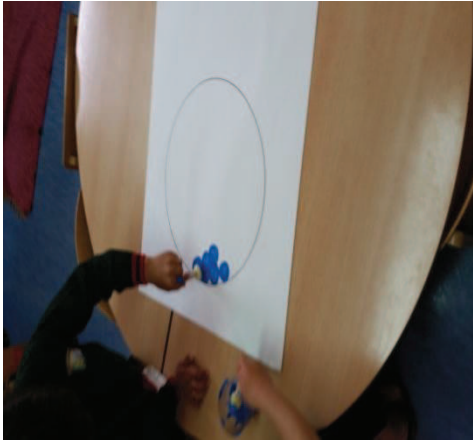
Desenho sobre a sementeira



Barco construído após a audição da história “O ratinho marinheiro” de Luísa Ducla Soares.



Desenho de uma história, tirada da Biblioteca Vai e Vem



Construção do planeta Terra por onde o Ratinho navegou

Hoje foi o penúltimo dia de estágio no Externato Zenilda D. Almeida, como ontem aparece na escola, tanto a segurança como parte do corpo docente e não docente foi me conferir. Esse fator contribui para que eu realizasse a prática pedagógica com uma atitude mais tranquila.

No longo do dia foi-me possível conhecer todo o recinto escolar assim como o corpo docente e não docente que não teve oportunidade de conhecer ontem.

A educadora mostrou-se, desde logo, disponível para me ajudar em relação a todas as dúvidas que possam surgir.

Há uma boa relação entre o grupo e as adultas que o acompanha. Entre a própria grupo a relação também é boa.

Tive acesso ao projeto de sala, o que possibilitou a melhor compreensão do funcionamento da sala assim como a metodologia utilizada pela educadora. Zênilda fez a preparação de prendas para a semana da mãe.

Logo de manhã chega um mensageiro que trazia duas cartas. As crianças não queriam deixar o mensageiro ficar na escola, mas depois de terem a certeza de que não havia problemas de contágio, a criança acabou por ficar.

Falou-se com as crianças sobre as atividades que não são realizadas para a semana da mãe.

Houve também diálogo sobre o dia de Abel - Realização dos Carros.

Deu-se a continuação da preparação das prendas da mãe.

O grupo ainda realizou um desenho sobre a primavera.

Hoje celebrou-se o aniversário de uma criança do grupo.

Is é uma história do grupo. "Aníbal mamã".

O dia de hoje foi bastante ativo em relação às atividades extra curriculares, pois amanhã é feriado. Houve crianças que foram à música.

O dia começa com a escolha do chefe de sala.

O grupo continua a elaborar as prendas para o dia da mãe.

Nesta semana as mães podem assistir às atividades dos filhos.

Da parte do manhã, a mãe de uma criança assistiu à aula de ginástica.

ca.

Da parte da tarde o grupo teve TFC, mas para fazer esta aula, as crianças têm de estar em dois grupos. (Zosai e Jacau)

Por volta das 15h30, duas crianças apresentaram pesquisas que fizeram sobre os continentes. Uma das crianças falou da Oceania e a outra falou de África.

Ouviu-se a história "A mulher e o amendoim."

**nota** → Enquanto se esperava pela aula de TFC, mostrei ao grupo um brinquedo chamado pau de chivo.

Dois mães foram assistir à aula de inglês. Pareceziam muito orgulhosas.

O dia de hoje foi marcado pelo pic nic no jardim da escola.

O pic nic decorreu pela manhã e as mães estiveram presentes.

Foi engraçado ver como é que as crianças se comportavam com as mães por perto.

Houve uma conversa de tapete sobre os trabalhos do dia da mãe e leitura de duas histórias. 1.ª - Mãe, querida mãe. 2.ª - A minha mãe.

Realização de pulseiras de elásticos. Muitas crianças não sabem fazer e ficaram bastante curiosas e interessadas em aprender, por isso depois apresentaram à mãe a primeira pulseira feita com as próprias mãos.

O grupo esteve a concluir os trabalhos para o dia da mãe, pois alguns ficaram atrasados.

As crianças começaram o dia a fazer exercícios de sequência no livro de matemática.

Os exercícios foram feitos com facilidade.

As fazer o acolhimento, um menino disse que estava com problemas. Depois de ler o texto que tinha problemas, a atividade começou a verificar a cabeça de todos os meninos. No todo, dois crianças têm problemas.

Conversa com o grupo sobre um filme que fala da família. Mostrou-se os desenhos da família que as crianças fizeram antes. Ao mostrar os desenhos a educadora falou sobre a dinâmica genérfica.

