



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**Hábitos e Atitudes positivas face à leitura e à escrita em Educação Pré-Escolar e 1.^o
Ciclo do Ensino Básico**

Ana Vanessa Branquinho Ferreira

**Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.^o
Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Mónica Pereira, Instituto Superior de Ciências Educativas

Orientadora: Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientador: Professora Especialista Helena Raposo, Instituto Superior de Ciências Educativas

setembro, 2018

Odivelas

Agradecimentos

A realização deste relatório marca o final de uma etapa muito importante na minha vida pessoal e profissional e que só foi possível graças ao apoio de diversas pessoas a quem agradeço profundamente.

Às professoras Mónica Pereira, Paula Farinho e Helena Raposo pela orientação, colaboração e ensinamentos transmitidos ao longo do meu percurso académico.

Manifesto a minha gratidão a todos os que estiveram presentes nos momentos de insegurança, angústia, ansiedade e de exaustão, assim como de alegria e conquistas.

À minha mãe por me ter transmitido sempre confiança e segurança. Ela que sempre confiou em mim e nas minhas capacidades que me deu todo o apoio e cuidou de mim nos momentos de maior fragilidade e de exaustão. Agradecer-te pela concretização deste sonho, pois se alcancei foi devido à tua persistência e compreensão.

Ao meu pai agradecer-lhe pelos momentos de partilha de conhecimento, pela ajuda e compreensão neste meu processo de aprendizagem.

À minha amiga Tânia que tantas emoções partilhámos. Obrigado pela tua dedicação nesta amizade, por estares sempre do meu lado, por me transmitires força e motivação. Obrigada pela tua ajuda neste meu percurso. Uma amiga de faculdade, uma amiga para a vida.

A ti, João agradecer-te todo o carinho e compreensão neste meu percurso académico. Obrigado por teres acreditado sempre que eu iria conseguir alcançar todos os meus objetivos. A tua persistência para que eu desse sempre o meu melhor enquanto estagiária e aluna foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À educadora e professora cooperante que me ajudarem no meu desenvolvimento académico, pelos conhecimentos partilhados, pela disponibilidade, pelo encorajamento e pela amizade construída ao longo deste projeto.

O meu profundo agradecimento às crianças e aos alunos que foram o pilar desta investigação, estabelecendo-se uma cumplicidade, uma amizade e dedicação por parte destes que foi demonstrada até ao último dia.

Resumo

A investigação sobre a própria prática, de carácter qualitativo, aliado a uma pedagogia em participação, desenvolveu-se primeiramente na Educação Pré-Escolar e de seguida, no contexto do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB).

No estágio desenvolvido em Educação Pré-Escolar, verificou-se que as crianças não demonstravam gosto pelos livros/ histórias, sendo nas atividades livres a biblioteca um espaço desinteressante. Neste sentido, definiu-se a seguinte questão de investigação: Que estratégias contribuem para a emergência de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita?

No contexto de 1º ciclo verificou-se que o domínio da Educação Literária necessitava de maior enfoque, uma vez que, os alunos apresentavam competências literárias um pouco deficitárias. Na decorrência desta tomada de consciência, definiu-se a seguinte questão de investigação: Que estratégias contribuem para a emergência de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita?

Para as duas investigações foi definido o mesmo objetivo: Analisar e compreender as estratégias que promovem o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita.

Assim, a educação literária oferece prazer no ato da leitura, promovendo um jogo intelectual que assenta nos pólos da realidade e da ficção. Trabalhar apropriadamente os textos literários permite a construção de novos olhares e a convalidação de valores que garantem, numa perspetiva dinâmica de futuro, a coesão social.

Palavras – Chave: Competências Literárias, Educação Literária, Estratégias, Literária, Livros, Prática de ensino supervisionada.

Abstract

The research on the practice itself, of a qualitative nature, combined with a pedagogy in participation, was developed first in Pre-School Education and then, in the context of the 1st Cycle of Basic Education (CEB).

In the stage developed in Pre-School Education, it was verified that the children did not demonstrate taste for the books / stories, being in the free activities the library an uninteresting space. In this sense, the following research question was defined: What strategies contribute to the emergence of positive habits and attitudes towards reading and writing?

For the two investigations the same objectives were defined: Analyze and understand strategies that promote the development of positive habits and attitudes towards reading and writing.

Thus, literary education offers pleasure in the act of reading, promoting an intellectual game that is based on the poles of reality and fiction. Working properly the literary texts allows the construction of new looks and the validation of values that guarantee, in a dynamic perspective of the future, social cohesion.

Keywords: Literary Skills, Literary Education, Strategies, Literature, Books, Supervised teaching practice.

Lista de siglas ou acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

RF- Relatório Final

OCEPE - Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

PNL- Plano Nacional de Leitura

NEE- Necessidades Educativas Especiais

Índice Geral

Introdução.....	1
Enquadramento da área temática.....	4
I. Educação Pré-Escolar.....	4
1. Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância.....	4
II. 1º Ciclo do Ensino Básico.....	15
1. A Educação Literária.....	15
Caracterização dos Contextos Institucionais.....	27
I. Educação Pré-Escolar.....	27
1. Caraterização da instituição.....	27
2. Caracterização do grupo de crianças.....	28
3. Caracterização da organização de sala/ambiente educativo.....	28
II. 1º Ciclo do Ensino Básico.....	34
1. Caraterização da instituição.....	34
2. Caracterização da turma.....	34
3. Caracterização da organização de sala (dimensão física, funcional, temporal e relacional).....	35
Metodologia de Investigação.....	39
Técnica e Recolha de Dados da Investigação.....	40
Desenho da Investigação em Educação Pré-Escolar.....	45
1. Caraterização dos participantes da investigação.....	46
Apresentação e justificação do plano de ação em Educação Pré-Escolar.....	46
Apresentação do plano de ação em Educação Pré-Escolar.....	49
Atividades.....	49
i. Leitura do livro “ A lagartinha muito comilona”.....	49
ii. A mala viajante.....	54
iii. Livro: “O som das Lengalengas”.....	57
Desenho da Investigação do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	60
1. Caraterização dos Participantes da Investigação.....	61
Apresentação e justificação do plano de ação no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	61
Apresentação do plano de ação no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	63
Atividades:.....	64

i. Livro “Gigante Egoísta” – Apresentação das histórias construídas a partir da seleção de uma ilustração do livro	64
ii. Construção de um jornal “ O Gigante Egoísta”	68
iii. Leitura do livro “ O gato e o escuro”	71
iv. Construção dos cenários das histórias: Trabalho de grupo.....	75
Análise e discussão dos resultados	81
I. Educação Pré-Escolar	81
II. 1º Ciclo do Ensino Básico	86
Conclusões.....	90
I. Educação Pré-Escolar	90
1. Quais as potencialidades e/ou fragilidades das estratégias adotadas?	92
II. 1º Ciclo do Ensino Básico	93
1. Quais as potencialidades e/ou fragilidades das estratégias adotadas?	94
Contributos e implicações do estágio no desenvolvimento da profissionalidade	95
Referências Bibliográficas.....	98
Apêndices	104

Índice de Quadros

Quadro 1 - Rotinas diárias em Educação Pré-Escolar	33
--	----

Índice de Figuras

<i>Figura 1</i> - Área do faz-de-conta	30
<i>Figura 2</i> - Área da biblioteca	30
<i>Figura 3</i> - Área da garagem	30
<i>Figura 4</i> - Jogos de Mesa	31
<i>Figura 5</i> - Área do Estudo e Intervenção do Meio.....	31
<i>Figura 6</i> - Área da Expressão Plástica	32
<i>Figura 7</i> - Planta da sala do Pré-Escolar	32
<i>Figura 8</i> - Planta da sala do 4º ano de escolaridade	37
<i>Figura 9</i> - Síntese esquemática da metodologia da investigação de Educação Pré-Escolar.....	45
<i>Figura 10</i> - Teia global do plano de ação em Educação Pré-Escolar.....	48
<i>Figura 11</i> - Tapete da Hora das Histórias de Encantar	50

<i>Figura 12</i> - Capa do livro “ A lagartinha muito comilona”	50
<i>Figura 13</i> - História: A lagartinha muito comilona.....	51
<i>Figura 14</i> - Preenchimento da lagarta com a palavra tarte.....	52
<i>Figura 15</i> - Exploração dos fantoches.....	55
<i>Figura 16</i> - Criança com os fantoches da história “ ãO”	56
<i>Figura 17</i> - Exploração do dicionário	57
<i>Figura 18</i> - Acrónimo da Palavra Lagarto	58
<i>Figura 19</i> - Síntese esquemática da metodologia da investigação do1º CEB.....	60
<i>Figura 20</i> - Esquema do plano de ação em 1º Ciclo do Ensino Básico	62
<i>Figura 21</i> - Ilustração selecionada pelo grupo	65
<i>Figura 22</i> - Trabalhos elaborados pelos alunos.....	66
<i>Figura 23</i> - Apresentação da narrativa da história:	66
<i>Figura 24</i> - Elaboração do Gigante Egoísta	69
<i>Figura 25</i> - Colagem dos resumos elaborados pelos alunos	70
<i>Figura 26</i> - Diálogo sobre o livro “O gato e o escuro”	72
<i>Figura 27</i> - Leitura do livro “O gato e o escuro”	72
<i>Figura 28</i> - Construção do fantocheiro e dos fantoches.....	76
<i>Figura 29</i> - Construção do espantalho	77
<i>Figura 30</i> - Construção do cubo da história “O gato e o escuro”	77
<i>Figura 31</i> - Construção do cesto e das frutas do livro “Versos de Cacará”	78
<i>Figura 32</i> - Colagem do texto “O Zé das Moscas”	79
<i>Figura 33</i> - Livros trazidos pelas crianças	83
<i>Figura 34</i> - Questão do Pré-Teste: “ Gostas de ler?”	86
<i>Figura 35</i> - Questão do Pós-Teste: " Gostas de ler?".....	86
<i>Figura 36</i> - Evidências de livros trazidos pelos alunos.....	87
<i>Figura 37</i> - Aluno na área da leitura	88
<i>Figura 38</i> - Potencialidades e fragilidades das estratégias adotadas em Educação Pré- Escolar	92
<i>Figura 39</i> - Potencialidades e fragilidades das estratégias adotadas no 1º CEB.....	94

Índice de Apêndices

Apêndice A- Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação.....	1
--	---

Apêndice B - Inquérito por questionário: Pré-Teste.....	4
Apêndice C - Inquérito por questionário: Pós-Teste.....	7
Apêndice D – Entrevista às crianças.....	10
Apêndice E - Planificação do Livro “ A lagartinha muito comilona”.....	11
Apêndice F – Planificação da atividade “Mala Viajante”.....	12
Apêndice G- História “ Os animais”.....	13
Apêndice H – História do “ÃO”.....	14
Apêndice I – Planificação da atividade “ O som das lengalengas”.....	16
Apêndice J - Planificação da divulgação das histórias.....	17
Apêndice K – Apresentação da história “ O rei que não sabia ser rei”.....	18
Apêndice L – Planificação da atividade da construção de um jornal.....	20
Apêndice M – Jornal “ Gigante Egoista”.....	21
Apêndice N - Planificação da leitura do livro “ O gato e o escuro”.....	22
Apêndice O – Cartolinas Manipuláveis.....	23
Apêndice P – Planificação da construção dos cenários dos livros do PNL.....	25
Apêndice P1 – Livro Histórias com Recadinhos.....	26
Apêndice P2 – Livro “ Mistérios”.....	26
Apêndice P3 – Livro “ O gato e o escuro”.....	27
Apêndice P4 – Livro “Versos de Cacarcá”.....	27
Apêndice P5 – livro “ Teatro às três pancadas”.....	27
Apêndice R - Análise dos Pré-Testes.....	28
Apêndice Q – Análise dos Pós -Testes.....	31

Introdução

O Relatório Final é parte integrante do trabalho solicitado na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, III e IV do Cursos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o estágio desenvolvido para a concretização deste relatório decorreu em três semestres. No 2º semestre do 1º ano, o referido estágio ocorreu em Educação Pré-Escolar e no 1º e 2º semestres do 2º ano desenvolveu-se no 1º CEB.

Relativamente aos locais de estágio, a prática de Educação Pré-Escolar foi desenvolvida numa instituição privada, localizada no concelho de Sintra e a prática do 1º CEB foi realizada numa instituição pública, localizada no concelho de Odivelas.

Na primeira instituição, o grupo era heterogéneo, composto por 20 crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, sendo que, treze eram do género masculino e sete do género feminino.

Na segunda instituição, o estágio foi desenvolvido numa turma de 4º ano constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, sendo que, dez eram do género feminino e onze do género masculino.

A investigação desenvolvida durante o período de estágio seguiu uma abordagem qualitativa. Segundo (Bogdan & Biklen, 1994) “a investigação qualitativa é descritiva”, na qual os investigadores qualitativos “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...)”(p.48).

Como futura profissional de educação, nas Práticas de Ensino Supervisionadas que realizei, defrontei-me com diversas problemáticas que não tinham soluções imediatas. Deste modo, considereei que investigar a própria prática me permitiria compreender e melhorar o meu desempenho, no que respeita, a esta profissão.

Segundo Ponte (2002), “A investigação sobre a própria prática deve emergir como um processo genuíno dos actores envolvidos, em busca do desenvolvimento do seu conhecimento, procurando solução para os problemas com que se defrontam (...)” (p.10).

Este RF pretende expor um trabalho desenvolvido com estes dois grupos, tendo como objetivo central os hábitos e atitudes positivas fase à leitura e à escrita.

Considerei a pertinência desta problemática, uma vez que durante o período de observação constatei que na Educação Pré-Escolar as crianças não frequentavam a área da biblioteca, ou seja, não demonstravam interesse pelos livros/ histórias. Da mesma forma, no 1º CEB os alunos não revelam motivação para a leitura apresentando, assim, competências literárias pouco desenvolvidas.

Nesta linha de pensamento, a investigação teve como foco dar resposta à seguinte questão:

- Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita?

Para responder a esta questão, delineou-se o seguinte objetivo:

- Analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita.

De salientar que, para a realização da investigação foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, como o diário de bordo onde foram registadas diversas situações, interpretando-as e refletindo-se sobre as mesmas. Foi realizado um inquérito por entrevista às crianças da Educação Pré- Escolar, tendo como objetivo compreender e analisar o que pensavam sobre os livros e um inquérito por questionário aos pais. Com este inquérito pretendia-se adquirir informação sobre os hábitos de leitura em casa. Relativamente ao 1º CEB foi realizado um pré-teste onde se pretendia conhecer os hábitos de leitura dos alunos e como gostaria de apresentar os livros que iriam explorar. No final, foi realizado um pós-teste onde pretendia compreender se o objetivo da investigação tinha sido atingindo.

O RF organiza-se em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta o Enquadramento Teórico das áreas temáticas da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB.

No segundo capítulo, explana-se a caracterização dos contextos socioeducativos, nomeadamente a instituição, o grupo/a turma e o ambiente educativo em ambos os contextos de estágio.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia da investigação, ou seja, a investigação sobre a própria prática e a recolha de dados utilizados para esta investigação.

No quarto capítulo, dá-se a conhecer o desenho da investigação que contempla a problemática, a questão de investigação, os objetivos e o que foi realizado nas cinco fases da investigação.

No quinto capítulo, revela-se o plano de ação com a teia global de Educação Pré-Escolar e um esquema global do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como, a descrição das atividades desenvolvidas ao longo dos diferentes estágios.

No sexto capítulo, parte-se do cruzamento das diversas recolhas de dados utilizadas no decorrer desta investigação para a realização da triangulação de dados referentes à Educação Pré-Escolar e do 1º CEB.

No sétimo capítulo, apresenta-se as respostas às questões de investigação da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB.

No oitavo capítulo, reflete-se sobre as aprendizagens construídas e os contributos para o futuro enquanto profissional na área da educação.

Enquadramento da área temática

I. Educação Pré-Escolar

1. Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância

Começo por fazer referência a uma frase do Secretário de Estado da Educação “Apostar na Educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa que não há fase da vida em que a educação não seja crucial. (2016,p.4).

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “A educação pré-escolar, tal como está estabelecida na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escola (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.5). Os autores acima referidos (2016) consideram que o trabalho do profissional com crianças em idade de creche e pré-escolar tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos já que estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.

Neste sentido, considera-se que é necessário respeitar e apoiar o desenvolvimento individual de cada criança, um dos princípios da pedagogia para a infância está relacionado com a intencionalidade educativa e sobre este assunto Silva et al. (2016) referem que:

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilidade de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (p.8).

Uma vez que, o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorre num contexto de interação social, em que esta desempenha um papel dinâmico, é necessário encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências, escutar as suas opiniões, valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Esta inclusão é importante, visto que, a sua aprendizagem assume uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

1.1. Articulação das Áreas de Conteúdo em Educação Pré-Escolar

Para que ocorra uma interligação entre as diversas áreas é necessário que estas se desenvolvam num ambiente educativo organizado, visto que, é neste espaço que as crianças vivenciam diversas experiências educativas e interagem com os outros. Esta interação com os outros e com diversos materiais implica o uso e a manipulação dos mesmos, o que permite um maior conhecimento do mundo e um desenvolvimento na capacidade da expressão e comunicação.

Desde modo, o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita são fundamentais como instrumentos de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando. Assim, a curiosidade e o desejo de aprender vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos (Silva et al., 2016).

Numa dinâmica de interação, onde se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado para facilitar o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. No lineamento desta perspetiva, Folque (2014) refere que, o brincar constitui uma atividade mediadora no desenvolvimento humano. Da mesma maneira, construir condições para a articulação de todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem são essenciais para que as crianças aprendem com sucesso o que é “aprender a aprender” (Silva et al., 2016).

1.2. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver precocemente e não somente quando se inicia o ensino formal. (Silva et al., 2016).

Neste seguimento, Horta (2016) refere que “ A linguagem é o instrumento mais importante de que dispomos para comunicar. Trata-se de um instrumento de natureza simbólica que

nos permite representar a realidade, tornando-a presente.” (p.15). Neste sentido, Vygotsky (citado por Horta,2016) diz-nos que “ a aquisição da linguagem oral se configura como o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo.” (p.15) explicitando, a linguagem oral desempenha uma ferramenta importante, um instrumento com muito poder que funciona como um mediador de comunicação.

Ao longo dos seus escritos, Sim-Sim (1998) menciona que, o poder da comunicação é uma capacidade inata do ser humano, explica que é através da linguagem que exprimimos os nossos sentimentos, experiências, conhecimentos ou necessidades. Desta forma, um sistema de expressão permite não só a comunicação com os outros, mas também a realização de aprendizagens, organização e reorganização do pensamento.

Ainda segundo esta autora (1998), o desenvolvimento da linguagem traduz a progressão da mesma, desde o estado zero até à idade adulta. A designada capacidade inata do ser humano, o contributo do meio e os processos específicos ou comuns a outras capacidades são os três grandes pilares que fundamentam as teorias que procuram explicar como o ser humano atinge o progressivo domínio da sua linguagem.

Contudo, não é somente importante explorar a linguagem oral, mas também, a linguagem escrita, pois não há crianças que não contactam com o código escrito e que, por isso, ao ingressarem na educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita (Silva et al. 2016).

Neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito “vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras” (Silva et al. 2016, p.70). Assim, a criança começa a perceber as normas de codificação escrita, desejando reproduzir algumas palavras.

Nesta linha de pensamento, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “o contacto com a linguagem escrita e a manipulação das unidades gráficas através da linguagem escrita vão conduzir a progressos em relação à consciência do conceito da palavra” (p.62), referindo Sim-Sim (2008) que, a escrita está presente na rua, em casa, no jardim-de-infância, as letras passam a ser entidades importantes na vida das crianças, sendo por isso, provável que a primeira letra a ganhar individualidade, a ter um nome e um som, seja a primeira letra do seu nome.

1.2.1. Consciência Linguística

A consciência linguística é “um estado intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008, p.18). Ou seja, o desenvolvimento da consciência linguística inicia-se quando as crianças “começam progressivamente a revelar algum conhecimento relativamente às propriedades da língua que falam” (Cardoso, 2008, p.145).

Veja-se que, para Sim-Sim et al. (2008), as capacidades de consciência linguística só se desenvolvem depois de as crianças disporem de um razoável domínio da língua materna. Ou seja, a criança conhece a língua e usa-a automaticamente para comunicar, sem consciência das regras que está a aplicar. Por vezes, na presença de erros produzidos pela criança ou por outrem, manifesta alguma sensibilidade aos erros e corrige-os (Sim-Sim et al., 2008).

Este processo de raciocinar sobre as práticas da linguagem começa a desenvolver-se no final da educação pré-escolar, de uma forma primitiva, mas para que ocorra esse desenvolvimento é essencial que a criança apresente um elevado domínio de estruturas da língua em situações de comunicação. A consciência linguística desenvolve-se ao longo dos anos, contudo o ensino torna-se fundamental para que exista um conhecimento ou uma capacidade mais explícita de controlar as regras sintáticas das frases de modo consciente e deliberado (Sim-Sim et al. 2008).

1.2.2. Consciência Fonológica

As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração da linguagem, demonstrando gosto em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações (Silva et al. 2016, p.64).

Assim, para estes autores (2016) a consciência fonológica refere-se “à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras” (p.64), ou seja, a criança percebe que as palavras são feitas de sons, tem a capacidade de reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas.

Nesta linha de pensamento, Sim-Sim et al. (2008), referem que “no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai regras da linguagem da comunicação onde está inserida e

com elas constrói o seu próprio conhecimento. E que, embora seja comum pensar-se que quando a criança produz erros linguísticos isso é um indicador de dificuldade na aprendizagem, eles são, sim, ótimos indicadores de desenvolvimento” (p.14), sendo de extrema importância a ajuda do educador nessa correção de erros, ajudando-a a encontrar a forma correta alargando o comportamento linguístico e os campos de intervenção da criança.

As crianças que estão na fase inicial de aquisição, segundo Blatchford (2004) são capazes de discriminar oralmente palavras que rimam das que não rimam, na fase seguinte de desenvolvimento elas são capazes de indicar uma palavra que rima com outra e por fim, as crianças conseguem fazer a distinção entre palavras que começam pelo mesmo som.

O passo seguinte das crianças consiste em compreender que as letras do alfabeto são símbolos e que representam sons que elas ouvem durante um discurso (Blatchford, 2004,p.48).

Na mesma linha deste assunto Sim-Sim et al. (2016) enunciam que:

O domínio do código alfabetizado obriga, não apenas à compressão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são exatamente os fonemas. Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita (p.53).

Deste modo, a evolução da consciência fonológica percorre um caminho que vai da sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou as sílabas para a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras (Sim-Sim et. al, 2008, p.49).

Neste sentido, é muito importante que o educador de infância dê à criança oportunidades de brincar com os sons, através de jogos/tarefas de discriminação auditiva de palavras, de segmentação e reconstrução silábica ou fonémica, de contagem de sílabas ou fonemas, de adição ou supressão de sílabas ou fonemas, de correspondência fonémica entre palavras, de inversão fonémica, de produções de escritas inventadas, de recitação de rimas e de trava-línguas.

1.2.3. Consciência da Palavra

Um fator que desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura e do desenvolvimento da competência de escrita é o capital lexical da criança (Duarte, 2008, p.35).

Assim Duarte (2011) define a consciência lexical como “o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (p.10).

Esta autora (2011) enfatiza a importância das palavras referindo:

São instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (...). Com efeito, quanto menos é o capital de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menos é o seu desempenho na compreensão da leitura. (p.9)

Para que a leitura potencie ao máximo o campo lexical das crianças, convém que elas leiam tantos textos simples, que não lhes colocam problemas de compressão, como textos mais complexos, que constituem desafios quer do ponto de vista da complexidade quer do ponto de vista do vocabulário (p.23).

Na aquisição do léxico, as crianças têm de aprender a que se refere exatamente cada palavra e em que contexto ela é utilizada, uma vez que, a aquisição do léxico e do seu significado estão intimamente interligadas.

Assim, o ambiente linguístico fornecido à criança é, na realidade, responsável pela sua maior ou menor diversidade lexical; pela maior ou menor complexidade das estruturas morfossintáticas e semânticas que utiliza; pelo maior ou menor treino no seguimento de instruções e pelo maior ou menor número de atividades precoces de leitura e escrita a que teve acesso.

O educador tem assim, um papel decisivo podendo potenciar aquisições e desenvolvimentos linguísticos diferenciados que venham a melhorar a proficiência das crianças no momento da aprendizagem da leitura e da escrita. O tipo de atividades propostas no jardim de infância deve, por conseguinte, desenvolver a consciência

fonológica e, simultaneamente, aumentar o capital lexical das crianças, promovendo o desenvolvimento da sua consciência lexical.

1.2.4. Consciência Sintática

A mestria de qualquer língua exige mais do que o reconhecimento e produção de palavras que integram o léxico dessa língua. As palavras são imprescindíveis, mas igualmente importante é também a organização que permite a sua estrutura frásica. Assim, o cerne da construção frásica assenta na organização das palavras entre si, sendo regulada por um conjunto finito de regras que possibilita uma produção infinita de enunciados. Denominando-se este processo como o conhecimento sintático, para Sim-Sim (1998) este diz respeito “ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização de combinação de palavras de modo a fomentar frases” (p.145), ou seja, é o conhecimento de determinadas regras que faz de cada falante compreender e produzir uma infinidade de frases.

A criança ao desenvolver-se linguisticamente não se apropria apenas dos itens lexicais que integram o vocabulário de uma língua, mas a criança vai adquirindo regras que lhe permitem combinar “esses itens em cadeias frásicas” (Sim-Sim, 1998, p.145). Assim, o percurso do conhecimento sintático inicia-se muito cedo e prolonga-se por toda a infância.

Na medida em que o domínio das regras sintáticas não está atingido completamente no início da escolaridade básica, cabe ao professor conhecer o que já está adquirido nessa altura e o que há ainda a adquirir favorecendo situações para que a criança a apreenda.

1.3. Emergência da Leitura e da Escrita

O ambiente educativo tem, na Educação Pré-Escolar, uma importância crucial, que se relaciona com a faixa etária das crianças e com as especificidades da própria Educação Pré-Escolar. As OCEPE salientam que, o ambiente educativo deve estimular e promover aprendizagens significativas para as crianças numa perspetiva integradora, sistémica e ecológica com vista ao desenvolvimento global e harmonioso de todas as crianças (Silva et. al,2016, p.21). Seguindo esta linha de pensamento também Mata, (2008), refere que:

Um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita. (...). Esta deve ser algo sistematicamente presente e, portanto, que as

crianças possam explorar, utilizar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento sobre as características da escrita e a sua utilização (p.46).

É importante que a criança reflita sobre as propriedades, a natureza e funcionalidade da linguagem escrita, que constitua o seu projeto pessoal de leitor/escritor, que realize descobertas e, assim se vá apropriando da linguagem escrita de uma maneira significativa (Fernandes,2005). Visto que, as crianças são aprendizes ativos, que constroem conhecimentos, à medida que exploram o meio envolvente e refletem sobre as suas explorações (Mata, 2008), facilitando assim, a emergência da linguagem escrita.

Segundo Fernandes (2005) o jardim de infância deve criar oportunidade:

Para que as crianças experimentem os sinais escritos, o de criar um ambiente rico em diversos tipos de suporte e de texto. Criar oportunidade para que as crianças ouçam ler em voz alta e vejam escrever, e para que as crianças escrevam, tentem escrever sem necessariamente copiar um modelo para que leiam usando dados contextuais, para que possam reconhecer diferenças e semelhanças entre letras, para que brinquem com a linguagem descobrindo diferenças e semelhanças entre os sons (p.9).

É importante no quotidiano das crianças proporcionar oportunidades para observarem a mobilização de estratégias diversificadas, dando-lhes oportunidade para elas próprias, implementarem as suas estratégias, refletirem sobre a sua eficácia e confrontarem-nas com as dos seus colegas (Mata, 2008).

Assim, o jardim de infância assume três dimensões motivacionais para a leitura definidas por Mata, (2008) como: “o Prazer pela leitura, o Valor da leitura e o Autoconceito do leitor” (p.75), sendo estes indicadores para uma estrutura prática de leitura.

Note-se que, segundo Mendes e Velosa (2016):

quanto mais frequentes forem as interações com a leitura e a escrita em contextos educativos promotores de uma literacia emergente, quanto mais a leitura e a escrita fizerem parte do quotidiano da criança, mais facilmente as crianças desenvolverão os seus projetos pessoais de leitores e escritores envolvidos e comprometidos com a linguagem (p.117).

O jardim de infância tem uma responsabilidade acrescida de impulsionar atividades promotoras do gosto pela leitura e pela escrita, para que as crianças, a seu tempo, se

possam ir transformando em leitores fluentes e eficazes, sabendo retirar as informações necessárias para construir o seu conhecimento.

1.4.A Importância do Livro e das Histórias na Promoção da Literacia

O conceito de literacia nasce devido à necessidade de “denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (Mata, 2006, p.16).

O contacto com livros de qualidade permite que a criança leia, imagine, sonhe, e se emocione. É percorrendo as páginas ilustradas que a criança vai construindo a sua narrativa, fazendo-o por vezes em voz alta, para si ou para os outros. Essa forma de ler é uma das primeiras manifestações da literacia visual da criança, ou seja, ela descobre com os seus olhos pormenores que escapam ao olhar desatento e apressado do adulto (Mendes e Velosa, 2016, p.122).

Assim, compreende-se as palavras de Mendes e Velosa (2016) quando menciona que “o livro para crianças, precisamente porque é para crianças, tem de ser uma obra de arte” (p.121). Neste contexto falamos, naturalmente, de literatura para a infância, esse “lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a capacidade inferencial da criança” (p.119).

Desta forma, para Mata (2008) a leitura de histórias:

(...) é uma atividade de extrema importância, não só para promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura (p.72).

Relativamente à importância da leitura de histórias, Rigolet (2009) refere que esta desempenha um papel fundamental, pois alimenta a memória coletiva, transmite valores, celebrando um ritual temporal em cada um dos seus ouvintes e/ou leitores. Segundo a mesma autora (2009) "a literatura preenche vários papéis na criança: ela permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida" (p.138).

Em suma, no livro para crianças deve conviver, de forma harmoniosa e esteticamente congruente, o texto verbal e o texto visual, visto que, ambos são detentores de qualidades artísticas que alarguem a competência interpretativa do jovem (pré)leitor mais precocemente (Mendes & Velosa 2016,p.121).

1.5. O Papel do Educador na Promoção da Emergência da Leitura e da Escrita

Se antigamente bastava saber ler e escrever e quem não o sabia fazer era analfabeto, atualmente quem não sabe interpretar e compreender o que lê é iletrado. O educador apresenta, então, a dupla função de sensibilizar as crianças para a importância da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que implementa e utiliza estratégias facilitadoras que permitam à criança não só compreender o que ouve ou fala, mas também refletir sobre os sons que ouve e produz (Frias, 2014, p.24).

O ato educativo deve ser organizado e estruturado em torno dos conhecimentos, capacidades e interesses da criança, partindo de experiências reais e concretas, pois só assim se percebem as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e da escrita.

Nesta perspetiva, o educador de infância deve criar contextos educativos que promovam e facilitem o contacto com diversos suportes de leitura – revistas, jornais, livros de diversa tipologia – e deixar as crianças manusearem livremente esses materiais diversificados, de modo a estimular a sua curiosidade. Mas deve fazê-lo igualmente de forma consciente e com intencionalidade pedagógica, criando “oportunidades para as crianças explorarem atividades e acontecimentos de literacia, inserindo-as nas atividades do quotidiano numa perspetiva curricular transversal e global” (Marchão citado por Mendes & Velosa, 2016, p. 117).

Um educador empenhado em desenvolver as competências cognitivas, linguísticas, estéticas, socio-afetivas e emocionais numa perspetiva socioconstrutivista das crianças deve selecionar criteriosamente os livros que lhes oferece ao olhar, porque a ele, educador e adulto-mediador, compete apresentar livros que surpreendam, que provoquem deslumbramento, que emocionem e façam sonhar, que alarguem a capacidade imaginativa e reflexiva da criança, estimulando a sua sensibilidade artística e que lhe permitam apurar o gosto, porque, como refere Veloso (citado por Mendes e Velosa, 2016), o gosto da

criança “ainda não existe de forma sustentada, tendo em conta as reduzidas vivências e o limitado conhecimento experiencial que alimentam um espírito crítico ainda em formação” (p.118).

Neste seguimento Mata (2008), expõe diversas sugestões de tarefas que podem ser desenvolvidas pelo educador relativamente à abordagem da leitura e da escrita: 1) Proporcionar oportunidades para escrever, tanto em situações de jogo ou brincadeira como em atividades orientadas; 2) Servir de modelo às crianças, escrevendo de forma natural e intencional na sua presença; 3) Registrar com frequência, por escrito, o que as crianças nos dizem acerca de qualquer assunto; 4) Integrar a escrita nas vivências e rotinas do jardim de infância; 5) Proporcionar atividades para que possam partilhar a escrita com os outros elementos do grupo; 6) Promover a utilização do computador; 7) Facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita. Produzir rimas e fazer o seu registo. Isolar palavras nas frases (p.88).

Desta forma, o educador tem o papel de promover e estimular a literacia na educação pré-escolar sendo assim, necessário que forneça às crianças um contexto de experiências significativas e que respeite a singularidade de cada uma.

1.6. O Papel dos Pais na Promoção da Emergência da Leitura e da Escrita

A família é o primeiro contexto de socialização em que a criança se encontra e, por isto, será também o primeiro grande modelo de leitura.

Os pais são os agentes privilegiados e os modelos dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos. A leitura, como comportamento eminentemente social, não foge a esta influência. Através das oportunidades de contacto com a linguagem escrita que os pais proporcionam às crianças, em que a leitura e a escrita são experienciadas e validadas, os pais contribuem para a criação de ambiente familiares ricos e estimulantes.

Nesta perspetiva, Silva (2014) enuncia que:

ler é um hábito poderoso que nos dá as ferramentas necessárias para conhecer o mundo que nos rodeia, no entanto, o processo de aprendizagem da leitura não se inicia na escola, mas em casa, quando os pais leem e contam histórias aos seus filhos. A família tem um papel essencial na promoção da leitura e, a par com a escola, contribui para

a criação de leitores eficientes, motivados e que partilham o gosto pelo conhecimento (p.7).

Nesta linha referente ao envolvimento parental nas atividades de Literacia na família, Hannon, em 1995 (citado por Mata 2012), desenvolveu um modelo teórico denominado ORIM (Oportunidade, Reconhecimento, Interação e Modelos). Este assenta em dois eixos, por um lado define diferentes vias da literacia emergente:

1) A escrita ambiental - escrita do seu meio familiar; 2) Livros - quantidade e diversidade; 3) Escrita precoce-tentativas e utilizações apoiadas e 4) Linguagem oral- aspetos fonológicos.

Por outro lado define, os papéis que os pais possuem na aquisição da leitura e da escrita considerando: as Oportunidades “de aprendizagem que proporciona aos filhos onde se pode considerar os materiais escritos que existem em casa, aos contactos com os escritos e a ajuda na sua interpretação” (Mata, 2012,p.222); o Reconhecimento, onde os pais podem valorizar os avanços da criança, dando a conhecer essa mesma opinião de forma oportuna e justa; as Interações entre pais e filhos em relação à leitura e escrita, proporcionam à criança um contacto mais orientado e posteriormente uma aquisição mais facilitadora, por fim, os pais podem ser Modelos “na forma como usam a linguagem escrita e também como a utilizam e até nas suas atitudes mais ou menos positivas face as atividades de literacia” (Mata, 2012,p.222).

Em suma, a literacia pode ser desenvolvida nas rotinas quotidianas das famílias, uma vez que, para Mata (2012) estas são medidas pela leitura e escrita por parte das crianças sendo uma mais-valia explorando todas as áreas da Literacia (leitura, escrita e linguagem oral).

II. 1º Ciclo do Ensino Básico

1. A Educação Literária

A educação literária permite uma planificação da leitura, tendo em atenção as diversas faixas etárias com o intuito de dotar os leitores de diversos saberes, bem como de, um reconhecimento de empatia com as obras que desenvolve.

Para Viana e Teixeira (2002, citado por Pinheiro, 2013), se é pelas “ interações sociais que as crianças constroem as suas primeiras ideias sobre leitura e escrita, é também por esta via

(...) pela leitura de histórias e pelo contacto com os livros que elas desenvolverão a competência para ler de forma autónoma” (p.24).

Assim, são vários os agentes que contribuem para o desenvolvimento da Educação Literária, sendo eles:

A escola que desempenha um papel fulcral na formação integral dos alunos. Dada a sua transversalidade, a área de Português deve integrar docentes especializados na Educação Literária dos seus alunos, uma vez que:

(...) a última entidade do processo de comunicação é um leitor que se constrói ao longo de múltiplas e diversificadas leituras; por isso, ele terá de dispor de uma competência comunicativa, que englobará uma competência literária, adequada ao trabalho de receção (Silva et al, 2009, citado por Moreira, 2014, p.64).

Para o desenvolvimento destas competências, é necessário o desenvolvimento de atividades reguladoras de leitura, identificadas no Plano Nacional de Leitura. Na opinião de Sardinha (2007, citado por Gomes,2016) com esta medida:

Espera-se estimular o prazer de ler nas escolas e nas bibliotecas, através de estratégias diversificadas, intensificando-se o contacto entre o livro e o leitor, por forma a poderem ser superadas as lacunas ao nível da compreensão leitora reveladas pelos jovens (p. 18).

Nesta perspetiva, é indispensável o contacto incessante com textos que estimulem e ampliem as capacidades dos alunos.

Por último, o Programa e Metas de Português do Ensino Básico no capítulo da Educação Literária refere que “os textos literários devem integrar o processo de ensino e aprendizagem da forma evidente e culturalmente lógica” (Moreira, 2014, p.64).

Nesta linha de pensamento, também Silva (2009, citado por Moreira, 2014) refere que a literatura:

Oferece prazer no ato de ler, na medida em que promove um jogo intelectual que assenta nos pólos da realidade e da ficção. Trabalhar convenientemente os textos literários, promovendo a construção de sentido, permite a conformação de novos olhares e a convalidação de valores que garantem, numa perspetiva dinâmica de Futuro, a coesão social. (pp.64/65).

Em suma, é necessário ter consciência da importância dos hábitos de leitura e da necessidade da iniciação precoce da mesma consciência, pois a leitura de diferentes géneros textuais impulsiona competências essenciais para a vida dos indivíduos.

1.1. **Objetivos** da Educação Literária

De forma a alcançar os objetivos da Educação Literária, Moreira (2014) refere que é indispensável:

(...) uma educação estética que promova o apuramento de uma sensibilidade capaz de desfrutar o texto literário, no seu todo e nos seus elementos constituintes. Torna-se igualmente importante, um progressivo aprofundamento da capacidade de fruição, no sentido de o leitor se tornar num ser exigente, pronto para desafios cada vez mais complexos (p. 64).

No decorrer das leituras realizadas verificou-se que, existem diversos autores que refletem sobre esta questão, mas a seleção de autores apresentados de seguida, foram para nós os que reuniram os conceitos mais pertinentes e consensuais.

Assim, consideram-se objetivos da Educação Literária:

- Formar uma cultura literária;
- Fruir a dimensão estética do texto literário;
- Capitalizar a experiência humana presente na obra literária;
- Reconstruir, no ato da receção, a significação do texto literário;
- Contextualizar a linguagem literária em função de marcos temporais e culturais;
- Apreciar criticamente um texto literário;
- Conhecer autores representativos da literatura portuguesa e da literatura universal;
- Tomar consciência das especificidades dos diferentes modos da literatura – lírico, narrativo e dramático;

(Silva et. al, 2009, citado por Moreira, 2014, p.65).

1.2. **Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**

Os conteúdos do programa encontram-se articulados com as metas curriculares, permitindo uma coerência na operacionalização com os descritores de desempenho, como mencionam Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) “em cada domínio, os conteúdos são

acompanhados da remissão para os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares com os quais se articulam” (p.3).

Os descritores de desempenho e os objetivos permitem que o professor tenha a perceção do que é necessário realizar para que sejam aprendidos pelos alunos, optando por desenvolver estratégias adequadas ao seu grupo.

Na perspetiva do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), “O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (p.7). Nesta primeira etapa de aprendizagem, os alunos apresentam diversidade no que se refere à compreensão e à expressão oral, ou seja, estes dois domínios estão interligados, pois o trabalho sobre a compreensão da oralidade influencia a qualidade da explanação dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que pretendem transmitir. Relativamente à oralidade, importa salientar a aquisição das regras intrínsecas ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, a capacidade de compreensão do oral e da capacidade de expressão oral.

Relativamente ao domínio em que se centrou a Prática Supervisionada, a Educação Literária, refere que este domínio “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura para a infância é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética.” (p.8).

No decorrer do estágio desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada III e IV, foi privilegiada a leitura e a audição de textos literários, tendo como descritor de desempenho “ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”.

Do mesmo modo recomenda-se a leitura por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar.

1.3.O Plano Nacional de Leitura (PNL) e as práticas de promoção

As obras seleccionadas pelo PNL, para o 4ºano de escolaridade, contemplaram os seguintes livros:

- O Gigante Egoísta de Óscar Wilde;
- O Gato e o Escuro de Mia Couto;
- Teatro às Três Pancadas de António Torrado;
- Versos de Cacarcá de António Manuel Couto Viana;
- Histórias do Arco da Velha de António Botto;
- Mistérios de Matilde Rosa Araújo;
- Histórias com recadinhos de Luísa Dacosta.

O PNL produziu um vasto conjunto de documentos de apoio às práticas dos mediadores de leitura, onde foram redigidas brochuras dirigidas a educadores, professores, bibliotecários, pais, entre outros.

Visando a motivação para a leitura orientada, o PNL destaca estratégias como a leitura em voz alta pelo mediador no 1.º CEB; atividades de pré e pós leitura, de forma a facilitar o acesso à compreensão; dramatizações; recontos orais e escritos e a criação de bandas desenhadas.

Para além de ser um documento orientador da prática dos professores, o PNL, segundo Pinheiro (2013), tem vindo “ a promover a realização de diversas campanhas de promoção e de divulgação da leitura em contexto escolar e familiar” (p.37).

O PNL pretende estabelecer uma interação entre os livros e as oportunidades de contacto com a leitura. Como refere Pinheiro (2013), “A qualidade dos textos é, também, uma das suas preocupações, bem como a sua adequação às diferentes faixas etárias” (p.37).

As listas estabelecidas pelo PNL desempenham o papel de guia com orientações de extrema importância para os mediadores de leitura, direcionando-se para os interesses dos seus alunos e promovendo a expansão das suas competências linguística e textuais.

1.4.Momentos de pré, durante e pós leitura

Estes momentos são, segundo Sim-Sim e Duarte (2007), ferramentas que permitem aos alunos compreenderem o que leem e o que ouvem ler.

Para o momento de *pré-leitura*, Sim-Sim e Duarte (2007), identificam quatro estratégias: explicitar o objetivo da leitura do texto, desenvolver o conhecimento anterior sobre o tema,

antecipar os conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, bem como analisar o texto para encontrar elementos contextuais.

Para Sardinha e Azevedo (2013), este momento é pertinente para recolher informações sobre “a preparação que os alunos detêm para interagirem com a obra literária, significativamente. (...) confluir o fomento de respostas pessoais e afetivas face ao texto, demonstrando-lhes a importância das suas ideias e conhecimentos” (p. 139).

Durante a leitura pretende-se que esta se realize de um modo seletivo, desenvolvendo nos alunos uma imagem mental do que foi lido, com sínteses das ações à medida que a leitura avança, descobrir o significado de palavras desconhecidas, usando, se necessário, o dicionário ou enciclopédias. (Sim-Sim & Duarte, 2007).

Na mesma linha de pensamento, Cantalice (2004) refere que, durante a leitura, é feita “uma compreensão da mensagem veiculada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las” (p.105).

Por fim, o momento de *pós-leitura* tem como estratégias a formulação de questões sobre o que foi lido tentando obter respostas. Deve ser também feita, a confrontação das previsões com o conteúdo do texto, bem como o diálogo estabelecido com a turma sobre o que foi lido e, por último a revisão de todas as etapas (Sim-Sim & Duarte, 2007).

Para Pontes e Barros (2007, citado por Gomes, 2016) este momento permite que os alunos desenvolvam as suas ideias prévias com as suas novas descobertas e expandem os seus conhecimentos sobre os conteúdos explorados de um determinado livro.

Estes três momentos de leitura visam desmistificar o estereótipo que a leitura é praticada apenas por obrigação. Estes momentos suscitam nos alunos uma maior motivação Gomes (2016) refere que “motiva-os para a leitura, para o conteúdo/ação do texto. (...) ao incluirmos estes momentos na leitura de obras/textos literários torna os alunos mais ativos, mais pensantes e, conseqüentemente, construtores de significados” (p.24).

De acordo com Fernando Azevedo (2007, citado por Gomes, 2016) as atividades de pré, durante e pós leitura, “são ferramentas preciosas que, com a ajuda do professor, conduzem ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que esta deixe de ser sinónimo de trabalho e até de aborrecimento” (p.24).

Nesta perspetiva, a perceção sobre a leitura deixa de ser algo entediante, antes pelo contrário, alicia os alunos a transferirem conhecimentos e estratégias aprendidas para novas situações de leitura de textos literários.

1.4.1. Estratégias/motivações para a promoção da leitura

As estratégias de leitura são técnicas ou métodos usados para adquirir informação e conhecer procedimentos e também conceber atividades para facilitar o processo de compreensão da leitura.

Assim, as estratégias devem ser flexíveis e ajustadas às diversas situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem previamente desenvolvida pelo mediador, facilitando, deste modo, a compreensão dos seus leitores.

Duke e Pearson (2002, citado por Cantalice, 2004) identificaram seis tipos de estratégias de leitura que auxiliam na sua compreensão:

1. *A predição*, onde o aluno é levado a antecipar, prever os factos ou conteúdos do texto, utilizando conhecimentos pré-adquiridos para facilitar na compressão do texto.
2. *Pensar em voz alta* “é quando o leitor verbaliza seu pensamento enquanto lê” (Duke & Pearson, 2002, citado por Cantalice, 2004, p.105), ou seja, no decorrer da leitura ocorre um interregno e o professor dialoga com os seus alunos sobre determinada ocorrência.
3. *A análise da estrutura textual*, segundo os mesmos autores, permite auxiliar “os alunos a aprenderem a usar as características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema”, deste modo, os alunos efetuam um procedimento de compreensão e recordação dos conteúdos lidos.
4. *A representação visual do texto* permite que os leitores organizem e se recordem de algumas palavras lidas permitindo-lhes assim formarem uma imagem mental dos conteúdos.
5. *O resumo* dos conteúdos explorados durante a leitura de um texto permite e facilita uma melhor “compreensão global do texto, pois envolve a seleção e destaque das informações mais relevantes do texto” (Duke & Pearson, 2002, citado por Cantalice, 2004, p.105).

6. *O questionamento* de fatores que ocorrem durante o desenvolvimento da leitura do texto permite aos alunos um melhor “entendimento do conteúdo da leitura, uma vez que permite ao leitor refletir sobre ele” (Duke & Pearson, 2002, citado por Cantalice, 2004, p.105).

Estes momentos estimulam à participação ativa do aluno, desenvolvendo novas conceções para potencializar a sua leitura.

Relativamente à motivação em contexto escolar, esta desempenha um papel decisivo no envolvimento que o aluno revele nas tarefas de aprendizagens.