Logo de manhã um menino mordeu outro menino. O que mordeu foi repreendido e teve a responsabilidade de se buscar ajuda para o colega que foi mordido.

No hora de almoço, durante o recreio, o mesmo menino que foi mordido de manhã, voltou a ser mordido mas por outro colega.

A educadora, quando chegou à sala, falou com todos para explicar o porquê de não se dever morder.

Eu pensei que seria bom pesquisar sobre a agressividade na escola e como agir perante uma situação mais violenta.

### Leitura de uma história - A óvoze generosa

Início da semana da família. Vai começar a fazer trabalhos para dar à família.

Da parte da tarde não foi ao estágio pois foi realizar um teste para a unidade curricular DEPE - Raciocínio Lógico - matemática.

Diálogo com o grupo sobre a alimentação. Lê a história "A senhora roda dos alimentos". de forma a introduzir a roda dos alimentos.

De seguida distribuiu alguns alimentos para que o grupo os pintasse para colocarem na roda dos alimentos.

Deu-se início à colocação dos alimentos na roda.

Hoje a colagem dos alimentos na zoda foi concluída na parte da tarde.

Apesar de ter gostado bastante de realizar esta atividade com o grupo, acho que era/foi complicado fazer algo à tarde devido à agitação/co. cansaço do grupo.

Da parte da manhã, realizei um jogo - A prova de sabores.

O objetivo era ver se o grupo identificava o alimento e dizia se gostava do que provou.

Alimentos levados para o jogo: **Sal grosso, Açúcar branco, Limão e Doce de leite.**

O sabor predileto foi o **Sal**, apesar de uma criança ter adorado o limão.

Nem todos os crianças participaram, pois faltaram seis crianças.

Da parte da tarde fez-se uma sementeira com o grupo.

Cada criança fez a sua sementeira. Os materiais utilizados foram: caps de plástico, fósforo e grão, algodão e água. Cada caps para levar a identificação da criança e do que ela plantou.

O objetivo era cada um ganhar responsabilidade e tomar conta da sementeira em casa.

Hoje foi hora de afirmar uma criança que contou uma história para o grupo.

O grupo reuniu-se no tapete e a criança pegou no livro "Anita está doente" e contou a história mostrando as figuras antes de mudar a página.

No final da história a criança foi colocando questões sobre a história que contou.

Leitura da história "A lenda do mar" de Alves Redol.  
Conversa breve sobre a criação de uma biblioteca.

Revisão da história contada ontem e destinação de livros com  
imagens e texto da história "A lenda do mar".  
Da parte da tarde houve reunião/O.T. com a supervisora.

O dia começou com o grupo a cantar-me os parabéns, pois  
sabiam que hoje são hoje!

A educadora começou a gravar alguns meninos, fazendo pergun-  
tas sobre o escola, o que gostavam de fazer e quem eram os  
amigos com quem brincavam mais.

Da parte da tarde começaram os ensaios para a festa de final  
de ano.

Depois dos ensaios, dialoguei um pouco com o grupo sobre a  
constituição da biblioteca e li dois contos:

1º O patinho feio → Capuchinho Vermelho

Como reparar que dois crianças não estavam atentas, pedi-lhes  
para recitarem o conto de "O patinho feio".

Uma das crianças não foi capaz de recitar e a outra fez-la,  
mas com ~~erros~~ (temperadas e de acontecimentos).

Hoje deu-se início à constituição da biblioteca **Kit e Vem**.

Depois da constituição e da explicação das regras de funciona-  
mento da Biblioteca, três meninos foram escolhidos um livro para  
levar para casa e lerem de devolver na segunda-feira.

Foi explicado que só os meninos que trouxeram livros para a  
biblioteca é que podem consultar os outros livros.

Após as explicações da biblioteca, houve a apresentação de  
um projeto Um menino e a sua mãe falaram da Europa, incluindo  
um pouco de história.

#### 06 de Maio de 2014 - Segunda-Feira

Hoje deu-se início aos trabalhos para o dia da criança.

Também foi iniciado a continuação do projeto biblioteca vir e vem

#### 07 de Maio de 2014 - Terça-Feira

Hoje vieram duas senhoras contar a história "O zambão mazinheiro" de Luísa Ducla Soares. Logo após a história, realizou-se uma experiência sobre objetos que flutuam e/ou não flutuam.

Foi interessante, pois cantaram a história com apoio de imagens.

#### 08 de Maio de 2014 - Quarta-Feira

Início da construção/decoração da Nau.