Posteriormente, Wigfield (2000, citado por Mata, Monteiro & Peixoto, 2009), apresenta três eixos de motivação para a leitura:

1. *Motivação intrínseca e extrínseca* - na perspetiva deste autor, este tipo de motivação permite um entendimento das razões subjacentes ao desenvolvimento da atividade da leitura.
2. *Perceções de competência e de eficácia* – são as avaliações que os sujeitos fazem da sua capacidade para expandirem determinadas atividades, podendo estas coadjuvar ou inibir um maior envolvimento nas mesmas.
3. *Motivação social* – a leitura é frequentemente uma atividade social, em que, ocorre a partilha de ideias e de leituras.

1.5.O papel do Professor enquanto mediador de uma leitura significativa

Na escola, o professor desempenha um papel referencial para os seus alunos, sendo, assim, capaz de multiplicar ou não os leitores à sua volta.

O professor é um fator chave no processo de ensino-aprendizagem da leitura, como menciona Roldão (1998, citado por Ferreira, 2015), devido aos seguintes motivos:

[...] o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é de gerar e gerir formas de fazer aprender. (...) Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias de

informação. Mas é precisamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor (p.39).

É fundamental que o professor tenha uma formação de natureza didáctica, contribuindo para desenvolver uma boa relação com os seus alunos, criando, assim, um ambiente impulsionador ao desenvolvimento das aprendizagens.

Por conseguinte, torna-se prioritário que o professor “tenha em conta e valorize os conhecimentos prévios do aluno, fazendo-o sentir integrado na escola, e mostrando-lhe que cada ano que passa é um processo constante de aprendizagem, não esquecendo nunca os conhecimentos adquiridos anteriormente” (Moreira, 2014, p.36).

Nesta linha de pensamento, também Ferreira (2015) refere que:

É imprescindível que o professor saiba quais os conhecimentos dos seus discentes, quais as suas competências, rotinas, interesses e expectativas, de forma a conceber um currículo integrador e significativo, assegurando, desta forma, que se estabeleçam relações entre o contexto escolar e o meio familiar e social da criança/aluno, impulsionadoras de bons hábitos de leitura (p.40).

Para que o professor desempenhe um papel de agente facilitador e estimulador da aprendizagem da leitura é importante que os mediadores conheçam e compreendam a leitura disponível adequada às diversas faixas etárias dos alunos que constituem a turma. Deste modo, Silva et al. (2011, citado por Ferreira, 2015) referem que esses requisitos desempenham uma:

Vantagem na seleção dos livros que serão disponibilizados às crianças/alunos, a partir dos quais se irão estabelecer diálogos pedagógicos, analíticos e reflexivos sobre as leituras realizadas. Estas experiências traduzem-se em hábitos de leitura, não só a curto prazo, como também a médio e longo prazo (p.40).

Partindo do pressuposto de que a motivação para a leitura deve ser iniciada na Educação Pré-Escolar e continuar nos ciclos seguintes, Bártolo (2004, citado por Ferreira, 2015) define um conjunto de estratégias que os professores devem desenvolver:

- Os docentes devem proporcionar aos alunos textos de qualidade;

- A exploração de uma história não deve ficar apenas nas questões factuais, mas antes questionar sobre, por exemplo, a preferência por uma personagem ou de proporcionar oportunidades de continuação da história;
- Os livros da biblioteca da sala devem ser de fácil acesso para que os alunos se possam sentir motivados a requisitarem livros para levarem para casa;
- O professor deve dedicar um período da aula à leitura para que os alunos troquem as suas ideias sobre as leituras realizadas;
- O professor deve interligar a leitura a outras formas de expressão, como por exemplo, atividades que impliquem a ilustração ou a dramatização de alguns aspetos mais relevantes da história lida;
- Nos livros que contemplam várias histórias, deve ser lida, pelo menos, uma história de um desses livros e deixá-lo na biblioteca da sala para que os alunos se sintam motivados a relerem aquela história, e, por conseguinte, outras.
- O professor deve ler histórias longas de forma progressiva (ler apenas uma parte em cada dia). Os momentos de interrupção devem ser premeditados, devendo parar-se quando algo importante esteja para acontecer. Ainda assim, pode-se aproveitar para questionar aos alunos sobre o que pensam que poderá vir a acontecer.

Para Ecco (2010, citado por Moreira, 2014) o ato de ler:

É um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações (...) É um exercício de intercâmbio, uma vez que, possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenómenos com os quais nos defrontamos (p.38).

É fundamental conseguir que a atividade de leitura seja significativa para os alunos e que corresponda a uma finalidade, compartilhando novos saberes e novas aprendizagens.

1.6.A sala de aula como contexto promotor de leitura

A escola desempenha um lugar especial no que concerne à promoção e expansão de hábitos de leitura, representando um papel preponderante no que diz respeito às leituras de qualidade, tendo o intuito de fomentar novos leitores competentes, possuindo uma visão

crítica sobre o mundo. Corroborando esta ideia, Ramos (2013, citado por Ferreira, 2015) diz-nos que “A escola é também o espaço para sistematização/formalização do conhecimento sobre o funcionamento do universo literário, para a reflexão sobre a ficcionalidade e a literariedade, propondo esquemas mentais que organizem a compreensão explícita desse complexo sistema” (p.36).

Mas algumas opiniões divergem, nomeadamente Iturbe (2004, citado por Dias, 2012) responsabiliza a escola pela falta de hábitos de leitura, uma vez que esta instituição “ensina as técnicas e os mecanismos para as crianças decifram os signos gráficos, mas raramente se lembra de um objetivo essencial, que é o de incentivar a criança a amar a leitura (...), os métodos de trabalho utilizados não têm ajudado em nada a ideia, na criança, de que a leitura é uma atividade lúdica, agradável e livre” (p.24).

Nesta perspetiva, considero que o autor defende uma necessidade na qual, paralelamente ao ensino da decifração, se promova o desenvolvimento de uma leitura criativa, compreensiva, imaginária, livre e motivadora.

Para que a leitura seja verdadeiramente promovida e os alunos não sejam unicamente conduzidos à decifração, é necessária a criação de um ambiente pedagógico “rico em escrita e por outro lado, ouvir ler muito e contactar com escritos diversos, especialmente com livros” (Moreira, 2014, p.66) é também fundamental “criar ambientes que proporcionem às crianças/alunos experiências de ouvirem ler” (Ferreira, 2015, p.36).

Para o referido autor (2015) é de extrema importância “transformar a sala de aula num laboratório promotor de experiências de leitura, fator essencial na promoção de bons leitores” (p.36).

Para a criação de um ambiente pedagógico que desenvolva a promoção de leitura é necessário implementar diversas estratégias na sala de aula. Nesta linha de pensamento Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011, citado por Ferreira, 2015, p.36) identificam algumas estratégias, tais como:

- *Etiquetagem da sala de aula* – colocar legendas dos respetivos nomes no mobiliário e nos objetos mais significativos da sala. Para os autores acima referidos (2011), este aspeto irá “contribuir para que a criança/aluno desenvolva uma maior

capacidade de reconhecer a grafia dessas palavras, facilitando, (...) a aprendizagem da leitura e da escrita das mesmas” (p.37).

- *Exposição de lista de palavras* – a composição de listas de palavras, torna-se importante para a aquisição de vocabulário e para o desenvolvimento da autonomia da leitura e da escrita.
- *Contacto com diversos materiais escritos* – o contacto antecipado com diversos suportes de leitura, como livros, revistas, jornais, entre outros, permite ao aluno difundir os seus horizontes em relação ao mundo. Segundo Ferreira (2015), esta experiência faz com que os alunos “reconheçam a importância/funcionalidade do texto impresso” (p.37).
- *Criação de um espaço de leitura na sala de aula* – é essencial que exista na sala de aula um espaço dedicado à leitura, por exemplo, a área da leitura, mantendo sempre uma organização. Para Ferreira (2015) esta área deve ser “operacional e acolhedora, apetrechada com diferentes documentos, desde boas obras literárias, dicionários, revistas, jornais, trabalhos realizados pelos alunos.” (p.37).

Castro Neves e Alves Martins (2000, citados por Ferreira, 2015) reforçam as estratégias anteriores explicando que “o espaço, o modo como está organizado, é muito importante. Influi no nosso comportamento, na nossa disposição, e não diremos que determina, mas condiciona fortemente as práticas” (p. 36).

Assim, o aluno deve ser um consumidor feliz de histórias que lhe são lidas ou vai lendo consoante o seu nível de competência literária. Os mediadores devem incentivá-lo a manipular e a comentar os livros que escolhe, as imagens e a refletir sobre a sua temática (Azevedo 2006, citado por Moreira, 2014).

Caracterização dos Contextos Institucionais

Neste capítulo apresenta-se o contexto socioeducativo, abordando a caracterização da instituição, do ambiente educativo e do meio onde se desenvolveram os estágios em Educação Pré-Escolar e 1º CEB.

I. Educação Pré-Escolar

1. Caracterização da instituição

A instituição onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada situa-se no Concelho de Sintra e Distrito de Lisboa.

A instituição tem uma área de aproximadamente 2000m². Tendo como área de implantação de 623 m², acrescida uma área de 164m² no piso inferior.

Trata-se de uma instituição de ensino particular que abrange as valências de Creche, Jardim de Infância e também em articulação com outro espaço que inclui o 1º CEB.

A instituição tem lotação para 200 alunos, e no presente ano letivo 2016/2017 a maioria dos alunos inscritos são de nacionalidade portuguesa. Esta escola abarca uma população com um nível socioeconómico médio/alto.

No que concerne ao projeto educativo da instituição, pretende-se que as crianças se desenvolvam através de aprendizagens ativas. Como refere Folque (2014):

A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que os cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo (...). A escola é vista como uma comunidade em que a experiência cultural de cada um dos seus membros é partilhada e enriquecida pelos contactos com os conhecimentos herdados da sociedade (...) (p.52).

Assim, a instituição valoriza uma aprendizagem centrada nas competências efetivas das crianças/alunos e na sua capacidade de exercer influência no contexto, a oportunidade de desenvolver as múltiplas inteligências e competências cognitivas enquanto se valoriza a criatividade e o talento, a dinamização das atividades artísticas, musicais, teatrais e de expressão plástica, o desenvolvimento de inteligência social da criança, promovendo a iniciativa e autonomia, sentido crítico e estético e as regras sociais que regulam e valorizam o relacionamento com o outro e com o próprio.

2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo é constituído por 20 crianças, sendo que treze são do sexo masculino e sete do sexo feminino. O grupo frequenta a instituição desde o ano letivo anterior, à exceção de quatro crianças que entraram este ano letivo.

Este é um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, tendo dezoito crianças nascido no ano de 2011 e as restantes no ano de 2010. De referir que, nenhuma das crianças apresenta Necessidades Educativas Especiais (N.E.E).

Este grupo formou-se com sete crianças na sala de um ano, nove crianças na sala dos dois anos e as quatro crianças que só este ano integram o grupo.

Como forma de adaptação das crianças, a instituição opta por manter um elemento de cada uma das equipas pedagógicas do ano anterior, desta forma, pretendesse transmitir às crianças tranquilidade, segurança e bem-estar.

Por norma, o grupo expressa as suas escolhas claramente, é bastante autónomo a todos os níveis, respeita o outro e ajuda-o quando necessário.

No que respeita às famílias das 20 crianças desta sala, na maioria apresentam nacionalidade portuguesa existindo duas famílias de nacionalidade francesa e uma inglesa.

3. Caracterização da organização de sala/ambiente educativo

A organização do espaço e do tempo são cruciais para que as crianças realizem as suas aprendizagens, segundo Zabalza (1998) quando entramos numa escola:

(...) as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc, tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo dos interesses das alunos (as) e dos professores (p.232).

Assim, o ambiente educativo caracteriza as práticas desenvolvidas numa sala de atividades. De seguida apresenta-se a organização do espaço da sala de atividades, bem como, a organização temporal das rotinas efetuadas pelas crianças.

A organização do espaço segundo Oliveira-Formosinho (2008, citada por Formosinho, 2011) é definida como:

(...) um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer (..) seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (p.11).

A sala está organizada em áreas diferenciadas de atividades que permitem “aprendizagens plurais” ou seja, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007, citada por Oliveira-Formosinho, 2011, p.11) é permitido ao grupo “ uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (...) que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo”. Assim, conforme refere Malaguzzi (1998, citado por, Oliveira - Formosinho,2011), este espaço tem como principal objetivo, dar resposta às aprendizagens experiências no âmbito das cem linguagens da criança.

É de extrema importância criar uma transparência entre o interior e o exterior, diluindo fronteiras e facilitando integrações contribuindo para uma “pedagogia holística” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.14).

A educadora cooperante tem a preocupação de estabelecer relações entre os espaços, existindo a exploração de diversos materiais, como por exemplo, folhas, pedras que são trazidos do exterior e que são utilizados para outras tarefas.

Nesta sala, encontram-se também expostos instrumentos de regulação e pilotagem (mapa de presenças, mapa de atividades, mapa de aniversários, mapa do tempo e o mapa das tarefas) que decorrem do modelo curricular – Movimento da Escola Moderna, estes instrumentos “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como informantes de regulação formativa” (Folque, 2014,p.55).

De seguida, apresenta-se a organização das diversas áreas da sala onde as crianças desenvolvem as suas atividades livres. Assim, para Post e Hohmann (2000) o tempo de escolha livre “ocorre num contexto social rico, e por isso, as crianças têm oportunidade de observar outras a explorarem e a brincarem, imitarem as suas acções e estabelecer relações com os outros” (p.249).

Área do faz-de-conta:

Nesta área as crianças desempenham diferentes papéis simulando situações do seu quotidiano (*Figura 1*).

Como forma de explorar o jogo simbólico por parte das crianças, esta área encontra-se equipada com materiais do seu quotidiano, como por exemplo, sofás, armário com roupa e



acessórios, espelho, uma cozinha e os seus acessórios, uma mesa de madeira e duas cadeiras. *Figura 1* - Área do faz-de-conta

Área da Biblioteca:

Esta área permite o contacto com a emergência da literacia, a linguagem escrita, o interesse pelos livros, o conhecimento de autores, a estimulação da imaginação observando imagens e recriando uma história.

Os livros da biblioteca estão colocados numa estante que contém seis prateleiras, sendo que ocupa apenas uma e encontram-se arrumados sem critério (*Figura 2*). Na opinião de Post e Hohmann (2000) “os livros devem ser arrumados de modo a deixar que as crianças vejam



Figura 2 - Área da biblioteca

a sua capa- encostados a expositores ou escaparates voltados para a criança” (p.151).

No tempo livre, a presença de crianças nesta área é praticamente inexistente, sendo que, por norma, as crianças preferem desenvolver atividades nas outras áreas.

Área da garagem e das construções:

Esta área é ampla encontrando-se localizada num dos cantos da sala junto ao armário dos jogos.

A nível de materiais, estes são diversificados, resistentes, coloridos e apresentam diferentes graus de estimulação para o



Figura 3 - Área da garagem

desenvolvimento cognitivo das crianças.

Na exploração dos diversos materiais as crianças vão concebendo construções de carácter mais complexo começando por querer imitar realidades exatas, como por exemplo, estradas, pontes, etc. (*Figura 3*)

Jogos de Mesa:

Os jogos de mesa estão guardados numa estante em diversas prateleiras. Esta área contém puzzles, encaixes, tangram, blocos lógicos, entre outros. Assim, através da exploração as crianças desenvolvem a linguagem, a motricidade fina e grossa, a coordenação óculo-manual, apreendem diversas noções lógicas de matemática.

Os diversos jogos encontram-se arrumados sem qualquer organização lógica e sem qualquer tipo de etiquetação, como por exemplo, uma cor diferente para que na altura da arrumação, as crianças pudessem estabelecer correspondência entre os diversos tipos de



Figura 4 - Jogos de Mesa

jogos como é possível observar na *figura 4*. Todos os jogos encontram-se ao nível das crianças. As crianças

trabalham numa mesa retangular a pares ou individualmente.

Área do Estudo e Intervenção do Meio:

Esta área encontra-se junto da área das construções. Segundo Oliveira-Formosinho (2011) defende que “a aprendizagem dos conceitos relacionados com a ciência faz-se num ambiente de matérias interessantes e estimulantes” (p.58). O que não ocorre neste sala de atividades, pois esta área é composta por uma prateleira que contem pouca quantidade de materiais, somente, pedras e pinhas que estão dentro de caixas, um globo e uma maquete do ciclo da água. (*Consultar figura 5*)

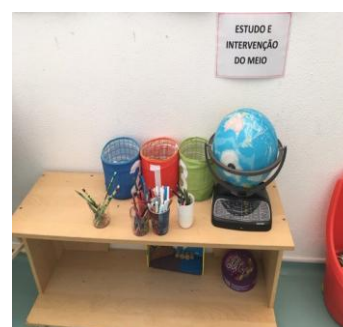


Figura 5 - Área do Estudo e Intervenção do Meio

Área da Expressão Plástica:

Nesta área as crianças têm ao seu dispor, com o apoio de um adulto da sala, diversos materiais que possibilitam a experiência de diferentes técnicas de expressão plástica como: rasgar, colar e cortar.



Figura 6 - Área da Expressão Plástica

Este grupo demonstra grande interesse e gosto por esta área, sendo uma das mais exploradas aquando das atividades livres, como confere a *figura 6*, aqui as crianças podem explorar, transformar, criar, observar e comunicar as suas produções proporcionando-lhes “Oportunidades de aprendizagens diversificadas que ampliam a expressão espontânea da criança” (Silva et. al, 2016, p.47).

Para uma melhor compreensão do espaço apresento a planta da sala com a respetiva legenda:

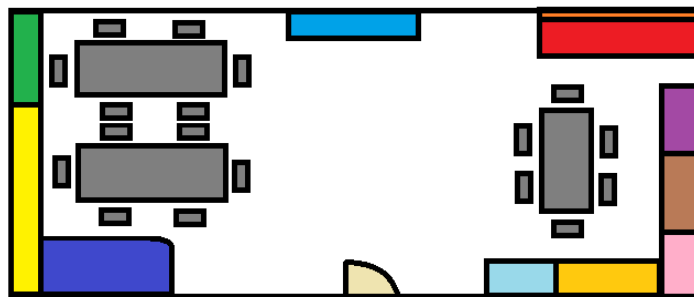


Figura 7 - Planta da sala do Pré-Escolar

Área do tapete	Área do faz-de-conta	Janela
Armário	Área do estudo do meio	Área dos jogos
Lavatório	Área das construções	Área da biblioteca
Mesas / Cadeiras	Expositor para trabalhos	Porta

A rotina diária desempenha um papel fundamental na educação pré-escolar, uma vez que, proporciona à criança segurança e estabilidade no seu quotidiano.

A rotina deverá ser do conhecimento do grupo de crianças para que se sintam seguras, tranquilas e confiantes, ao terem a noção da sequência dos acontecimentos, prevendo o que se segue, mediante o que já passou ou se está a passar. Nesta linha de pensamento Silva et. al, (2016) referem que:

O tempo é de cada criança, do grupo e do educador, importa que a sua organização seja decidida pelo educador e pelas crianças. Um tempo que contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações (p.27).

Desta forma, é através da rotina que as crianças conseguem prever acontecimentos e adquirir hábitos organizados e também como enuncia Zabalza (1998) a captação temporal e dos processos temporais, ou seja, da sequência temporal, onde “a criança aprende a existência de fases” (p.170), ou seja, passado, presente, futuro.

Apresento de seguida a organização da rotina diária (*Quadro 1*). Na rotina diária desta sala estão inseridas as Atividades Curriculares, como música, inglês, expressão dramática e ginástica

Quadro 1 - Rotinas diárias em Educação Pré-Escolar

Horário	Rotinas
08h00 -09h30	Acolhimento Geral.
09h00 -09h30	Acolhimento na Sala.
09h30 – 11h30	Conversa de tapete; Higiene; Desenvolvimento de Projetos; Atividades Dirigidas.
11h30-12h30	Atividades livre em sala ou no exterior.
12h30-13h30	Higiene; Hora de Almoço; Higiene.
13h30-15h00	Atividades livre no exterior.
15h00-15h45	Términus de atividades inacabadas.
15h45 -16:30	Atividades livre nas áreas.
16h30 – 17:00	Hora do Lanche. Atividades extracurriculares.
17h00 – 18h00	Atividades livre no exterior.
18h00 – 19h00	Prolongamento Geral.

Atendendo ao presente quadro constata-se que a rotina diária está estruturada e apresenta tempos definidos.

II. 1º Ciclo do Ensino Básico

1. Caracterização da instituição

A instituição onde decorreu o estágio da Prática de Ensino Supervisionada faz parte do Agrupamento de Escolas Vasco Santana.

A instituição situa-se na freguesia da ramada, no concelho de Odivelas situada no distrito de Lisboa. Integrado na Área Metropolitana de Lisboa, o Concelho de Odivelas faz fronteira com os concelhos de Loures, Sintra, Amadora e Lisboa.

A instituição foi fundada a 1 de Outubro de 2010 sendo uma escola pública. Encontra-se aberta todo o ano das 7h15m às 19:45m.

As instalações físicas da instituição são constituídas por dois pisos, no primeiro situam-se três salas de Jardim de Infância com capacidade para 75 crianças e seis salas de aulas, a cozinha, casas de banhos para as crianças, uma área polivalente que serve para realizar o acolhimento e como área de ginástica, um espaço exterior (recreio) um refeitório e uma biblioteca. O segundo piso (1º andar) é constituído por seis salas de aulas, os gabinetes de apoio escolar, a sala da diretoria, casas de banhos dos professores e dos alunos, refeitório/sala dos professores e uma sala com material didático.

Nesta escola funciona uma sala de Ensino Estruturado para o ensino de alunos com o espectro do autismo. A escola proporciona as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) para as crianças de Educação Pré-Escolar e a Componente de Apoio à Família (CAF) para os alunos do 1º CEB, as quais são geridas pela Associação de Pais. O meio socioeconómico e cultural é médio alto, havendo contudo algumas crianças de meios menos favorecidos.

2. Caracterização da turma

A turma do 4ºC, é constituída por um total de 21 alunos, sendo 10 do género feminino e 11 do género masculino. A faixa etária é compreendida entre os 9 e os 10 anos de idade.

Da totalidade dos alunos, uma criança é repetente do 4º ano e integrou este ano a turma existindo também cinco crianças N.E.E. tendo cada aluno um programa educativo especial (PEI) estando inseridos na turma deste o 1º ano de escolaridade. A turma apresenta um número reduzido de alunos devido a algumas características de acordo com o Despacho

Normativo 7-B/2015 de 7 de maio, que refere no artigo 19º “As turmas que integram alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições”.

A nacionalidade dos alunos é maioritariamente portuguesa, havendo um aluno de nacionalidade angolana e uma aluna de etnia cigana.

A turma situa-se ao nível das operações concretas que ocorre entre os seis e os doze anos de idade.

É uma turma heterogénea ao nível do comportamento, pois existem alguns elementos mais faladores, por oposição a outros. Contudo, no geral a turma consegue manter um comportamento adequado, ou seja, mantendo-se atenta e silenciosa, quando algo está a ser lecionado pela docente ou quando um colega partilha uma opinião ou uma dúvida.

Os alunos são bastante autónomos e com um sentido de cooperação e entreajuda bastante desenvolvido, tendo já assimilados determinados valores sociais.

No que concerne às áreas curriculares disciplinares a turma prefere o Estudo do Meio, mais especificamente História, seguida de Matemática e por fim Português. Relativamente ao nível das suas aprendizagens é uma turma com aproveitamento positivo, existindo diferentes ritmos de trabalhos, os alunos com N.E.E. apresentam um ritmo mais lento e os restantes com um ritmo de trabalho bastante desenvolvido.

3. Caracterização da organização de sala (dimensão física, funcional, temporal e relacional)

As exigências do ensino implicam com frequência que os alunos permaneçam várias horas na sala de aula, local onde escrevem, escutam, refletem, interagem com os pares e aprendem (Teixeira & Reis, 2012).

Assim, o ambiente educativo deve ser visto como um todo indissociável contemplando como refere Zabalza (1998):

Objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por

todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida (pág.233).

Nesta perspetiva, o ambiente transmite-nos sensações, recordações, segurança, inquietações, sem nunca nos deixar indiferentes. Para Zabalza (1998) e Forneiro (1998), do ponto de vista escolar, podemos interpretar ambiente como uma estrutura com quatro dimensões- física, funcional, temporal e relacional- claramente definidas, mas inter-relacionadas entre si.

Segundo Forneiro (1998) a *dimensão física* reporta-se ao aspeto material do ambiente compreendendo a suas condições estruturais e a organização dos objetos, sejam eles mobiliário, materiais ou elementos decorativos.

Nesta perspetiva, a sala do 4º ano é bastante ampla permitindo assim uma boa circulação dos alunos e da professora, com janelas a todo o comprimento, tendo diversos armários para arrumação dos materiais, um computador, um quadro e um projetor.

Relativamente à disposição das mesas, como menciona Arends, (2008, citado por Teixeira & Reis, 2012) “o espaço é um recurso importante que é planificado e gerido pelo professor” (p.166), este foi um aspeto que se observou na organização da sala, pois a docente fez diversas alterações até encontrar o método de aprendizagem mas adequado para os alunos, colocando as mesas agrupadas, neste sentido Teixeira e Reis (2012) defendem que se os alunos estiverem em pequenos grupos se podem olhar, falar diretamente uns com os outros e observar os restantes grupos. Assim, o quadro deixa de ser o centro e a professora pode estar em diferentes lugares, acompanhado os diálogos e os trabalhos desenvolvidos por cada grupo. Como referem ainda os autores a organização do espaço reflete a ação pedagógica do professor.

Depois, desta reformulação do espaço da sala de aula, ocorreu uma dinâmica completamente diferente, visto que, como os alunos estão dispostos em grupos, observou-se uma modificação nas suas abordagens pedagógicas mas também no papel da docente, tendo esta uma melhor visão dos grupos. Assim, Richardson (1997, citado por Teixeira e Reis, 2012) afirma que “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, o modo de organização do espaço tem uma influência direta sobre os padrões de comunicação e sobre as relações de poder entre professor e alunos” (p.169).

De seguida, apresenta-se a planta da sala do 4º ano de escolaridade com a sua respetiva legenda:

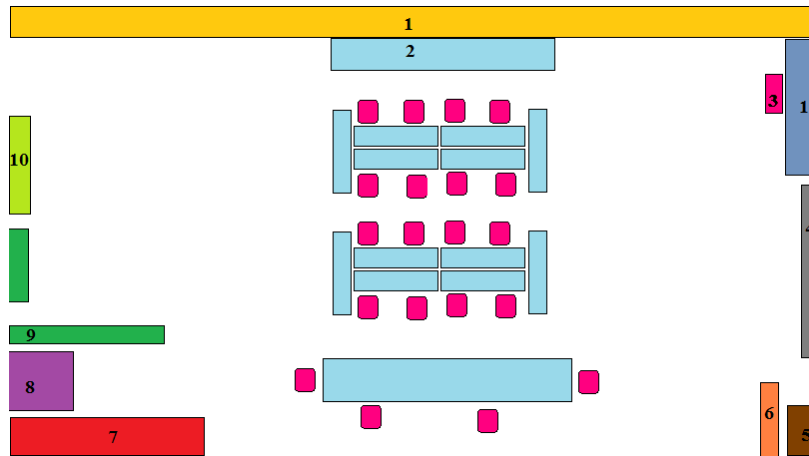


Figura 8 - Planta da sala do 4º ano de escolaridade

Legenda:

- | | |
|---------------------|---------------------------------|
| 1- Janelas | 7- Área da biblioteca |
| 2- Mesas dos alunos | 8- Sala de arrumos |
| 3- Cadeiras | 9- Armários de arrumos |
| 4- Quadro | 10- Painel para expor trabalhos |
| 5- Porta de entrada | 11- Secretária da professora |
| 6- Lavatório | |

Relativamente à *dimensão funcional*, Zabalza (1998) definia-a como a forma “de utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam” (p.233). No que concerne a esta dimensão, as mesas, nesta sala de aula desempenham um papel de polivalência, servindo de apoio ao estudo e para as aulas, de expressão plástica. Também o tapete da área da leitura, por vezes é utilizado pelos alunos com N.E.E. para relaxarem um pouco, como refere Zabalza (1998) “um espaço pode assumir diferentes funções dependendo do tipo de atividades, o tapete pode ser o local das construções, mas também o das comunicações” (p.234).

Segundo este autor, a *dimensão temporal* refere-se “à organização do tempo e, portanto aos momentos que são utilizados os diferentes espaços” (p.234). É assim necessário que a sala de aula disponha de uma conjugação entre o espaço e o tempo que a constituem.

Deste modo, as aulas começam às 9:00 horas, desenvolvendo tarefas sobre determinados conteúdos programáticos. Das 11:00 horas às 11:30 os alunos brincam no recreio, sendo

este um tempo de autonomia e às 11:30 voltam para a sala retomando os seus trabalhos. A hora de almoço ocorre entre as 12:30 às 14:30 horas e na parte da tarde quando voltam para a sala de aula efetuam as tarefas estipuladas pela professora.

A organização do tempo estipulada na sala de aula oferece confiança aos alunos, uma vez que lhes permitem antecipar as ocorrências, ajudando, ainda, os alunos a consolidarem e a compreenderem acontecimentos sequenciais.

A *dimensão relacional* refere-se às relações que se estabelecem, sendo que estas dizem respeito aos modos de acesso aos espaços, ou seja, as regras de utilização (pequenos grupos, individual, a pares) e a forma de participação da professora cooperante (observa, impõe, encoraja) as atividades que os alunos realizam. (Forneiro,1998)

As relações estabelecidas entre alunos/professora e professora/alunos são de uma grande cumplicidade e de amizade. No decorrer de alguma tarefa ou atividade ou mesmo para definir algo, a professora recorre sempre à opinião da turma, dialogando e entrando em consenso sobre a melhor opção, assim as interações estabelecidas entres estes membros formam a base para o desenvolvimento de relações de apoio sócio-emocional na sala de aula. O processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nesta sala de aula abrange ações conjuntas da professora cooperante e dos alunos, sendo visível a motivação para alcançar competências e aplicá-las de uma forma independente nas diversas situações escolares mas também nas suas vidas práticas.

Relativamente às relações entre os alunos existe entreajuda e cooperação na partilha de tarefas, de pensamentos, na capacidade de gestão de conflitos e na expressão de ideias permitindo uma maior interação e envolvimento na aprendizagem, como menciona Arends (2008, citado por Teixeira e Reis, 2012) “estes são encorajados a trabalhar em conjunto numa tarefa em comum, tendo que se orientar, chegar a consenso, enfim, esforçar-se de modo a concluírem a tarefa com sucesso” (p.180).

Metodologia de Investigação

A problemática desta investigação surge no momento de observação dos grupos onde se contactou que estes, não revelavam interesse/motivação pela leitura. Segundo Sim-Sim, (1998), o ambiente educativo “(...) constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico de sucesso.” (p.29).

Definida a problemática, a investigação teve como foco dar resposta à seguinte questão:

- Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita?

Com a finalidade de responder à questão da investigação foi projetado o seguinte objetivo:

- Analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento da hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita.

No que concerne aos participantes em Educação Pré-Escolar foram selecionadas quatro crianças o no 1º CEB o grupo de alunos frequentava o 4º ano de escolaridade.

A investigação desenvolvida durante os períodos de Práticas de Ensino Supervisionada seguiram uma abordagem qualitativa, segundo (Bogdan & Biklen, 1994) “a investigação qualitativa é descritiva”, onde os investigadores qualitativos “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...)” (p.48).

Esta investigação possui características fundamentais, segundo Bogdan e Biklen (1994), “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Assim, o investigador é o «instrumento» de recolha de dados por excelência, a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, integridade e do seu conhecimento.

Os mesmos autores (1994) afirmam que, “A investigação qualitativa é descritiva” (p.48), ou seja, os dados recolhidos privilegiam as palavras e as imagens e não os números. Assim, o processo de análise de dados na investigação qualitativa afunila, ou seja, “as coisas estão

abertas no início e vão-se tornando mais fechadas e específicas” (p. 50), à medida que o investigador avança no estudo vai especificando as questões mais relevantes.

Um dos objetivos dos investigadores em educação está relacionado com o perceber os sujeitos “aquilo que *eles* experimentaram, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p.51). Neste sentido, os investigadores incidem o seu estudo na compreensão e conhecimento das diferentes perspetivas dos sujeitos em estudo.

Nesta investigação foi adotada uma metodologia sobre a própria prática. Segundo Ponte (2002), “A investigação sobre a própria prática é, por consequência, um processo fundamental de construção de conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional (...)” (p.3).

O mesmo autor (2002) considera que, os docentes deparam-se com obstáculos, dificuldades e problemas, em todos os níveis, procurando sempre resolver e ultrapassá-los.

No decorrer desta investigação foi necessária uma apropriação de diversas análises e reflexões, alcançando desta forma, novos conhecimentos, todos eles fundamentais para uma melhoria da própria prática mas também, para uma adequação de estratégias que despertassem no grupo um interesse pelo estudo em questão.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa (2000 citado por Ponte, 2004, p.39).

Nesta linha de pensamento cabe ao investigador identificar as questões de investigação, com os respetivos objetivos, seguindo-se de um plano de trabalho, na qual se apresentam as técnicas de recolha de dados.

Técnica e Recolha de Dados da Investigação

Definida a problemática, os objetivos, as questões de investigação e os participantes no estudo houve a necessidade de definir os diversos instrumentos de recolha de dados, tendo

sempre presente as questões da investigação. Deste modo, definiram-se como instrumentos de recolha de dados, os que em seguida se enunciam:

1. Princípios Éticos

Para desenvolver um estudo investigativo é necessário a recolha de instrumentos de dados, estes devem primordial pela ética e a confidencialidade. Ao longo desta investigação visou-se o cumprimento de determinadas componentes éticas como: pedidos de autorização para a realização dos inquéritos às crianças, a confidencialidade dos questionários de Educação Pré-Escolar e 1º CEB, da entrevista às crianças e inquéritos aos encarregados de educação e das observações decorrentes. Garante-se também total confidencialidade sobre a identidade das crianças/alunos em qualquer registo fotográfico e registos do diário de bordo, bem como, sobre a identificação das instituições onde decorreram as Práticas de Ensino Supervisionadas.

2. Observação participante

A observação participante assume-se como prática indispensável no contexto da formação de educadores. Para Sousa (2005) a observação participante é o “envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113). Em todas as observações registadas tentou-se, que estas, fossem o mais objetivas possíveis para viabilizar uma melhor análise e interpretação dos dados recolhidos.

3. Diário de bordo

No que concerne ao diário de bordo, a escrita traduz-se numa ferramenta importante na formação da prática, pois este é considerado como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que observa inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo.

Segundo Zabalza (2004), ao escrever sobre a prática, o professor:

(..) aprende e (re) constrói seus saberes, uma vez que: (...) escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente

para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (p. 10).

A partir dos registos feitos no diário de bordo podemos identificar as dificuldades encontradas, os sentimentos envolvidos, os procedimentos utilizados e, do ponto de vista pessoal, como foi desenvolvido o processo, quais os momentos bons e menos bons por que se passou e quais os sentimentos ocorridos ao longo da ação desenvolvida.

O diário de bordo no decorrer da prática pedagógica permitiu a organização dos pensamentos, realizar registos detalhados, interpretativos e reflexivos sobre as experiências e aprendizagens vivenciadas pelo grupo de crianças/alunos e também sobre a minha própria prática.

4. Registos fotográficos

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p.183).

Assim, o registo fotográfico permite “guardar” o que foi desenvolvido durante o período da investigação. Registam-se momentos essenciais para a sua validação que comprovam o que foi desenvolvido ao longo da investigação.

Ainda segundo estes autores (1994) “embora as fotografias possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjunção com outros dados podem adicionar-se a uma pilha de provas” (p.186).

Estes permitiram o registo e contemplar um leque de experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças/alunos, as expressões e atitudes no decorrer das diversas ações, a sequência da execução de trabalhos e o seu produto final e, ainda, o envolvimento que demonstravam ao longo dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994).

5. Registos gráficos e escritos

Estas produções denotam uma importância extrema na recolha de dados, visto que, é através das análises das produções das crianças/alunos que se reflete sobre as suas capacidades, necessidades e interesses individuais.

Para Formosinho (2011), estes registos permitem “ tomar consciência, criar memória, criar regulação social, criar análise (...) um mundo de possibilidades que se abre quando o fazer pedagógico não é um mero receituário e se compreende a intencionalidade profunda de permitir o ser e as relações, o pertencer e o participar, o aprender e o dizer, o significar e o criar” (p.32).

Assim, através dos registos que foram realizados ao longo do projeto, estes permitiram-nos compreender o significado e o sentido que as crianças/aluno atribuíram às experiências que vivenciaram e exploraram.

6. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi utilizado em dois momentos: no contexto de educação pré-escolar, aos Encarregados de Educação das crianças para se obter uma perspetiva mais adjacente da realidade, no que concerne, aos hábitos de leitura dos seus educados e compreender que importância, estes atribuem à leitura de histórias e aos livros. E no 1ºCEB, os inquéritos por questionário realizados aos alunos do 4º ano de escolaridade, permitiram uma análise e compreensão sobre o interesse e os hábitos de leitura dos alunos.

Para Quivy e Campenhout (2008) o inquérito consiste em:

Colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional (...), as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento (p.188).

Os inquéritos elaborados aos encarregados de educação (*Apêndice A, pp.1/3*) eram constituídos com questões de resposta fechada, ou seja, os inquiridos apenas elegem a opção, que mais se adequa à sua opinião Os inquéritos realizados aos alunos do 1º ciclo eram constituídos por questões mistas, ou seja, respostas fechadas e abertas.

Relativamente ao 1º CEB o inquérito por questionário, Pré- Teste (*Apêndice B, p.4/6*), teve como objetivo analisar e compreender quais os hábitos de leitura dos alunos e no final da investigação efetuou-se um outro inquérito, Pós-Teste (*Apêndice C, pp.7/9*), para averiguar se as estratégias utilizadas no decorrer do estágio contribuíram para o desenvolvimento da literacia dos referidos alunos.

7. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista trata-se de uma ferramenta científica devidamente estruturado e destinado a recolher dados possuindo ações que suscitam um conjunto de discursos individuais e que posteriormente necessitam de ser interpretados

As entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (2000) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, estes autores mencionam ainda que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, visto que, permitem compreender, de uma forma mais profunda os interesses e as opiniões dos entrevistados.

Deste modo, realizou-se uma entrevista semiestruturada às crianças, uma vez que, esta possui diversas particularidades que permite utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças (*Apêndice D, p.10*).

Desenho da Investigação em Educação Pré-Escolar

Para sintetizar o processo da investigação em Educação Pré-Escolar apresenta-se, de seguida, um esquema do desenho da mesma, que contempla a problemática, a questão e o objetivo do estudo, os instrumentos que permitiram recolher e analisar os dados, bem como as diversas etapas constituintes desta investigação.



Figura 9 - Síntese esquemática da metodologia da investigação de Educação Pré-Escolar

1. Caracterização dos participantes da investigação

Os sujeitos participantes no estudo frequentavam uma sala de Educação Pré-Escolar correspondente à faixa etária dos cinco e seis anos de idade.

Do grupo de 20 crianças foram selecionadas quatro crianças, duas do género masculino com cinco anos de idade, uma do género feminino e uma do género masculino com seis anos de idade. A escolha dos sujeitos da investigação sustentou-se sobretudo, em características demonstradas por cada uma destas crianças aquando do período destinado à observação e também teve por base alguns dos seus gostos, comportamentos/procedimentos que se salientaram.

No que concerne às crianças de cinco anos, a criança S. privilegia muito a leitura dos livros/ histórias, tendo a família um importante papel neste processo. Gosta de partilhar as suas leituras quando está em grande grupo. Por outro lado, a criança F. privilegia tudo o que está relacionado com a natureza. Esta criança, aquando da realização de trabalhos, demonstra ter tendência para o perfeccionismo.

A criança do género feminino é bastante comunicativa e participativa nas situações propostas desempenhando-as sempre com interesse e motivação. Relativamente à criança do género masculino revela ser um pouco introvertida e, aquando das partilhas em grande grupo, tem dificuldades em expor as suas ideias.

Apresentação e justificação do plano de ação em Educação Pré-Escolar

Para a implementação das atividades foi elaborado um plano de ação que despertasse nas crianças o gosto pelos livros/histórias. Assim, optou-se por planificar e conceber um plano de ação no qual convergissem atividades dirigidas e espontâneas, tendo como primordial enfoque promover a emergência de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita. Além disso, procurou-se que o plano de ação proporcionasse aprendizagens holísticas. Como refere Silva et. al, (2016):

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria (...), tanto na

atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção a sua identidade (p.10)

Este plano de ação visa dar resposta à seguinte questão da investigação:

- Que estratégias contribuem para a emergência de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita?

Para o desenvolvimento do plano de ação delineou-se o seguinte objetivo:

- Analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e a escrita.

Seguidamente, explanam-se todas as atividades desenvolvidas no contexto sob a forma de teia.

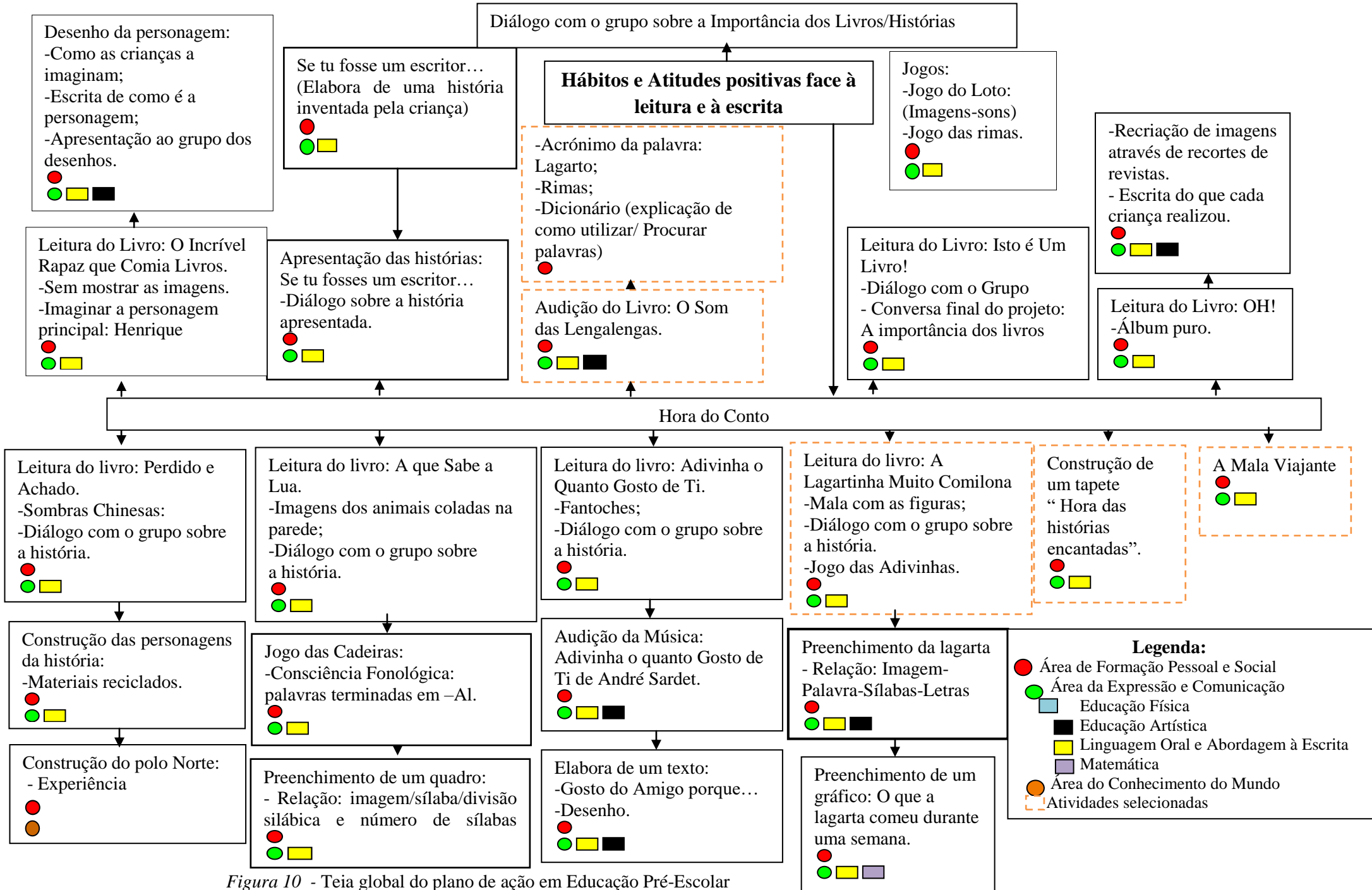


Figura 10 - Teia global do plano de ação em Educação Pré-Escolar

Apresentação do plano de ação em Educação Pré-Escolar

O estágio em Educação Pré-Escolar decorreu entre 7 de março e 1 de junho de 2017. Durante este período a planificação global (*Figura 10*) foi implementada e sustentada na Metodologia de Trabalho de Projeto.

A abordagem do trabalho de projeto, como enunciam Katz e Chard (1997) dá ênfase “ ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma, a que tenham um significado pessoal para elas” (p.5). Neste sentido cabe ao educador proporcionar ao grupo oportunidades de realizarem escolhas tendo implicações variadas na sua aprendizagem ao nível cognitivo, social e moral.

Das atividades apresentadas na teia global (*Figura 10*), serão analisadas as atividades destacadas das quais foram recolhidos dados para a presente investigação.

Atividades:

i. Leitura do livro “ A lagartinha muito comilona”

Estratégias utilizadas: utilização de materiais diversificados; diálogo em grande grupo; fator surpresa (livro).

A atividade de leitura insere-se nas áreas de conteúdos de Formação Pessoal e Social e de Expressão e comunicação.

Tendo como intencionalidade educativa: participar nas decisões do processo de aprendizagem, cooperar com os outros, desenvolver uma atitude crítica e interventiva, relatar acontecimentos dos diversos momentos da história, identificar a capa, contracapa, e as guardas.

(A planificação desta atividade encontra-se no *apêndice E, p.11*)

Descrição:

Para o início desta atividade solicitou-se que a crianças partilhassem o que sabiam sobre o que encontravam numa biblioteca. Depois deste diálogo foi colocado no chão um tapete

que continha uma bolsa, onde de imediato as crianças começaram por expressar as suas opiniões:

- “ – Ahh!! Isto tem ali dentro uma coisa” (Criança L.)
- “ – Podemos dar um nome ao tapete?” (Criança J.)
- “ – Querem dar um nome ao tapete?” (Estagiária)
- “ – Sim” (Grupo)
- “ – Quem quiser dar uma sugestão coloca o dedo no ar e eu vou apontar numa folha e depois vamos a votações” (Estagiária)
- “ – Hora da magia” (Criança M.)
- “ – Hora das histórias de encantar” (Criança F.S.)
- “ – A hora do pirulito” (Criança J.)
- “ – A hora da surpresa” (Criança T.)
- “ – A hora do abracinho” (Criança F.R.)

[Extraído do Diário de Bordo, p. 19]

Ouvidas as opiniões do grupo sobre o tapete e o que este poderia conter, o grupo atribuiu-lhe o nome de “hora das histórias de encantar”.



Figura 11 - Tapete da Hora das Histórias de Encantar

Finda esta primeira tarefa, questionou-se o grupo sobre o que poderia estar dentro da bolsa do tapete, respondendo de imediato, um livro. O livro foi mostrado às crianças tendo estas observado as várias imagens que a capa contemplava, no decorrer deste processo uma criança disse:

- “ – Uahhh, o livro é mesmo mágico, têm várias imagens na capa” (Criança G.)