O grupo mostrou interesse e curiosidade pela atividade lançada.

Para que todos os elementos do grupo vissem a imagem da Nau, pedi para que formassem uma cadeia para o tapete.

#### 09 de Maio de 2014 - Quinta-Feira

Continuação da construção da Nau da parte da manhã.

Da parte da tarde houve ensaio para a festa de final de ano.

Penso que é importante haver duas festas pois pode servir como apoio para que as crianças possam ganhar a noção do passar do tempo.

#### 10 de Maio de 2014 - Sexta-Feira

Finalização da decoração da Nau.

Da parte da tarde o grupo aprendeu a fazer um barco de papel. De seguida, colou-se cada barco numa folha para o grupo fazer um desenho.

As crianças começaram o dia por fazer o desenho da festa de Semana.

Pensar que é uma atividade importante, pois desenvolve a memória, a noção de tempo e em relação ao desenho desenvolve a noção de espaço, a lateralidade e a motricidade.

Da parte da tarde, houve brincadeiras livres e conclusão de trabalhos.

O dia teve início com diálogo com o grupo sobre a visita da minha supervisora. De seguida, houve a exploração de sentidos (olfato) através de 5 especiarias diferentes. Cada especiaria diferente tinha uma explicação antes de ser dada a criança. A exploração tinha a ver com a forma como as especiarias chegaram a Portugal.

Da parte da tarde houve ensaio para a festa de final de ano e houve a celebração do aniversário da auxiliar da sala.

Hoje foi o dia da visita da supervisora. Realizei um jogo com o grupo em que o objetivo era encontrar especiarias, previamente escondidas, e identificá-las pelo cheiro.

Para este jogo o grupo foi dividido em pequenos grupos.

Da parte da tarde teve o.T.

Visita de estudo à fábrica da Oli.

Foi um dia enriquecedor pois as crianças aprenderam vez como se fazem os gelados que comem.

Este tipo de visitas é bom para que as crianças entendam que as coisas não aparecem já feitas. Tudo do trabalho a fazer.

Hoje da parte da tarde os rapazes estiveram a ensaiar um bocado para a festa de final do ano.

Foi a primeira vez que os rapazes ensaiaram. Até agora têm sido os rapazes a ensaiar devido à complexidade da dança.

Pequena conversa sobre o dia de Portugal, de comêes e das comunidades.

Início da pintura da imagem de Luís Vaz de Camões.

Teclado

continuação da pintura da imagem de Luís Vaz de Camões  
Relembrar a conversa feita na segunda-feira.

Discução sobre os santos populares com apoio de fotos e vídeos dos marfais populares.

Zerou-se também a construção de mangeficos.

Teclado

O dia começa com o desento do fim de semana.

A aula de ginástica teve início às 10h30 e foi realizada no jardim da Estrela.

No almoço houve reunião no eszulo devido à mudança de direção.

Voltei para o local de estágio às 14h30.

Do parte do tarde houve ensaios para a festa de final de ano.

Do parte da manhã contei a história "O Ratozinho do Bicho" de Luísa ducla Soares. Como muitos dos crianças já conheciam a história, pedi para que contassem o que se lembravam da mesma. Depois da história contada, pedi para que fizessem um desenho que tivesse relacionado com a história.

Do parte do tarde houve ensaios para a festa de final de ano.

Ensaios para a festa de final de ano.

Hoje deu-se início à construção do barco do zolito maciças.  
Adores ter feito esta atividade pois muitos dos alunos dizem: "Eu vou viajar pelo mar todo livre porque já fiz o barco do zolito maciças".  
Por momentos assistem a jogar que saqueiam como o zolito do  
história.

Hoje recebe a visita da Superfície.  
Deu-se início à construção de um mapa que representava o planeta  
Terra.

na pintura com a mão com esponjas, outros coloridos fizeram mangueira e  
colagem, e ainda desenharam peixes para se colorir.

Deu certo tempo para alguns meninos realizarem a construção do barco  
do zolito.

Da parte da tarde concluiu-se o mapa.

conclusão de alguns trabalhos  
Bernadete Rize

Disfrazo sobre a praia e as bandeiras, pintura das bandeiras

Ensino geral para a festa de final de ano no local da festa (Lispolis)  
Temos todos de autocoção e ainda houve um piz nic.

Agrupação do solo e de trabalhos.

Houve uma situação de encênis da parte do mar. Antes que estava  
tudo super organizado e os alunos portavam-se lindamente, pois fizeram  
a sua formação sem desorganização e sem pânico.

Festa de final de ano.

# ALFABETO manual<sup>©</sup>