[Extraído do Diário de Bordo, p. 19]



Figura 12 - Capa do livro “ A lagartinha muito comilona”

No decorrer desta situação, a criança A. expressou a sua opinião, levantou o dedo, esperando que lhe fosse dada permissão para falar. Disse que a história devia falar de uma borboleta com muitas cores. A criança F.V. estava sentada na sua almofada a olhar fixamente para as imagens, mexendo a sua cabeça ao mesmo tempo que as imagens iam passando, acompanhando o movimento das imagens. A criança S. ficou sentada na sua almofada a olhar para o livro e para as outras crianças.

De seguida, foi apresentada uma mala de palha ao grupo, que continha os elementos e personagens da história da “Lagartinha muito comilona”.



Figura 13 - História: A lagartinha muito comilona

No seguimento desta apresentação, iniciou-se a dramatização da história com recurso à mala de palha e aos fantoches. No decorrer da história o grupo ia sendo questionado sobre as peripécias que tinham ocorrido, bem como, lhes era pedido que antecipassem as ações seguintes da lagartinha.

No decorrer da leitura a criança A. ao longo da história ficou sentada a olhar para as imagens, não interagindo.

A criança S. antecipava a história, ou seja, quando o adulto identificava e contava os alimentos que a lagarta tinha comido num determinado dia da semana, esta criança de imediato nomeava os frutos do dia seguinte.

A criança F.V. estava sentada na sua almofada com o seu olhar fixo nas imagens da história. Esta criança não interagiu durante a leitura da história.

Finda a leitura da narrativa as crianças numa lagarta de cartolina e recorrendo a três caixas as crianças realizaram a divisão silábica de palavras relacionadas com a história: na primeira selecionaram uma imagem, na segunda encontraram os pedaços do nome da imagem e na última encontraram os pedaços dessa palavra.



Figura 14 - Preenchimento da lagarta com a palavra tarte

Nesta imagem observa-se uma criança que seguiu todas as etapas, assim começou por colar uma imagem referente à história, de seguida, procurou o nome dessa imagem e por fim observa-se a criança a construir a palavra tarde recorrendo as diversas letras da palavra.

Narrativa Reflexiva:

No que concerne à estratégia do tapete “ da hora das histórias de encantar” no decorrer do diálogo as crianças partilharam as suas ideias e opiniões. No desenrolar deste verificou-se que a maioria das crianças já fazia as suas escolhas sem serem influenciadas pelos colegas.

Ao longo deste processo, escutou-se com atenção, todas as opiniões que as crianças expressavam pois, como refere Silva et al, (2016) a capacidade de:

O educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada um e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, e a fomentar a o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.61).

Assim, procurou-se ouvir com atenção cada criança e respeitar o seu tempo de diálogo.

No que diz respeito à exploração do tapete e do fator surpresa (livro) estes permitiram que as crianças imaginassem a capa e o seu conteúdo e quando o livro foi revelado estas tiveram a oportunidade de comparar as suas concepções com a realidade.

No decorrer da leitura da história ocorreu uma excelente interação com o grupo, uma vez que, este ia dialogando sobre os acontecimentos e antecipando os conteúdos da história o que foi bastante importante pois, verificou-se que o grupo estava a disfrutar da história, uma vez que, as crianças ficavam atentas às peripécias que iriam ocorrer com a lagartinha.

À medida que a história foi sendo contada observou-se e refletiu-se sobre como transmitir os conteúdos de uma forma simples para que as crianças os conseguissem interpretar e compreender, tendo como objetivo o aumento do seu vocabulário. Para as crianças aquele momento estava a ser encarado como brincadeira e não como um momento maçador, pois eram partilhadas opiniões, emoções e sentimentos relacionados com as peripécias da lagartinha no decorrer da história. Como refere Kishimoto (1998, citado por Andrade, 2014, p.15), “Brincar, com uma determinada finalidade, tem um papel muito importante numa boa educação de infância (...) A brincadeira que é bem planeada e que é agradável ajuda as crianças a pensar, a aumentar a sua capacidade de compreensão e a melhorar as suas competências de linguagem (...)” (p.8).

Durante o preenchimento da lagarta com a imagem, pedaços do nome da imagem e os pedaços dessa palavra, as crianças utilizaram estratégias diversificadas, por exemplo, uma criança colou a imagem e as palavras da direita para a esquerda, eventualmente porque quando escreve, por exemplo, o seu nome ou a data redigi-as em “forma de espelho”. É importante referir que a escrita em espelho é normal, pois a criança está num processo de construção da escrita.

A aquisição da escrita é posterior à aquisição da linguagem e posterior a um nível específico de maturidade motora humana, nesta linha de pensamento Levin (2002), diz-nos que o ato da escrita em si, não depende somente do ato biológico, mas de uma estrutura que provém do sistema nervoso central, ou seja, a criança para escrever necessita da orientação espacial (lateralidade) e da tonicidade muscular (apreensão fina e precisa).

ii. A mala viajante

Estratégias utilizadas: materiais diversificados (fantoques); participação das famílias.

A atividade insere-se nas seguintes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação.

No desenvolvimento desta tarefa teve-se como intencionada educativa: participar nas decisões do processo de aprendizagem, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, desenvolver uma atitude crítica e interventiva e usar a leitura em diferentes funcionalidades na atividade e na interação com os outros

(A planificação desta atividade encontra-se no *apêndice F, p. 12*)

Descrição:

Com o grupo sentado no tapete, foi-lhe explicado que uma determinada criança levaria uma mala, que continha fantoches ou outro tipo de material (com esta estratégia as crianças manipulavam outros materiais o que despertava/captava a sua atenção e a sua imaginação), para que em casa inventassem uma história com os seus familiares e que os convidassem a, mais tarde apresentarem a história aos seus colegas. De seguida, elegeu-se um nome para a mala, de entre as opções chegaram a um acordo ficando a mala a chamar-se “viajante”, uma vez, que iria para as suas casas e depois voltaria para a sala.

De seguida, os nomes das crianças foram escritos numa folha e colocados dentro de uma caixa para que um deles fosse selecionado, quando foi revelado o nome da criança, esta levantou-se de imediato, observou com detalhe os fantoches que a mala continha e, de seguida, foi guardá-la no cacifo.

Na semana seguinte, ocorreu a apresentação da sua história que foi apresentada pela mãe e pela criança S. Primeiramente, a mãe explicou que a história iria ser contada com fantoches e a criança S. apresentou as personagens e, de seguida, começaram a contar a história. Finda a história o grupo explorou os fantoches brincando livremente com estes.



Figura 15 - Exploração dos fantoches

Na fotografia observa-se o grupo sentado na área do tapete a dialogar com a encarregada de educação da criança S. Uma das crianças dirige-se para junto do adulto para manipular os fantoches utilizados na história.

No final ocorreu a eleição da criança que iria levar a mala viajante, quando foi dito o nome da criança A. esta estava sentada com a cabeça baixa e quando ouviu o seu nome levantou-se e sorriu, indo de seguida, guardar a mala no cacifo.

A divulgação da sua história (*Apêndice G, p.13*) ocorreu na semana seguinte, assim, a mãe da criança sentada diante, do grupo, pegou na folha e começou a ler a história, ficando a criança ao seu lado, olhando para a folha. No decorrer desta atividade o grupo ria-se com as peripécias chamando, por vezes, à atenção ao seu colega para mostrar os fantoches, a criança A. levantava a mão e baixava-a de imediato ficando a olhar para a mãe e a sorrir.

De seguida, foi selecionada a criança que iria levar a mala viajante para casa, quando foi dito o seu nome, esta levanta-se do tapete aos saltos dizendo:

“ – Sou eu que vou levar a mala, sou eu que vou levar a mala. Deixa-me ver o que está lá dentro.” (Criança V.F.)

[Extraído do Diário de Bordo, p. 36]

Esta história foi contada com fantoches (*Apêndice H, pp.14/15*), a mãe desempenhava o papel de narrador e a criança representava as personagens. Ao longo da narrativa, ocorreu uma interação com o grupo sendo este levado também a participar na história.



Figura 16 - Criança com os fantoches da história “ ãO”

A *figura 16* apresenta-nos a criança V.F. com as personagens da sua história. Esta criança nesta imagem estava a representar o monstro João, que queria viver no mundo do “aõ”.

Narrativa Reflexiva:

No que diz respeito à atividade “A mala viajante” esta tinha como objetivos promover o prazer lúdico associado à linguagem oral e abordagem à escrita, facilitar o desenvolvimento de competências de expressão e comunicação, potenciar a imaginação, a criatividade e o envolvimento parental. Relativamente a este último, deve-se envolver as famílias nas práticas da leitura das crianças (Mata, 2008, p.88), assim, o planeamento de estratégias diversificadas por parte do educador permitirá que os pais/famílias se envolvam nas atividades da sala de jardim de infância (Silva et. al., 2016).

Relativamente à presença dos pais para Silva et. al., (2016) referem que “ os pais/família e o estabelecimento 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.28). Neste sentido é importante que exista entre família e educadores uma excelente comunicação para dar respostas às necessidades das crianças.

Ao longo da atividade foi visível que a criança A. olhava com carinho para a sua mãe enquanto esta contava a história aos seus colegas. No decorrer desta atividade os seus colegas em determinados momentos tiveram que chamar a criança à atenção para que mostrasse os fantoches, uma vez que ela com um grande sorriso não retirava os olhos da sua mãe. Assim, como nos diz Pinheiro (2013) “a dimensão afetiva, essencialmente ligada à família, tem influência na manifestação de comportamentos motivados, no que concerne à leitura. O facto de, precocemente, a criança ter contacto com livros e associá-los a momentos agradáveis, em família, é de muita importância” (p.24).

No que concerne à apresentação da história da criança F.V. esta foi muito apreciada pelo grupo de crianças, despertando risos e gargalhadas. Esta era uma história em que as palavras acabavam sempre em “ão” o que despertou nas crianças uma grande curiosidade.

iii. Livro: “O som das Lengalengas”

Estratégias utilizadas: audição das lengalengas e manipulação do dicionário.

A atividade insere-se nas seguintes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação, tendo como intencionalidade educativa: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, desenvolver uma atitude crítica e interventiva, tomar consciência dos segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica), reconhecer palavras, aprender o significado de novas palavras e Contactar com diversos sons.

(A planificação desta atividade encontra-se no *apêndice I, p. 16*)

Descrição:

Para iniciar esta atividade, duas crianças colocaram o tapete das histórias de encantar, de seguida, apresentou-se um livro de lengalengas questionado se sabiam o que era lengalengas, sendo que todos responderam negativamente. Assim, apresentou-se um dicionário ao grupo e explicitou-se a sua finalidade, bem como, as regras que teriam que seguir para encontrarem as palavras. Encontrada a palavra leu-se e explicou-se ao grupo o seu significado.

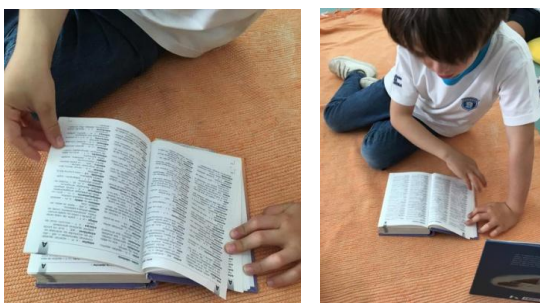


Figura 17 - Exploração do dicionário

Na *figura 17* pode-se observar uma criança a explorar um dicionário. Esta criança pretendia encontrar o significado da palavra gato. Na primeira imagem é ensinado a

criança que no lado superior direito estão identificadas as letras por ordem alfabética. Na segunda imagem a criança observa as letras para encontrar a palavra pretendida.

De seguida o grupo ouviu diversas lengalengas, quando terminavam as audições das mesmas era perguntado ao grupo:

- “ – Do que falava a música?” (Estagiária)
- “ – Era de um bico” (Criança N.)
- “ – E também fala dos ovos de manteiga” (Criança S.)
- “ – Depois de terem ouvido a música e de visualizarem a imagem, qual é que acham que é o título desta lengalenga?”
- “ – A ave do bico grande” (Criança J.)
- “ – O bico grande” (Criança F.)
- “ – Bico de todos” (Criança M.)
- “ – O bico do mundo” (Criança R.)

[Extraído do Diário de Bordo, p. 33]

Findo a audição das lengalengas apresentou-se ao grupo uma folha onde estava escrita a palavra lagarto na vertical, onde lhes foi pedido que com cada inicial construíssem uma palavra.

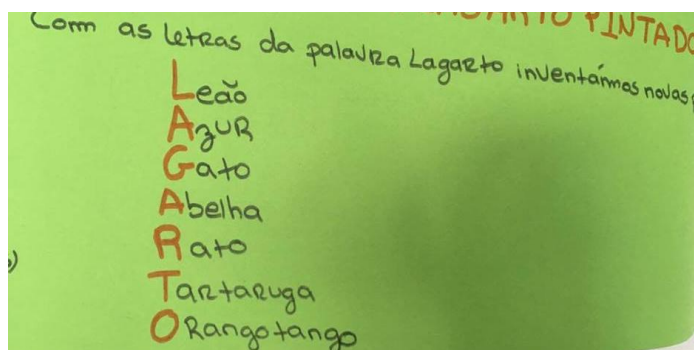


Figura 18 - Acrónimo da Palavra Lagarto

No decorrer desta atividade e, uma vez que, a palavra na vertical fazia referencia a um animal, pode-se observar na *figura 18* que as palavras inventadas pelas crianças são na maioria destinadas ao reino animal, excepto a letra A, onde colocaram um nome próprio.

Narrativa Reflexiva:

No decorrer da atividade do livro “O Som das Lengalengas” o grupo participou ativamente, observando as ilustrações de cada lengalenga e realizando as suas conceções prévias sendo estas desmistificadas aquando da sua audição.

Segundo Sim-Sim (2007, citada por Castro, 2014), a leitura e exploração de lengalengas:

Implica encorajar as crianças (i) a ler poesia; (ii) a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; (iii) a treinar a leitura em voz alta e em coro; (iv) a memorizar e a recitar poesia; (v) a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e (vi) a desenvolver o raciocínio metafórico (p.23).

Assim decidiu-se em grupo explorar as lengalengas de uma forma mais lúdica, utilizando-se um livro que contemplava um cd de áudio com as diversas lengalengas. Indo-se de encontro aos interesses das crianças, permitindo-lhes uma aquisição de competências e aprendizagens, utilizando neste caso a expressão musical, para Silva (1997,citado por Veríssimo, 2012) “ A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de Expressão Musical” (p.13).

Ainda, segundo Sim-Sim (2007, citada por Castro, 2014), a leitura e exploração de lengalengas “implica encorajar as crianças (i) a ler poesia; (ii) a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; (iii) a treinar a leitura em voz alta e em coro; (iv) a memorizar e a recitar poesia; (v) a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e (vi) a desenvolver o raciocínio metafórico” (p.23).

Ainda Silva et. al, (2016) mencionam que “Trabalhar letras das canções relaciona a música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o caráter lúdico das palavras” (p.55), deste modo, a linguagem oral é utilizada pelas crianças de uma forma expressiva e ritmada.

Desenho da Investigação do 1º Ciclo do Ensino Básico

Apresenta-se, de seguida, um esquema do desenho da investigação referente ao 1ºCEB, que sintetiza todo o processo da mesma e que abrange a problemática, a questão e o objetivo do estudo, os instrumentos para a recolha de dados, bem como as diversas etapas constituintes desta investigação.

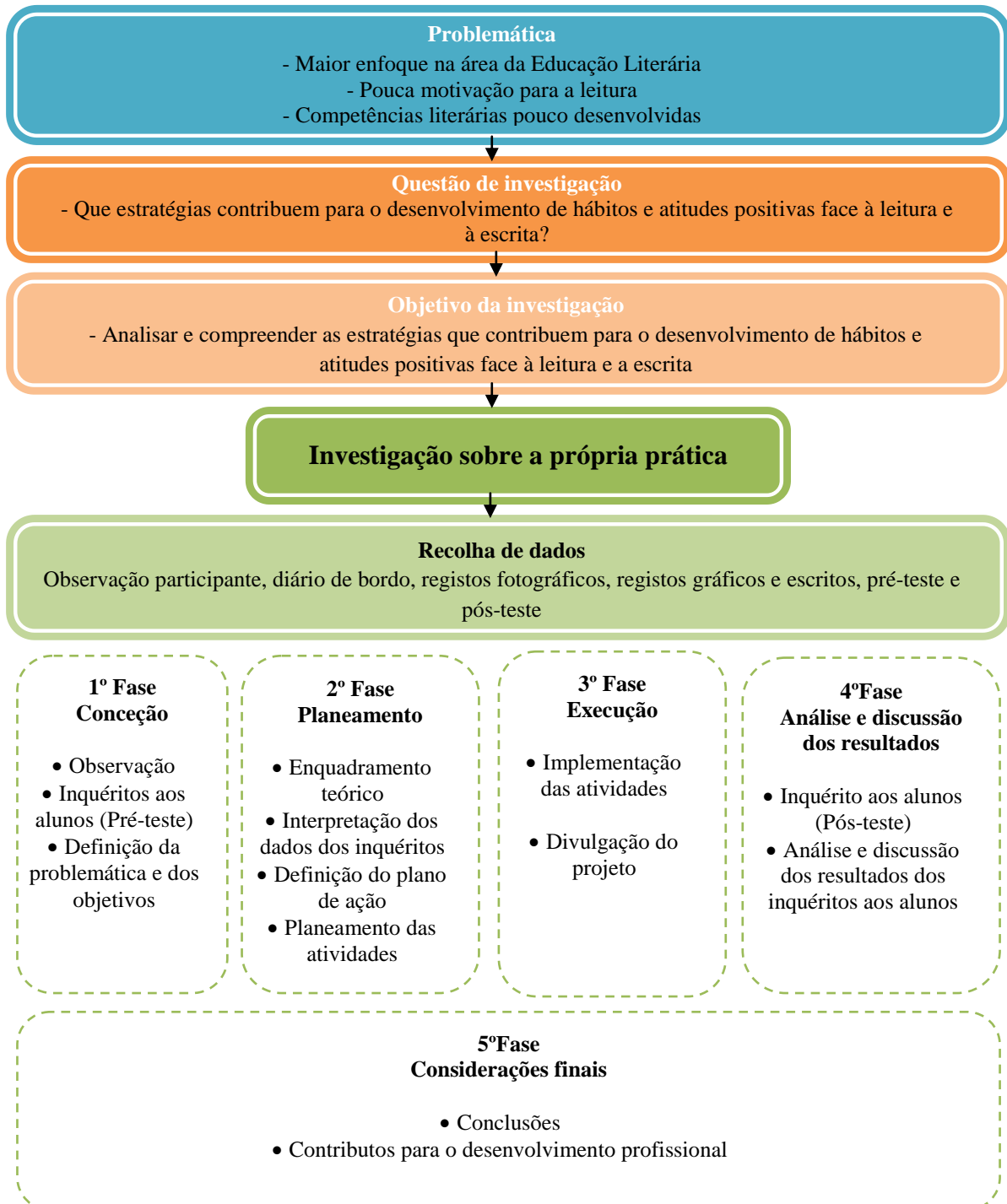


Figura 19 - Síntese esquemática da metodologia da investigação do 1º CEB

1. Caracterização dos Participantes da Investigação

O grupo de alunos participantes nesta investigação frequenta o 4º ano de escolaridade. É uma turma heterogénea, constituída por um total de 21 alunos, sendo 10 do género feminino e 11 do género masculino. A faixa etária é compreendida entre os 9 e os 10 anos de idade. Os alunos são bastante autónomos e com um sentido de cooperação e entreajuda bastante desenvolvido, tendo já assimilado determinados valores sociais.

A turma tem um número reduzido de alunos, visto que integra 5 crianças com N.E.E. obrigando a uma planificação diferenciada, mas integrada para que estes alunos se sintam bem quer a nível do seu desempenho, quer a nível social.

Apresentação e justificação do plano de ação no 1º Ciclo do Ensino Básico

O plano de ação elaborado para esta investigação pretendia desenvolver as competências literárias dos alunos, uma vez que a Educação Literária era um domínio que necessitava de maior enfoque, pois os alunos não apresentam motivação para a leitura

Assim, optou-se por analisar os livros da Lista do Plano Nacional de Leitura destinados ao 4º ano de Escolaridade do Ensino Básico.

Este plano de ação visa dar resposta à questão da investigação:

- Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita?

Para o desenvolvimento do plano de ação delineou-se o seguinte objetivo:

- Analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e a escrita.

Seguidamente, explanam-se todas as atividades implementadas no contexto, sob a forma de esquema:

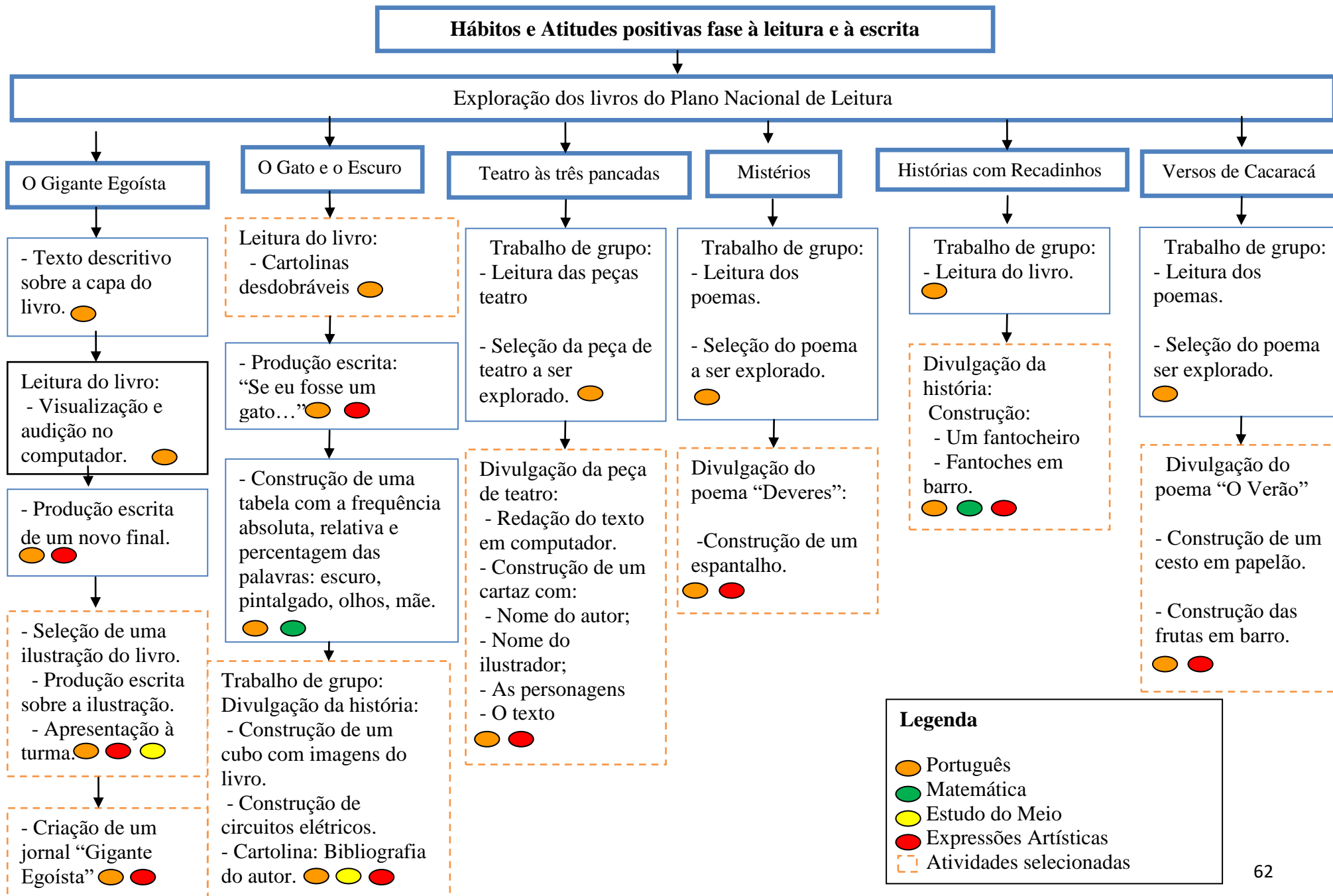


Figura 20 - Esquema do plano de ação em 1º Ciclo do Ensino Básico

Apresentação do plano de ação no 1º Ciclo do Ensino Básico

O estágio no 1º CEB decorreu entre 23 de outubro de 2017 e 1 de junho de 2018. Durante este período, a planificação das atividades apresentadas anteriormente (*Figura 20*) foram sustentadas numa abordagem construtivista, centrada no aluno, já que, este aprende a agir sobre o saber e explorando o conhecimento.

Analisando a figura 20, verifica-se que, no decorrer da investigação, se privilegiou a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares disciplinares. Relativamente à área disciplinar da expressão e educação, a mais desenvolvida foi a expressão plástica. De acordo com Oliveira (2010, citado por Santos, 2012), a interdisciplinaridade é “bastante vantajosa, na medida em que ela surge como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento, proporcionando um diálogo entre disciplinas, relacionando-as entre si para uma melhor compreensão da realidade” (p.11).

No desenvolvimento desta investigação, a temática central incidiu sobre a Educação Literária, da qual emergiram diversos subtemas, como por exemplo, escrita criativa, construção de figurinos, apresentações orais, elaboração de um jornal, construção de histórias recorrendo ao tema da eletricidade, entre outros.

Das atividades apresentadas no esquema do plano de ação (*Figura 20*), serão analisadas as atividades destacadas.

Atividades:

i. Livro “Gigante Egoísta” – Apresentação das histórias construídas a partir da seleção de uma ilustração do livro

Estratégias utilizadas: recurso às tecnologias – computador (divulgação de histórias através de vídeos), utilização/manipulação de diversos materiais de expressão plástica.

A atividade de português insere-se no domínio de Educação Literária (LE4) e pretende desenvolver a escrita narrativa, apresentando o tempo e o lugar onde a ação se desenrola, as personagens, os acontecimentos desencadeadora da ação e as conclusões.

Esta atividade estabeleceu interdisciplinaridade com área curricular disciplinar de expressão e educação plástica, tendo como objetivos específicos: inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados e fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem): recortando e colocando elemento, desenhando e escrevendo.

(A planificação desta atividade encontra-se no *apêndice J, p.17*)

Descrição:

Para a realização desta tarefa, inicialmente ocorreu a leitura do livro “ O gigante Egoísta”. Como motivação para esta atividade de escrita recreativa, primeiramente foram constituídos grupos com 4 elementos, sendo os alunos a escolherem com quem iriam desenvolver esta tarefa. De seguida, foi-lhes pedido que selecionassem uma ilustração do livro justificando quais os critérios dessa escolha e que a partir dessa imagem redigissem uma nova narrativa, dando às personagens novas características físicas e psicológicas e recriando novas peripécias.

Finda esta primeira parte ocorreu um diálogo com a turma onde foram estabelecidas regras de como trabalhar em grupo, para diminuir o barulho na sala e alguns conflitos de opiniões que poderiam surgir entre os alunos de cada grupo.

No decorrer de três aulas de português os alunos foram redigindo as suas narrativas e construindo os cartazes para serem apresentados à turma. No decorrer destas atividades existiu sempre uma ajuda por parte das estagiárias e da professora cooperante.

No segundo momento desta tarefa, os alunos utilizaram os seus cartazes como fins comunicativos, ou seja, estes serviram de suporte para a divulgação das narrativas criadas por cada grupo.

O primeiro grupo apresentou o trabalho em formato de vídeo, esta história era constituída por quatro personagens: o avô, a tia, o Daniel e a Sara e a ação desenrolava-se durante as quatro estações do ano.

No decorrer da visualização da história as alunas iam explicando as características das personagens e pedindo aos colegas para identificarem qual a estação do ano que estava a ser representada.

O segundo grupo começou por colar no quadro a imagem que tinham selecionado, pedindo aos seus colegas que a descrevessem.



Figura 21 - Ilustração selecionada pelo grupo

Ouidas as opiniões dos seus colegas, explicaram o motivo pela qual a selecionaram elucidando que atualmente as pessoas deveriam ter mais espírito de união e aquela imagem demonstravam bem essa união, uma vez que, o gigante estava a ajudar a criança a descer da árvore.

Um outro grupo afixou uma cartolina no quadro começando por explicar quais os critérios de seleção da imagem, lendo de seguida, o texto. Este grupo demonstrou algumas dificuldade de comunicação e em transmitir as suas opiniões, assim no decorrer do diálogo ia-se realizando algumas interrupções e colocando questões ao grupo para que este explicasse de uma forma mais clara as suas ideias.

O quarto grupo construiu um pergaminho para a divulgação da sua narrativa. Primeiramente explicitou os critérios que o levaram a selecionar a ilustração, pois para este grupo a personagem principal estava agora em paz e a descansar de uma vida complicada. Finda e explicação o grupo leu a sua narrativa, onde explicava a vida do gigante na sua nova casa- o céu.

No final os trabalhos foram expostos na sala, como podemos observar na *figura 22*.

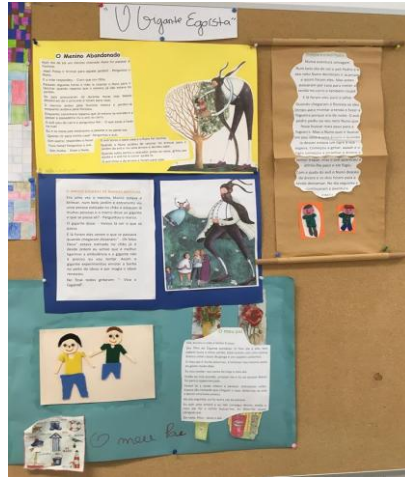


Figura 22 - Trabalhos elaborados pelos alunos

O último grupo era constituído por três elementos tendo cada um uma função a desempenhar. Assim, o primeiro elemento apresentou a ilustração onde o gigante ajudava uma criança e dialogou um pouco com os seus colegas sobre a importância de ajudar o próximo. O segundo elemento explicou à turma que tinham elaborado um PowerPoint para a divulgação da sua narrativa e o terceiro elemento leu a história “O rei que não sabia ser rei” (*Apêndice K, pp.18/19*). No decorrer das apresentações este foi o grupo mais coeso no que diz respeito, aos seus elementos, pois todos desempenharam uma função sendo notório também que existiu um ensaio prévio.

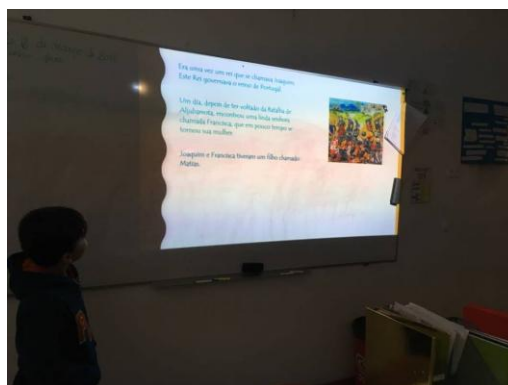


Figura 23 - Apresentação da narrativa da história:
“O rei que não sabia ser rei”

Narrativa Reflexiva:

No decorrer das apresentações das histórias criadas pelos alunos a partir de uma imagem do livro “O Gigante Egoísta” observou-se que a maioria dos alunos tem alguma dificuldade em apresentar trabalhos. No decorrer destas apresentações quando eram colocadas algumas questões pelos seus colegas aos membros do grupo, estes de imediato, olhavam para a estagiária explicitando o que lhes tinha sido pedido. Assim, a estagiária interrompia o interlocutor dizendo-lhe que teria de olhar para os seus colegas.

Nestas apresentações observou-se as interações estabelecidas entre os membros de cada grupo, nesta perspetiva Pereira, Cardoso e Rocha (2015) referem que a metodologia de trabalho de grupo “envolve um conjunto de pessoas que trabalham para atingir um objetivo comum, exige condições materiais necessárias para um benéfico funcionamento e posterior aquisição de saberes e desenvolvimento de valores por parte dos alunos” (p. 227).

Assim, o trabalho de grupo constitui uma forma de cooperação que deve ser “estruturado de uma forma cuidada para que todos os alunos interajam, partilhem informações...” (Fathman & Kessler, 1993, citados por citado por Pereira et. al, 2015, p.227).

Foi interessante observar que todos os grupo aceitavam as críticas construtivas dos seus colegas, corroborando Slavin (1995, citado por Pereira et. al, 2015) diz-nos que com o trabalho de grupo “os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado” (p.227).

Nesta turma do 4º ano de escolaridade assistiu-se a uma grande diversidade na postura dos alunos face à aprendizagem e como a constroem, uma vez que, os ritmos de trabalho são marcados pela singularidade de cada aluno. Com este projeto de grupo sentiu-se, que houve por parte de todos, uma grande motivação na aquisição de novos saberes existindo a partilha de ideias, opiniões e interesses que mobilizaram as suas vivências.

ii. Construção de um jornal “ O Gigante Egoísta”

Estratégias utilizadas: organização do ambiente educativo; construção de grupos, diálogo em grande grupo e manipulação de diversos materiais.

Esta atividade de expressão plástica insere-se na área de expressões artísticas, no domínio da expressão plástica e tem como objetivo específico: composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem): recortando e colocando elemento, desenhando e escrevendo.

De salientar que esta atividade estabeleceu interdisciplinaridade com a área curricular disciplinar de português, inserida no domínio da Leitura e Escrita (LE4), como o objetivo: planificar a escrita de textos, tendo como descritor de desempenho: registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

(A planificação desta atividade encontra-se no *apêndice L, p.20*)

Descrição:

Para a realização desta tarefa ocorreu um diálogo com o grupo questionando-os sobre qual o método de divulgação para o livro “O Gigante Egoísta” às restantes turmas da escola.

Depois de um diálogo onde se ouviram as opiniões dos alunos e se discutiram os melhores métodos de apresentação, a turma concordou na construção de um jornal em formato de gigante contemplando os resumos sobre a história de cada aluno. Findo este diálogo, a turma foi dividida em grupos. A constituição dos grupos foram realizadas pela estagiária, tendo como critério, a interação de alunos com mais habilidade para a expressão plástica com outros alunos que demonstravam alguma dificuldade nessa área.

Assim, a atividade que ira ser apresentada de seguida foi dividida em duas partes, enquanto um grupo realizava os preparativos para a conceção do gigante, os outros alunos redigiam individualmente um resumo sobre o livro “O Gigante Egoísta”. Com a turma foi estipulado quais as informações que os resumos teriam que contemplar, como por exemplo, a

evolução das atitudes do gigante, qual a moral da história, quais os momentos mais e menos relevantes para cada aluno.

A primeira parte relacionava-se com a construção do jornal o primeiro grupo começou com os preparativos para a confeção da roupa, juntando diversos tecidos e com tintas decoraram as calças e o casaco. Um outro grupo ficou encarregue de construir a barba e o cabelo com pedaços de lã.



Figura 24 - Elaboração do Gigante Egoísta

A segunda parte destinava-se à escrita dos resumos, no desenrolar desta atividade ia-se observando o que cada aluno estava a realizar. A determinada altura constatou-se que um aluno estava com dificuldade na redação do seu resumo sendo-lhes questionado:

- “ – Então ainda não escreves-te nada. Precisas de ajuda?” (Estagiária)
“ – Eu não sou bom para fazer resumo. Não sei o que escrever.” (D.D)
“ – Eu ajudo-te. Como é que começa a história? (Estagiária)
“ – Com o gigante a voltar da casa do amigo e depois viu as crianças no jardim e não gostou.” (D.D)
“ – Empresta-me uma folha. Vou escrever por tópicos o que tu acabaste de dizer e depois o que aconteceu com as crianças?” (Estagiária)
“ – O gigante expulsou-as e elas brincavam só na escola.” (D.D)
“ – E não havia uma coisa diferente entre a escola e a casa do gigante?” (Estagiária)
“ – Sim, na escola era primavera e na casa do gigante era Inverno.” (D.D)
“ – E o que decidiram fazer as crianças?” (Estagiária)
“ – Depois as crianças abriram um buraco e foram brincar para a casa do gigante e ficou primavera.” (D.D)

[Extraído do Diário de Bordo, p.40]

Quando os alunos terminavam a sua produção escrita era-lhes dado uma folha com o formato do gigante tendo que a decorar e por fim colocar o resumo. (*Apêndice M, p.21*)



Figura 25 - Colagem dos resumos elaborados pelos alunos

Narrativa Reflexiva:

No que concerne ao trabalho de grupo, é notório que os alunos gostam de tarefas onde possam partilhar as suas opiniões e a maioria é bastante recetiva às ideias dos seus colegas. Quando existiam algumas desavenças os grupos dialogavam e pensavam em conjunto chegando a uma conclusão que fosse benéfica para todos os elementos.

O trabalho em grupo, em sala de aula, é um fator bastante importante, pois a escola influencia a educação dos alunos que serão os futuros cidadãos da nossa sociedade e é de extrema importância prepará-los para viverem em comunidade de forma responsável. Corroborando com esta ideia Arends (1995, citado por Valente, 2012) diz-nos que “ a sala de aula dev[e] espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real” (pp.33/34).

No decorrer destas tarefas é importante que ocorra uma aprendizagem cooperativa, uma vez que, estas são cruciais para o trabalho em grupo e tal como afirmam Freitas e Freitas (2002, citado por Valente, 2012):

(...) não é suficiente juntar três ou quatro crianças e propor-lhes uma tarefa para realizarem em conjunto para que possamos dizer que se trata de trabalho de grupo. A este tipo de trabalho chamamos de trabalho de grupo tradicional, com grandes diferenças relativamente ao trabalho de grupo segundo as características da aprendizagem cooperativa, na medida em que, trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e regras (p.34).

Neste sentido considera-se que, o trabalho cooperativo pode ser distinguido pelas seguintes características: responsabilidades individuais, interdependência positiva, liderança partilhada, responsabilidade mútua partilhada, ênfase na tarefa e na sua manutenção, desempenhando o docente um papel interventivo e observador.

Relativamente à produção escrita dando mais ênfase ao aluno com quem se realizou os tópicos, verifica-se que, esta estratégia foi bem conseguida, pois no final da aula o aluno redigiu um resumo que contemplava todas as etapas necessárias. Para a existência de um bom desenvolvimento de experiências linguísticas é necessário que o moderador forneça trocas verbais ricas e diversificadas relativamente aos assuntos, ao vocabulário e à sistematização estes são fatores chave para o desenvolvimento linguístico (Duarte, 2001).

iii. Leitura do livro “ O gato e o escuro”

Estratégias utilizadas: Organização do ambiente educativo; diálogo em grande grupo, cartolinas manipuláveis.

Esta atividade da área curricular disciplinar de português insere-se no domínio de Educação Literária (LE4) e pretende estimular os seguintes descritores de desempenho: ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular e manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.

(A planificação desta atividade encontra-se no *apêndice N, p.22*)

Descrição:

Como motivação esta atividade foi desenvolvida na área da leitura. Para dar início à mesma ocorreu um diálogo com a turma onde lhes foi pedido que identificassem o autor e o ilustrador e antecipassem o conteúdo da história através da ilustração da capa do livro.



Figura 26 - Diálogo sobre o livro “O gato e o escuro”

Para a leitura da história foram utilizadas cartolinas manipuláveis com imagens semelhantes à do livro (*Apêndice O, pp.23/24*) no decorrer desta ocorreram diálogos com os alunos sobre os acontecimentos prévios que poderiam vir a ocorrer.

“ – O que acham que o gato fez quando ultrapassou o escuro para ir para casa?” (Estagiária)
“ – Foi contar à sua mãe” (J.B.)
“ – Ele não foi contar à mãe, eu acho que, ele se foi esconder por que ele sabia que a mãe não queria que ele passasse a barreira para o escuro” (C.C.)
“ – Ele foi dormir e não disse nada a ninguém. Vá, mostra lá o que aconteceu” (M.Q.)
[Extraído do Diário de Bordo, p.45]

Quando as cartolinas eram manipuladas, os alunos, expressavam as suas emoções:

“ – Não me digas que ele agora vai aparecer com a pata preta na tua cartolina?” (M.Q.)
“ – Shiuu. Deixa ver o que vai acontecer.” (R.T.)
[Extraído do Diário de Bordo, p.45]

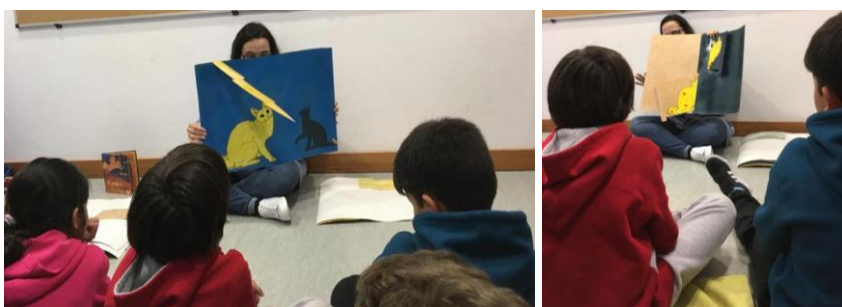


Figura 27 - Leitura do livro “O gato e o escuro”

Finda a leitura da história, ocorreu um diálogo com a turma onde foram partilhadas as opiniões dos alunos sobre a moral que o livro pretendia transmitir e o significado de novas palavras, aumentando assim o conhecimento semântico dos alunos.

Narrativa Reflexiva:

Para a leitura do livro “O gato e o escuro” foi criado um ambiente diferente. Assim, a sala ficou meio escurecida sendo pedido aos alunos que se dirigissem até à área da leitura. Como tal, cabe ao professor desenvolver estratégias de leitura contribuindo para que os alunos construam/fortifiquem o seu projeto pessoal de leitor, ou seja, levar os alunos a encontrarem motivos que os estimulem para o ato de ler (Silva et al., 2009, p.26). Nesta atividade, a motivação passou pelo ambiente que foi promovido na sala, ficando esta meio escurecida e sendo a história lida na área da biblioteca.

No decorrer desta atividade foram desenvolvidas algumas estratégias que para Sim-Sim e Duarte (2007) ajudam os alunos a compreenderem melhor o que irão ler.

Assim, antes de iniciar a leitura dialogou-se um pouco com os alunos sobre a capa e as imagens que esta continha, com este ato permitiu-se que os alunos desenvolvessem a sua imaginação e antecipassem os conteúdos com base no título e na imagem (Sim-Sim & Duarte, 2007).

Nesta perspetiva, Silva et. al., (2009, citado por Dias, 2012) mencionam que:

o mediador poderá adquirir informação útil sobre a preparação de competências dos seus alunos, para que estes possam interagir de forma significativa com as obras selecionadas. Estas atividades têm como objetivo promover as respostas pessoais e afetivas, por parte dos alunos, mostrando-lhes que as suas experiências, ideias e sugestões são importantes (pp.26/27).

No decorrer da leitura, existiu sempre um diálogo com o grupo onde se ia sintetizando as ideias principais e descobrindo o significado de novas palavras.

Os alunos devem reter o essencial da leitura, recuperar informações anteriores e antecipar acontecimentos criando um horizonte de expectativas.

Após a leitura confrontou-se as previsões que tinham sido feitas pelos alunos com o conteúdo do texto e discutiu-se qual a moral que o autor pretendia transmitir.

Este momento permite desenvolver nos alunos reflexões e críticas que irão:

(..)facilitar a análise e a síntese, promovendo respostas pessoais e conexões com ideias, temas e valores ideológicos presentes nas obras, o que suscita o prazer de leitura e

estimula uma relação efetiva com o texto, passando a leitura a ser entendida como uma atividade repleta de significados para os envolvidos” (Dias, 2012, p.27).

Em suma, estas estratégias são ferramentas excelentes para que professor desenvolva nos alunos o gosto pela leitura.

Relativamente a esta atividade, estabeleceu-se um bom diálogo e um bom contacto visual com os alunos. A leitura da história com materiais diferenciados provocou no grupo um grande entusiasmo.

iv. Construção dos cenários das histórias: Trabalho de grupo

Estratégias utilizadas: organização do ambiente educativo; trabalho em grupo, manipulação de diversos materiais, exploração dos conteúdos dos livros.

Esta atividade de expressão plástica insere-se na área de expressões artísticas, domínio da expressão plástica e promove a realização de composições com fins comunicativos, utilização de diferentes materiais, a modelagem e a construção de fantoches.

Esta atividade estabeleceu interdisciplinaridade com duas áreas curriculares disciplinares:

- O português inserido no domínio de Educação Literária (LE4), tendo como descritores de desempenho: ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular e apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.
- O estudo do meio inserido no bloco à descoberta dos materiais e objetos com o principal conteúdo de realizar experiências com a eletricidade.

(A planificação desta atividade encontra-se no *apêndice P*, p.25)

Descrição:

Para esta atividade foi apresentado à turma os restantes livros do PNL estipulados para o 4º ano de escolaridade. De seguida, foram constituídos grupos, tendo como principal critério as competências dos alunos para as diversas áreas disciplinares curriculares, permitindo assim, uma aprendizagem ativa entre estes. Após os grupos terem explorado as temáticas dos livros, selecionam aquele que pretendiam explorar para posteriormente realizem a sua divulgação às restantes turmas.

i. Grupo A - Livro “ História com recadinho”

O grupo A começou por ler o livro “Histórias com Recadinhos” no decorrer da leitura este ia dialogando sobre as personagens e as suas características redigindo-as num papel.

Após este momento de leitura, o grupo partilhou as suas ideias sobre as diversas formas de apresentação da história, optando pela construção de um fantocheiro e fantoches feitos de barro.

Assim, os seus elementos dividiram-se em dois grupos, um ficou responsável pela construção de um fantocheiro e o outro pela concretização de fantoches com barro. (Apêndice P1, p.26)



Figura 28 - Construção do fantocheiro e dos fantoches

ii. Grupo B – Livro “Mistérios”

O grupo B começou por observar e dialogar sobre as ilustrações da capa e explorando a temática do livro “ Mistérios”.

“ – Mistérios. Humm será que dentro deste livro vamos ter que encontrar algum mistério?” (M.R.)
“ – Olhem o desenho o homem leva um saco às costas podem ser os mistérios deste livro.” (J.B.)
“ – Abre o livro e vamos ver do que fala” (D.D)
“ – Isto não tem mistérios só tem poesia” (D.C.)
“ – E tu não achas que dentro da poesia pode haver mistério. Tu ainda nem leste os poemas ” (Estagiária)
“ – Haaa. Já percebi, temos que ser nós a encontrar os mistérios neste livro.” (M.R.)
[Extraído do Diário de Bordo, p.47]

Realizada a leitura e a seleção do poema a ser explorado, o grupo dialogou entre si sobre as estratégias a serem utilizadas para a divulgação do mesmo. Este primou por reutilizar matérias existente na sala, assim, para a construção de um espantalho, o grupo utilizou uma vassoura (corpo), um saco plástico (Cabeça), tecidos e palha (roupa). (Apêndice P2, p.26)



Figura 29 - Construção do espantalho

iii. Grupo C – Livro “O gato e o escuro”

Este grupo explorou o livro “O gato e o escuro”, uma vez que, a leitura desta história já tinha sido realizada pela estagiária, o grupo privilegiou o diálogo ocorrendo uma troca de ideias para a divulgação da história, deste modo, o grupo determinou que iria construir um cubo com luz no seu interior.

Para a efetivação deste projeto, o grupo distribuiu tarefas, a construção do cubo ficou a cargo de dois alunos, neste processo verificou-se uma troca de aprendizagem e de entajuda, pois um dos alunos não tinha tantas capacidade para a expressão plástica e com a persistência do seu colega conseguiu alcançar o objetivo, a elabora das faces do cubo. Os outros dois membros ficaram responsáveis pela construção das personagens e pelo resumo da história. (Apêndice P3, p. 27)



Figura 30 - Construção do cubo da história “O gato e o escuro”

iv. Grupo D - Livro “Versos de Cacaracá”

Este grupo, selecionou um livro de poesia, realizando uma leitura na íntegra dos diversos poemas. Posteriormente, as alunas dialogaram sobre as diversas temáticas tendo como critério de seleção a sonoridade das rimas e sendo para elas o poema mais alegre.

Este grupo decidiu realizar o trabalho em conjunto, primeiramente começaram pela construção de um cesto utilizando material reciclável - uma caixa de cartão, concebendo, de seguida, os frutos em barro pintando-os de acordo com as ilustrações do livro. (Apêndice P4, p.27)

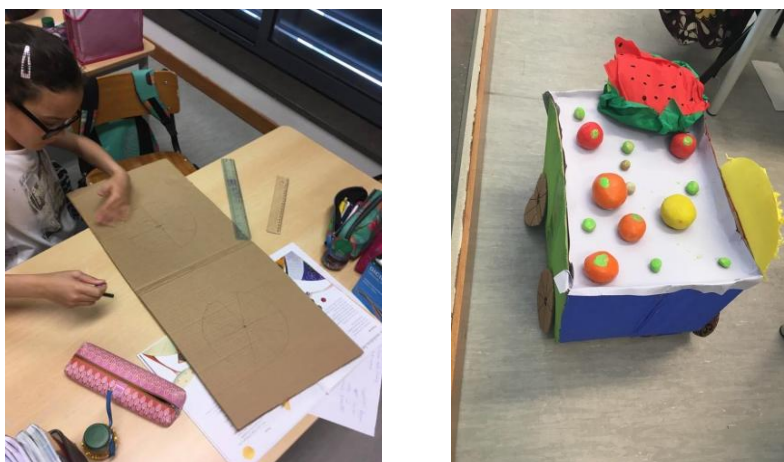


Figura 31 - Construção do cesto e das frutas do livro “Versos de Cacaracá”

v. Grupo E – Livro “Teatro às três pancadas”

O livro “Teatro às três pancadas” contemplava diversos textos dramáticos, para a seleção do texto que iriam explorar, os alunos privilegiaram a leitura das diversas peças de teatro. Aquando da seleção da peça, os seus elementos demonstraram opiniões diferenciadas, ocorrendo um diálogo entre os alunos discutindo as suas opiniões sobre os diversos textos chegando a um acordo explorando assim, a peça de teatro “ Zé das Moscas”.

Para a divulgação do texto dramático foi elaborado um poster com cartolinas, que contemplava, o texto na sua íntegra, tendo sido redigido por um elemento do grupo no computador, sendo este acompanhado com as ilustrações criadas pelos alunos. (Apêndice P5, p.27)



Figura 32 - Colagem do texto “O Zé das Moscas” do livre Teatro às três pancadas

Narrativa Reflexiva:

Esta primeira parte da reflexão centra-se na importância do trabalho em grupo, como princípio de uma aprendizagem cooperativa relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, Fathman & Kessler (1993, citados por Pereira, Cardoso & Rocha, 2015) referem que o trabalho de grupo “constitui uma forma de trabalho cooperativo que se estrutura de forma cuidada, para que todos os alunos interajam, partilhem informações (...)” (p.227).

Com o desenvolvimento do trabalho em grupo pretendia-se que os alunos desempenhassem um papel autónomo no seu processo de aprendizagem. A concretização deste procedimento implica um processo de organização bem definido e diferenciado dos modelos pedagógicos tradicionais, dando ênfase à participação ativa dos alunos (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015).

No decorrer das interações dos diversos membros do grupo observou-se que a maioria dos alunos aceitou e respeitava as opiniões dos outros.

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2012) refere que, a cooperação:

Promove um maior envolvimento com as tarefas e uma maior motivação intrínseca para aprender. Para além de variáveis ligadas à identificação com os objetivos da tarefa e com as formas de as resolver, existem variáveis ligadas à identificação e corresponsabilização com o seu grupo de trabalho que têm reflexos ao nível da motivação. Existem ainda os comportamentos mútuos de suporte, tais como a entreatajuda, o encorajamento a enfrentar novos desafios e a

tomar riscos, que por si também são de extrema importância na motivação para progredir no saber e saber-fazer (p.15).

Considero assim, que o trabalho em grupo favorece todos os seus elementos, pois existe uma motivação para a exploração de novas aprendizagens, que resulta de uma coordenação de saberes.

Neste projeto existiu a interdisciplinaridade com o projeto que está a ser desenvolvido pela minha colega de estágio, tendo como tema, a eletricidade. Sobre esta conceção Guimarães e Levy (1994, citados por Santos, 2012), referem que a interdisciplinaridade é “algo como uma cooperação entre várias disciplinas na análise de um mesmo aspeto, ou um intercâmbio entre diferentes disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco entre elas (...)” (p.11).

No decorrer deste projeto a interdisciplinaridade desenvolveu um saber crítico-reflexivo nos alunos, sendo este, um ponto fulcral para o processo de ensino e aprendizagem.

Análise e discussão dos resultados

No capítulo que se segue, partiu-se do cruzamento das diversas recolhas de dados utilizadas ao longo do estudo para a triangulação de dados referente à Educação Pré-Escolar e 1º CEB.

I. Educação Pré-Escolar

Para a concretização do plano de ação foi essencial a realização de uma entrevista prévia às crianças, com o intuito de se obter informações sobre os hábitos e atitudes face à leitura e à escrita. De salientar que, na fase final da investigação, foi realizada uma conversa informal com o grupo para se compreender a evolução, no que diz respeito aos hábitos e atitudes anteriormente referidos.

Relativamente à primeira questão colocada às crianças “ O que é isto?” a maioria identificou que era um livro expeto duas crianças que referiram a imagem do livro (sapo). Como é referido no enquadramento teórico, um dos princípios da pedagogia para a infância está relacionado com a intencionalidade educativa, existindo um desenvolvimento pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (Silva et al., 2016). Ao ser colocada esta questão pretendia-se compreender se as crianças conseguiam identificar o objeto que lhes foi mostrado, tal como referem os autores anteriormente mencionados.

Na segunda questão que tinha como objetivo perceber se as crianças conheciam as várias finalidades do livro “ Para que achas que serve o livro?” a maioria respondeu que servia para ler, havendo uma criança que acrescentou que se podia ver as imagens e uma outra que o livro só servia para fazer perguntas.

No decorrer das tarefas desenvolvidas com as crianças e com as reflexões do diário de bordo, verificou-se que, para as crianças, um livro poderia transmitir magia como se verificou na leitura do livro “A lagartinha muito comilona” quando uma das crianças refere:

<p>“ – Uahhh, o livro é mesmo mágico, têm várias imagens na capa” (Criança G.) [Extraído do Diário de Bordo, p. 19]</p>

Com a tarefa da “mala viajante” as crianças compreenderam que as histórias devem ser partilhadas com os outros, permitindo a troca de ideias e de opiniões sobre determinado assunto. No decorrer de uma das histórias uma criança disse:

“ – O monstro João podia ter construído uma cidade divertida e assim os animais iam lá brincar e ficavam todos amigos” (Criança G.)
“ – Não podia ser, porque os outros animais gostavam de brincar junto dos seus pais” (Criança V.F.)

[Extraído do Diário de Bordo, p.35]

No decorrer das atividades verificou-se que a abordagem oral foi fulcral para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Neste seguimento, Horta (2016) refere que “A linguagem é o instrumento mais importante de que dispomos para comunicar” (p.15). Ao longo dos seus escritos, Sim-Sim (1998) menciona que o poder da comunicação é uma capacidade inata do ser humano, pois é através da linguagem que se exprime os sentimentos, experiências, conhecimentos ou necessidades. Desta forma, um sistema de expressão permite não só a comunicação com os outros, mas também as aprendizagens, a organização e a reorganização do pensamento, como se verificou no último excerto do diário de bordo.

No decorrer da investigação, a abordagem oral foi um instrumento com muito poder que funcionou como um mediador de comunicação.

Esta questão foi novamente colocada na última conversa com o grupo, onde se notou uma grande evolução, havendo mesmo respostas bastante diversificadas, como por exemplo: para ver as imagens, ver as letras do livro, ver as ilustrações e para imaginar. Assim, na primeira fase, para as crianças, o livro só tinha uma finalidade e na segunda fase foi notório que adquiriram várias conceções no que concerne às diferentes finalidades do livro.

Para esta investigação privilegiou-se sempre uma dinâmica de interação, onde as crianças foram sujeitos ativos das suas aprendizagens. Neste processo, articularam-se as ideias das crianças e as propostas do educador. O desejo de explorar e de aprender foram desenvolvidos em articulação com o brincar, pois, para Folque, (2014) o ato de brincar constitui uma atividade mediadora no desenvolvimento humano. Da mesma maneira, construir condições para a articulação de todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem são essenciais para que as crianças aprendem com sucesso o que é “aprender a aprender” (Silva et al., 2016).

Relativamente à questão “Gostas de ler?” a maioria respondeu “ um bocadinho” havendo apenas cinco crianças que responderam afirmativamente. Com esta questão conclui-se que, na maioria das crianças, os hábitos e atitudes positivos face à leitura e à escrita não são desenvolvidos. No decorrer desta investigação, as crianças começaram a privilegiar a partilha de livros com os seus colegas na hora do tapete. Dia-após-dia as mesas da sala de atividades e os cacifos iam ficando preenchidas com livros ou histórias que as crianças redigiram por iniciativa própria, como nos demonstram os registos fotográficos seguintes.



Figura 33 - Livros trazidos pelas crianças

Os registos fotográficos permitiram contemplar um leque de experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, as expressões e atitudes no decorrer das diversas ações e a sequência da execução de trabalhos (Bogdan & Biklen, 1994).

A questão do gosto pela leitura foi novamente colocada ao grupo na última conversa, tendo as crianças respondido que gostavam de ler, pois “os livros têm magia” (Criança M.G.), havendo duas crianças que responderam negativamente. Esta resposta pode dever-se ao facto de estas chegarem todos os dias mais tarde e quase nunca desenvolverem as atividades relacionadas com o projeto.

Quanto à pergunta “Quando estás em casa em que momento gostas de ouvir histórias?” todas as crianças responderam que era “à noite”, apenas diversificando o sítio onde esta é feita, por exemplo, “à noite no sofá” (Criança J.) ou “quando vou para a cama” (Criança L.). Ao longo desta pergunta, verificou-se que eram as mães que liam as histórias aos seus educandos. Esta questão foi também colocada aos pais, no inquérito por questionário, tendo a maioria respondido “à noite”, havendo duas crianças que preferiam ouvir histórias “à noite e à tarde” e apenas uma criança “à tarde”. Assim, conclui-se que as respostas dos

dois inquéritos estão em concordância, sendo o momento da noite o mais referido tanto pelas crianças como pelos seus pais.

A última questão incidia sobre as descobertas da escrita tendo sido perguntado: “Tu já sabes algumas letras e palavras. O que descobriste quando as aprendeste?” a maioria das crianças referiu que “já não me lembro” (Criança M.S.) ou “ eu não sei bem” (Criança M.), havendo algumas que disseram : “Nós temos as imagens e depois em baixo as letras. Aprendi as palavras” (Criança L.), “Que cão se escreve com “c” um “a” com til e um “o” (Criança A.).

Na conversa final, coloquei novamente a questão, obtendo respostas mais completas. Foi notório que as crianças adquiriram as conceções da escrita, pois, como disse a criança F.V.: “ É importante para depois escrever para a minha mãe e para a minha irmã” ou “É importante saber as letras para sabermos escrever histórias” (Criança S.).

O desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita são fundamentais como instrumentos de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando. A curiosidade e o desejo de aprender vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos (Silva et al., 2016).

Pode-se depreender que, ao longo das questões realizadas às crianças, existiu sempre uma intencionalidade educativa, tendo como intuito obter informações sobre os hábitos de leitura deste grupo. As respostas obtidas e a análise das mesmas serviram como ponto de partida para a implementação da investigação sobre os hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita. Esta investigação foi sustentada num processo educativo onde a criança era encarada como um sujeito ativo e agente do processo educativo, ou seja, partiu-se das suas experiências, escutou-se as suas opiniões, valorizou-se os seus saberes, de modo a desenvolver todas as suas competências.

Com a finalidade de perceber de que forma os encarregados de educação estão envolvidos na promoção de atitudes e atitudes positivas face à leitura, realizou-se um inquérito por questionário composto por oito respostas fechadas.

Relativamente à primeira questão “Lê histórias ao seu educando?” a maioria das respostas foi positiva. Na segunda questão, que tinha como finalidade perceber quantas vezes por semana os pais leem histórias aos seus educandos, as respostas foram variadas. Contudo, metade dos pais assumem só ler uma ou duas vezes por semana histórias aos seus filhos havendo duas crianças a quem lhes são contadas histórias todos os dias. No decorrer desta investigação, a atividade da “mala viajante” privilegiava a interação dos pais na construção de uma história com os seus filhos. Ao longo deste estudo, muitas das crianças começaram a redigir histórias com o irmão mais velho, como se pode verificar no excerto seguinte:

“ – Ontem a minha mãe chegou muito tarde. Eu pedi ao meu irmão para escrevermos uma história. Posso lê-la na hora do tapete?” (Criança A.)
[Extraído do Diário de Bordo, p.34]

Os pais são agentes privilegiados e os modelos para os seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos. Nesta perspetiva, Silva (2014) enuncia que “a família tem um papel essencial na promoção da leitura e, a par com a escola, contribui para a criação de leitores eficientes, motivados e que partilham o gosto pelo conhecimento” (p.7).

É através das oportunidades de contacto com a linguagem escrita que os pais contribuem para a criação de ambiente familiares ricos e estimulantes.

No que concerne ao tipo de suporte utilizado para a leitura das histórias, a maioria revela utilizar apenas o livro, à exceção de uma criança que é utilizado o suporte livro e os fantoches.

A quarta questão estava relacionada com o tipo de livro que as crianças preferem aquando do momento da leitura, sendo elas fábulas, fantasia, aventura ou ação. Nesta questão, apenas uma criança gosta de livros de fábulas, uma outra gosta de todo o tipo de histórias e as restantes vão diversificando entre as fábulas, os livros de fantasia e aventura.

Às questões “ O seu educando pede para lhe contar histórias” e “ Terminada a leitura do livro explora as diversas temáticas da história?” a maioria das respostas foram positivas expeto uma que respondeu negativamente às duas questões.

A última questão tinha como finalidade perceber como é que os pais exploravam a temática dos livros com o seu educando. Verificou-se que a maioria selecionou, o diálogo,

mostrando as imagens das histórias, à exceção de três crianças que utilizavam apenas o diálogo e uma outra criança que selecionou todas as opções (diálogo, música, mostrando as imagens da história e por desenho).

Em suma, ao longo deste projeto, depois do cruzamento dos dados, pode-se afirmar que as crianças adquiriram hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita. Ao longo das reflexões semanais, dos registos fotográficos e dos registos realizados no diário de bordo, semana após semana, este grupo começou a privilegiar a leitura de livros, a redação de histórias e a sua divulgação aos colegas.

II. 1º Ciclo do Ensino Básico

De seguida, serão apresentadas as diversas recolhas de dados que permitiram a triangulação dos dados. Como linhas orientadoras para esta análise foram utilizadas as reflexões, os registos fotográficos e a interpretações de gráficos relativos aos inquéritos por questionários -Pós e Pré-teste- (Consultar *apêndice Q*, pp. 28/30 e *apêndice R*, pp.31/35) realizados aos alunos, permitindo assim uma análise e discussão dos resultados apresentados.

Relativamente aos inquéritos realizados aos alunos (Pré e Pós-Teste), analisando os gráficos referentes à questão “Gostas de ler?” considera-se que os alunos desenvolveram hábitos positivos face à leitura.

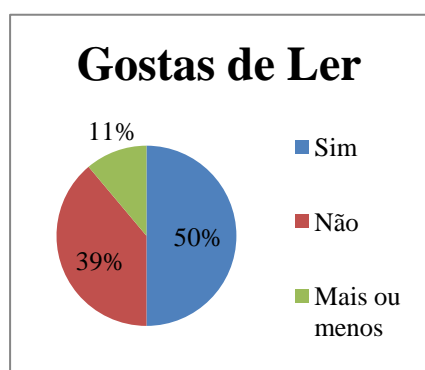


Figura 34 - Questão do Pré-Teste: "Gostas de ler?"

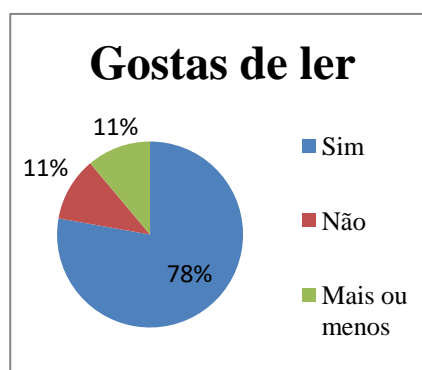


Figura 35 - Questão do Pós-Teste: "Gostas de ler?"

Como confirmação dos gráficos, semana após semana, os alunos traziam os livros que por iniciática própria estavam a ler, assistindo-se, deste modo, a uma troca de opiniões e ideias sobre as várias peripécias que ocorriam nas suas histórias.



Figura 36 - Evidências de livros trazidos pelos alunos

No desenrolar da investigação, observou-se que a Educação Literária foi desenvolvida através das interações sociais estabelecidas pela turma, construindo e fortificando as suas ideias sobre a leitura e a escrita, permitindo-lhes uma progressão nas leituras autónomas (Pinheiro, 2013).

Relativamente à última questão do pós-teste “Qual a importância que a leitura tem para ti depois de teres explorado os livros do Plano Nacional de Leitura?” Verificou-se que os alunos compreenderam que o ato de ler é uma mais valia para a construção de aprendizagens significativas, como podemos observar nos exemplos, seguintes:

“Aprendemos palavras novas e aprendemos novas histórias.” (J.B.)

“Para sabermos ler melhor.” (M.C.)

“A leitura ensina-nos.” (M.R.)

“Faz-me sentir num mundo só meu.” (D. C.)

“Faz-me imaginar.” (B.R.)

“Porque me faz ser melhor aluno.” (M.Q.)

“Aprendemos palavras novas, aprendemos coisas que não sabemos e que nos dão jeito para a nossa vida.” (R.T.)

Transcrição 1- Respostas de alguns alunos à questão nove do Pós-Teste

A criança C.D. começou a privilegiar a leitura de livros, ficando nos intervalos na área da leitura, observando as imagens e partilhando a sua leitura com as estagiárias. Nesta perspetiva, Rigolet (1997) refere que este ato de afetividade só existe quando se estabelece

uma relação entre o livro, o seu conteúdo e o leitor, se o leitor tem a oportunidade de se criar, a possibilidade de se rever, de emendar as suas experiências de vida através do conteúdo apreendido pelo ato da leitura.



Figura 37 - Aluno na área da leitura

Para o envolvimento dos alunos, foi necessário a implementação de estratégias que concebessem atividades para facilitassem o processo de compreensão da leitura. Estas estratégias foram ajustadas às diversas situações que iam ocorrendo na sala e aos diversos diálogos estabelecidos entre o mediador e os alunos.

A escola desempenha um lugar preponderante na promoção e expansão de hábitos de leitura e de escrita, tendo como objetivo principal formar leitores competentes, possuindo uma visão crítica sobre o mundo. Corroborando esta ideia, Ramos (2013, citado por Ferreira, 2015) diz-nos que “ a escola é também o espaço para sistematização/formalização do conhecimento sobre o funcionamento do universo literário, para a reflexão sobre a ficcionalidade e a literariedade, propondo esquemas mentais que organizem a compreensão explícita desse complexo sistema” (p.36).

Para que este processo decorra de uma forma linear é importante que o mediador valorize os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo-os sentir integrados na escola e nas suas aprendizagens (Moreira, 2014, p.36).

Em suma, é essencial que a atividade de leitura e a partilha desta corresponda a uma finalidade e que os alunos adquiram novos saberes e novas aprendizagens.

No decorrer das atividades os alunos evidenciaram interesse como comprova o diálogo seguinte:

“ – Hoje vamos trabalhar no projeto dos livros?” (G.A.)
“ – Sim.” (Estagiária)
“ – Trouxe informações sobre o autor para colar na cartolina, estive a pesquisar outros livros que ele escreveu. São muitos e são escritos em várias línguas.” (G.A.)
[Extraído do Diário de Bordo, p.50]

No momento da leitura do livro “ O gato e o escuro” com cartolinas manipuláveis, verificou-se que os alunos estavam envolvidos no processo de leitura, como confirma o excerto seguinte:

Quando as cartolinas eram manipuladas, os alunos, expressavam as suas opiniões:
“ – Não me digas que ele agora vai aparecer com a pata preta na tua cartolina?” (M.Q.)
“ – Shiuu. Deixa ver o que vai acontecer.” (R.T.)
[Extraído da reflexão semanal de 17 a 20 de abril, p.7]

Esta atividade para a professora cooperante foi comentada assim:

“ – Muitos parabéns. Uma atividade que prendeu a atenção dos alunos e que desenvolveste com muita dinâmica. As cartolinas e a exploração dos significados das palavras que eles desconheciam proporcionaram um momento lúdico e de aprendizagem.”

No decorrer de todas as atividades e dos diálogos desenvolvidos com a turma, esta começou a privilegiar a leitura de livros, como se verificou na atividade do livro “O Gigante Egoísta”. Findo o áudio sobre a história, a turma questionou:

“ – Ela contou a história toda como está no livro?” (M.R.)
“ – Não. A história está abreviada.” (Estagiária)
“ – Então podemos ler a história do livro?” (M.R.)
“ – Sim vamos ler a história toda.” (Turma)
[Extraído da reflexão semanal de 17 a 19 de janeiro, p.89]

Ao serem analisados estes excertos retirados do diário de bordo, conclui-se que este instrumento tem uma importância extrema, uma vez que podemos identificar as dificuldades encontradas, os sentimentos envolvidos, os procedimentos utilizados e, do ponto de vista pessoal, como foi desenvolvido o processo, quais os momentos bons e menos bons por que se passou e quais os sentimentos ocorridos ao longo da ação desenvolvida. Corroborando com esta ideia, Zabalza (2004) refere que:

(..) aprende e (re) constrói seus saberes, uma vez que:
(...) escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um

procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (p. 10).

Para promover o interesse, exposto nos excertos em cima referidos, foi necessário criar um ambiente pedagógico promotor de leitura como é referido no enquadramento da área temática onde foram implementadas diversas estratégias a exposição de lista de palavras, o contacto com diversos materiais escritos e a criação de um espaço de leitura na sala de aula (Silva, Bastos, Duarte e Veloso 2011, citado por Ferreira, 2015, p.36).

Todos estes procedimentos permitiram planificações de diversos livros do PNL, tendo como principal objetivo dotar os alunos de diversos saberes, conhecimentos e criar hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita.

Conclusões

I. Educação Pré-Escolar

Sabendo que as duas vertentes – leitura e escrita – são fatores importantes na estrutura da motivação, as estratégias e atividades realizadas com estas duas componentes despertou nas crianças o gosto pela leitura, momentos de prazer e a participação das famílias.

Com a implementação do plano de ação, conclui-se que o envolvimento das famílias foi um ponto crucial, enquanto elemento facilitador do desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura e a escrita.

No decorrer desta investigação teve-se como ponto fulcral ir ao encontro dos interesses das criança e assim proporcionar momentos lúdicos e atrativos, para a construção de competências da linguagem oral (Consciência fonológica, estrutura frásica e as funcionalidades da linguagem) e da escrita, mas também a aquisição de outras competências das restantes áreas de conteúdos, privilegiando uma aprendizagem holística.

Para a realização desta investigação utilizou-se cinco técnicas de recolha de dados, sendo

elas a observação participante, o diário de bordo e inquérito por entrevista realizado às crianças e o inquérito por questionário aos encarregados de educação.

Com a recolha de dados e a sua triangulação concluiu-se que as crianças ficaram mais despertas e motivadas por livros e consequentemente pela escrita. Uma vez que, ao longo desta investigação foi notório o aumento significativo de livros na sala de atividades e a motivação das crianças construindo histórias na sala de atividades, com os familiares ou por autocriação.

Com esta investigação observou-se que a relação jardim de infância/ família torna possível a integração dos pais nos projetos, com por exemplo, inventar uma história em casa e fazer a sua divulgação ao grupo. Este fator de comunicação entre ambas as partes é um dos aspetos mais importantes para o desenvolvimento das crianças.

Importa referir que no início da investigação se levantou uma questão considerando-a essencial para se conseguir alcançar o objetivo proposto:

1 – Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita?

É necessário proporcionar às crianças: (i) o contacto com diversas formas de contar histórias utilizando materiais apelativos e privilegiar aquando da leitura diversos géneros literários, proporcionando ao mesmo tempo (ii) o contacto com a linguagem escrita. De salientar que, nestas estratégias é também necessário proporcionar (iii) momentos de inclusão das famílias através de visitas à instituição para contarem histórias, visto que, estas são os principais responsáveis pela educação das crianças e têm direito a contribuir na sua formação educativa.

Desta forma, é também de extrema importância a (iv) realização de jogos que trabalham a consciência fonológica, sendo que, foram bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo seu caráter lúdico. Estes permitiram uma consolidação e alargamento do vocabulário das crianças.

Em suma, para a promoção de hábitos e atitudes positivas das crianças face à leitura e pela escrita torna-se necessário (v) a organização do espaço, (vi) exploração/ manipulação de diversos materiais (vii) leitura de diversos tipos de narrativas (viii) implementação de áudio e através deste explorar os diversos temas (ix) a interligação com as restantes áreas de conteúdo.

Todas estas propostas de estratégias e atividades procuravam potenciar hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita, bem como, corresponder ao objetivo da investigação:

- Analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e a escrita.

Assim, a implementação das estratégias e atividades mencionadas anteriormente desempenharam um papel fundamental na apropriação do valor e na importância da leitura e da escrita. Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como, o sentir-se competente e valorizado, foram as bases para que as crianças se tornassem sujeitos motivados para usar e se envolverem com a linguagem oral e escrita. Para Vygotsky (1977, citado por Martins & Niza, 1998) “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré- história” (p.47).

1. Quais as potencialidades e/ou fragilidades das estratégias adotadas?



Potencialidades

- Promoção para a emergência da leitura.
- Dinamização de momentos de partilha de leitura.
- Diversificação nas estratégias para as leitura dos livros.
- Participação das famílias.



Fragilidades

- Necessidade de aprofundamento da minha própria prática.
- Desenvolvimento de mais estratégias que contribuíssem para o gosto e hábitos positivos face a leitura e à escrita.

Figura 38 - Potencialidades e fragilidades das estratégias adotadas em Educação Pré-Escolar

II. 1º Ciclo do Ensino Básico

A implementação das estratégias e das atividades apresentadas no decorrer da investigação desempenharam um papel fundamental na apropriação do valor da leitura e da escrita. Esta valorização está associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como, o facto de se sentir competente e reconhecido. Permitindo que os alunos se tornassem sujeitos motivados para usar e se envolverem com a linguagem oral e escrita.

No desenvolvimento desta investigação foi crucial ouvir e analisar as experiências e ideias prévias dos alunos valorizando os seus saberes e competências, de modo a desenvolver-se hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita, privilegiando a interdisciplinaridade com as restantes áreas curriculares (matemática e estudo do meio), tendo sido promovida uma aprendizagem holística.

Para esta investigação delineou-se uma questão que se considerou pertinente para alcançar o objetivo pretendido:

1 – Que estratégias contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita?

As estratégias desenvolvidas/implementadas foram devidamente flexíveis e ajustadas às diversas situações propostas pela turma. Desta forma, é necessário proporcionar aos alunos: (i) a adaptação do espaço consoante a atividade a ser desenvolvida, (ii) exploração/manipulação de diversos materiais, (iii) recriação da história através da expressão plástica, como por exemplo, construção de cenários ou dos figurinos, (iv) o contacto com a escrita, redações de histórias e a sua divulgação à turma, (v) leitura de diversos tipos de livros: narrativa, poesia, peças de teatro, (vi) interligação com as restantes áreas curriculares disciplinares.

As estratégias implementadas tiveram como objetivo principal desenvolver hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita, bem como, dar resposta ao seguinte objetivo da investigação:

- Analisar e compreender as estratégias que contribuem para o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face à leitura e a escrita.

As estratégias desenvolvidas nas atividades efetuadas durante a investigação, foram fulcrais para que os alunos compreendessem o valor da leitura e da escrita. Um dos pontos principais dessa compreensão é definido por Sim-Sim e Duarte (2007) como ferramentas que permitem aos alunos compreender o que irão ler, referindo-se assim, aos três momentos que ocorrem durante uma leitura. Deste modo, no momento da pré-leitura os alunos expunham os seus conhecimentos prévios, antecipavam os conteúdos com base no título e nas ilustrações da capa e contracapa, entre outros. Durante a leitura os alunos sintetizavam as ações, descobriam o significado de novas palavras, e por fim, no momento de pós-leitura formulavam-se questões sobre o que tinha sido lido, confrontavam-se as ideias com as previsões anteriormente feitas e dialogava-se com a turma sobre o que tinha sido lido.

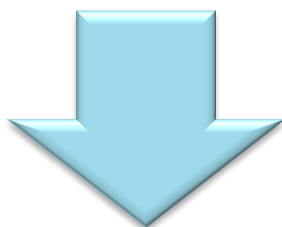
Neste processo, um dos fatores de extrema importância foi a existência de uma dinâmica de interação, onde os alunos compartilharam ideias, opiniões, sentimentos, inseguranças e novas descobertas, desempenhando um papel de sujeitos ativos e agentes do seu próprio processo educativo.

1. Quais as potencialidades e/ou fragilidades das estratégias adotadas?



Potencialidades

- Promoção para a literacia.
- Dinamização de momentos de partilha de leitura.
- Intervenção de todos os alunos no desenvolvimento das atividades.
- Trabalho em grupo permitindo partilha de opiniões.



Fragilidades

- Condicionamentos externos, nomeadamente tempo e organização da leção da própria turma.
- Desenvolvimento de mais estratégias que potencializassem os hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita.

Figura 39 - Potencialidades e fragilidades das estratégias adotadas no 1º CEB

Contributos e implicações do estágio no desenvolvimento da profissionalidade

Finalizado o projeto de intervenção e investigação, torna-se imprescindível refletir sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta reflexão diz respeito não só ao processo de intervenção que é explanado neste relatório, mas também se refere ao processo da minha própria aprendizagem enquanto aluna. Tal como refere Rosa e Vasconcelos (2010), é “preciso formar professores que sejam capazes de refletir sobre a sua própria prática, porque a reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da ação” (p. 94).

Através da reflexão sobre a minha própria prática fui superando alguns obstáculos que iam surgindo no decorrer da prática pedagógica. As reflexões constantes sobre o desenvolvimento da prática permitiram salientar aspetos positivos e negativos, tendo como objetivo a melhoria de ambos. Assim, o desenvolvimento desta investigação permitiu-me compreender e construir conhecimentos acerca da prática educativa desenvolvida numa sala de jardim de infância e numa sala de aula, onde não era dada a devida importância à literatura para a infância.

Através de diversificadas pesquisas bibliográficas, consegui criar estratégias e atividades lúdicas que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças/alunos relativamente aos hábitos e atitudes positivos face à leitura e à escrita.

A preparação das planificações e a execução das atividades foram essenciais para a minha preparação enquanto futura educadora/professora, permitindo-me desenvolver as atividades com a consciência dos domínios e metas a serem ampliadas. Para Zabalza (1992) a planificação é uma tarefa complexa que carece do educador/professor reflexão, responsabilidade, empenho e sentido crítico, uma vez que o que vai implementar irá ser desenvolvido com crianças/alunos.

No decorrer das implementações das atividades a gestão do tempo não foi um problema, pois sempre consegui cumprir o tempo estipulado para cada atividade.

No que se refere à gestão do currículo no 1º CEB, este desempenha um papel essencial para a professora cooperante e especialmente para esta turma, uma vez que integrava cinco

crianças com N.E.E. Três destas crianças tinham autismo, tendo cada uma um plano educativo individual. No momento das planificações era necessário o ajuste dos conteúdos às potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses dos alunos. Assim, este foi um grande desafio para mim. Destaco, a ajuda da professora cooperante que foi essencial para realizar o melhor trabalho possível.

Por outro lado, para lecionar os conteúdos programáticos foi necessário realizar pesquisas com o objetivo de aprofundar o conhecimento relativamente a determinadas temáticas, dando-me mais segurança no momento de os abordar com a turma. Este processo foi essencial, visto que, a turma era constituída por alunos que possuíam inúmeros conhecimentos em diversas áreas, colocando realizando questões pertinentes para as quais teria que existir uma preparação prévia.

No decorrer deste estudo, valorizei a articulação entre a teoria e a prática, estimulando nos alunos uma aprendizagem mais ativa, nunca esquecendo as suas capacidades, pois cada um tem o seu tempo de aprendizagem e é de extrema importância saber respeitá-lo. Este processo permitiu-me desenvolver a organização do ambiente educativo, compreender a importância do diálogo e desenvolver estratégias de aprendizagem. Como menciona Flinders (1988, citado por Hargreaves, 1998):

Mais do que outras ocupações, o ensino é uma actividade aberta. Se o tempo e a energia o permitissem, os planos de aula poderiam sempre ser revistos e melhorados, as leituras poderiam ser sempre feitas mais uma vez, poder-se-ia sempre cobrir mais textos antes do final do período e dar mais atenção individual aos alunos, e os trabalhos de casa poderiam ser classificados com maior cuidado (pp.141/142).

Nesta linha de pensamento, corroboro as afirmações anteriores. As reflexões semanais permitiam-me analisar a minha própria prática, compreendendo que, em determinadas situações, poderia ter aprofundado determinados conteúdos ou, no contexto de Educação Pré-Escolar, diminuir o tempo das atividades, entre outros. Durante este processo ampliei o espírito crítico face às minhas práticas, ocorrendo um desenvolvimento a nível das minhas aprendizagens.

Ainda através das pesquisas bibliográficas, concluiu-se que uma ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa proporciona às crianças/alunos, aprendizagens mais significativas, tal como se constatou ao longo das intervenções realizadas, uma vez que

estas se caracterizavam por proporcionar iniciativas, descobertas, estimular a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender conseguindo assim, condições que contribuíssem para a sua própria aprendizagem, ou seja, “aprender a aprender” (Silva et. al, p.11).

Relativamente aos contextos educativos onde desenvolvi as minhas práticas, as equipas pedagógicas, pessoal docente e não docente, desempenharam um papel fundamental na minha formação. Enquanto estagiária, sempre me senti acolhida, respeitada e apoiada no decorrer deste processo. Segundo Hohmann e Weikart (2004) é importante que os membros “partilhem um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalhem em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares avaliar a eficácia dessas estratégias” (p.129).

No que respeita ao grupo de crianças/alunos, estes foram o pilar desta investigação, já que no decorrer deste processo se estabeleceu cumplicidade, empatia, amizade e dedicação, por parte destas crianças que foi demonstrada até ao último dia.

Como futura docente, no decorrer das práticas, concluí que um ponto fulcral da aprendizagem das crianças/alunos está relacionado com a organização do ambiente educativo, uma vez que este tem uma grande importância para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

O facto de poder desenvolver diretamente, na prática, os meus conhecimentos e simultaneamente a possibilidade de adquirir outros, fazem com que me sinta mais confiante e segura para o meu percurso enquanto educadora e professora do 1º CEB.

Como futura profissional, é necessário estar provida de conhecimentos sobre as características e necessidades das crianças/alunos com quem irei estabelecer vínculos e promover aprendizagens. Estas crianças irão necessitar de uma orientação bem planeada, devendo reconhecer assim cada criança/aluno as suas capacidades enquanto sujeito e agente do seu processo educativo, desenvolvendo uma aprendizagem holística que contribuirá para o alargamento de saberes e conhecimentos significativos.

Referências Bibliográficas

- Andrade, T. (2014). *Importância do Brincar. Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil?*. Relatório do Projeto de Investigação Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal. IPS. Setúbal. Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7783/1/Projeto%20final%20definitivo.pdf>
- Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Bogdan, R., & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Cantalice, L. M. (2004). *Ensino de estratégias de leitura*. *Psicologia Escolar e Educacional*, nº8, pp.105-106.
- Cardoso, A. (2008). *Desenvolver Competências de Análise Linguística*. In Sousa, O. C. & Cardoso, A (EDs.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Castro, V. (2014). *Lengalengas e consciência fonológica na educação pré-escolar*. Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro. Acedido em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14706/1/Tese.pdf>
- Despacho Normativo nº88/2015, Diário da República – 2º série N, de 7 de Maio 2015, p.11
Acedido em: <https://dre.pt/application/conteudo/67175402>
- Dias, M. (2012). *Motivação para a Leitura - Alunos de uma turma PIEF como mediadores de leitura*. Dissertação. Instituto Politécnico de Bragança. ipb. Bragança. Acedido em : <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7965/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado-%20Madalena%20Dias.pdf>

Duarte, I. (2001). *A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna*. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto: Porto Editora. Acedido em: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000706_FL.pdf

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.

Duarte, I. (2011) *O conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.

Fernandes, J. (2005). *Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância*. Revista Nº22, 5ª série.

Ferreira, E. (2015). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Educação pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores. Açores. Acedido em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3806/1/DissertMestradoEvaMariaMartinsFerreira2016.pdf>

Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico Do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed

Frias, R.J. (2014). *O Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita no Ensino Pré-Escolar – O Contributo da Consciência Fonológica*. Instituto Politécnico de Coimbra. Acedido em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf

Gomes, P. (2016). *Educação Literária no 1º Ciclo: Para lá do livro*. Relatório de Estágio. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho. Braga. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43282/1/Patr%C3%ADcia%20Daniela%20Carvalho%20Gomes.pdf>

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da interação à prática*. Viseu: Psicosoma.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T.M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento.
- Levin, E. (2002). *A Infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita – textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). *Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia*. Revista Científica Exedra. “Português: Investigação e Ensino, número temático (pp. 220-226).
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). *Motivação para a leitura ao longo da escolaridade*. *Análise Psicológica*, 27 (4), pp. 563-572.
- Mendes, M., Velosa, T. (2016). *Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar*. DOSSIÊ “Literatura, infância e espaços escolares”.

Moreira, I. (2014). *Motivação para a leitura*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. ISPGaya. Porto. Acedido em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf

Oliveira - Formosinho, J., Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia – em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Pereira, C., Cardoso, A. & Rocha, J. (2015). *O trabalho de grupo como fator potencializador da integração curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Comunicação da II European Conference on Curriculum Studies (ECCS). Porto. Acedido em: http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/159/pdf_22

Pinheiro, C. (2013). *A motivação para a leitura. Uma intervenção ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho. Braga. Acedido em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28705/1/relatorio_final.pdf

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Faculdade de ciências da universidade de Lisboa.

Ponte, J.P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática*. Faculdade de ciências da universidade de Lisboa.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhout, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gravita.

Rigolet, A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto: Porto Editora.

Rodriguez, P. (2012). *Aprendizagem cooperativa em sala de aula*. Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>

Rosa, E. & Vasconcelos, T. (2010). *Implicações da Supervisão de Estágios no Processo de (Auto)formação dos Professores Cooperantes*. In T. Vasconcelos (Org.) *Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional*. (pp. 91-125). Lisboa: CIED

Santos, E. (2012). *A interdisciplinaridade*. Mestrado do 1.º ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8053/1/Tese%20Edite%20Maria%20Barreira%20Matias%20Santos.pdf>

Sardinha, M. & Azevedo, F. (2013). *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I. & Duarte, C. (2007). *O ensino da leitura: compreensão de textos*. Lisboa. Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Rio de Janeiro. V. 4, n.11. (p. 162-187)

Valente, A. (2012). *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. Universidade de Aveiro.

Veríssimo, I. (2012) *a expressão musical na educação pré- escolar*. Instituto politécnico de Beja. IPBeja. Beja.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto alegre. Arnet Editora.

Zabalza, M. (2004). *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndices

Apêndice A - Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação

Exmos Encarregados de Educação

No âmbito do trabalho académico que me encontro a realizar no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) em colaboração com o colégio – sala azul, gostaria de solicitar a colaboração dos encarregados de educação na resposta ao inquérito por questionário que segue em anexo.

As informações que tenciono recolher decorrem no âmbito do projeto “ Desenvolver hábitos e atitudes positivas face à leitura e à escrita”.

Informo, ainda, que será garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Na esperança de poder contar com a vossa colaboração,

Despeço-me com elevada consideração,

Ana Vanessa.

Inquérito por questionário

1- Lê histórias ao seu educando?

Sim Não

2- Se sim, com que frequência.

- Todos os dias
 1 a 2 vezes por semana
 3 a 4 vezes por semana
 4 a 6 vezes por semana

3- Como efetua a leitura da história?

Livro Computador CD Fantoques

Outros: _____

4- De que tipo de livros o seu educando gosta?

- Fábulas Aventuras
 Fantasia Ação

5- O seu educando pede para que lhe leia livros?

Sim Não

6- Em que momento o seu educando prefere ouvir histórias?

- Ao levantar À tarde
 Antes das refeições Ao deitar

7- Terminada a leitura do livro explora as diversas temáticas da história?

Sim

Não

8- Se sim, qual o meio mais usual para as obter.

Através do diálogo.

Com audição de músicas.

Mostrando imagens da história.

Através de desenhos.

Outros: _____

Apêndice B - Inquérito por questionário: Pré-Teste

Inquérito por questionário

Com este questionário pretende-se saber quais são os teus hábitos de leitura e como pretendes explorar os livros que te serão apresentados neste questionário.

Nome:

Data:

1. Gostas de ler?

Sim

Não

Se respondeste Sim , indica até duas razões pela qual não gostas de ler:	Se respondeste Não , indica até duas razões pela qual gostas de ler:
Porque me diverte a ler <input type="checkbox"/>	Porque é cansativo <input type="checkbox"/>
Porque estou habituado <input type="checkbox"/>	Porque não estou habituado <input type="checkbox"/>
Porque me ajuda a ser melhor aluno <input type="checkbox"/>	Porque não aprendo nada de novo <input type="checkbox"/>
Porque acho que ler é fácil <input type="checkbox"/>	Porque me aborrece <input type="checkbox"/>
Porque aprendo coisas novas <input type="checkbox"/>	Porque tenho dificuldade em compreender o que leio <input type="checkbox"/>

2. Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola?

Diariamente	Quando me apetece	Só nos fins-de-semana	Quase nunca	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

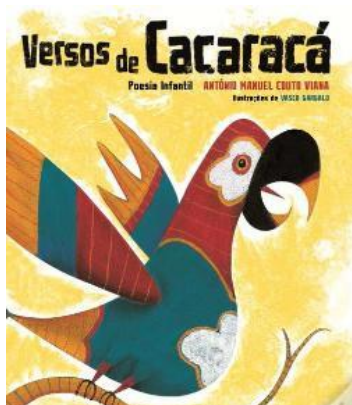
3. Indica o tipo de leitura que mais gostas (podes escolher as hipóteses que quiseres):

Contos/Fábulas <input type="checkbox"/>	Livros de Aventuras <input type="checkbox"/>
Banda Desenhada <input type="checkbox"/>	Poesia <input type="checkbox"/>
Livros sobre natureza/animais <input type="checkbox"/>	Livro de Comédia <input type="checkbox"/>

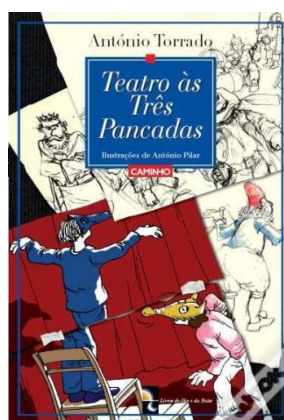
4. Neste momento estas a ler algum livro?

Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Se respondente Sim à questão anterior, qual é o título do livro.	

5. Observar as seguintes capas dos livros do Plano Nacional de Leitura seleciona apenas duas que gostarias de explorar na sala de aula.



Autor: António Manuel Couto Viana



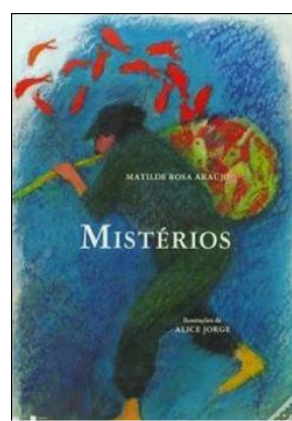
Autor: António Torrado



Autor: Oscar Wilde



Autor: Mia Couto



Autora: Matilde Rosa Araújo



Autora: Luísa Dacosta

6. Como gostavas que os livros que selecionaste fossem explorados.

Sozinho <input type="checkbox"/>	Grupo <input type="checkbox"/>
----------------------------------	--------------------------------

7. De que forma gostavas que a sua leitura fosse realizada.

Leitura individual <input type="checkbox"/>
Visualização de um vídeo com a história <input type="checkbox"/>
Leitura em grupo <input type="checkbox"/>
Outros: _____

8. De que modo gostavas de realizar a apresentação do tema do livro a outras turmas.

Um Jornal <input type="checkbox"/>	Leitura em voz alta <input type="checkbox"/>
Com cartazes <input type="checkbox"/>	Com um vídeo <input type="checkbox"/>
Peça de Teatro <input type="checkbox"/>	Outro:

Obrigado pela tua colaboração.

Apêndice C - Inquérito por questionário: Pós-Teste

Inquérito por questionário

Com este questionário pretende-se saber a tua opinião sobre o trabalho desenvolvido com os livros do Plano Nacional de Leitura.

Nome:

Data:

1. Gostas de ler?

Sim

Não

Se respondeste Sim , indica até duas razões pela qual não gostas de ler:	Se respondeste Não , indica até duas razões pela qual gostas de ler:
Porque me diverte a ler <input type="checkbox"/>	Porque é cansativo <input type="checkbox"/>
Porque estou habituado <input type="checkbox"/>	Porque não estou habituado <input type="checkbox"/>
Porque me ajuda a ser melhor aluno <input type="checkbox"/>	Porque não aprendo nada de novo <input type="checkbox"/>
Porque acho que ler é fácil <input type="checkbox"/>	Porque me aborrece <input type="checkbox"/>
Porque aprendo coisas novas <input type="checkbox"/>	Porque tenho dificuldade em compreender o que leio <input type="checkbox"/>

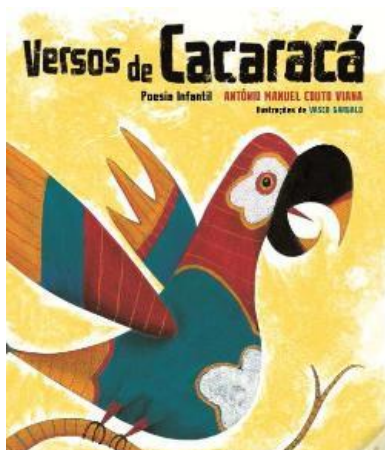
2. Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola?

Diariamente	Quando me apetece	Só nos fins de semana	Quase nunca	Nunca
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

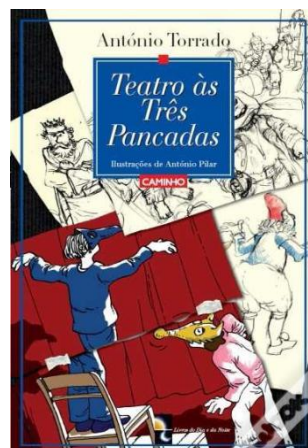
3. Neste momento estas a ler algum livro?

Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Se respondente Sim à questão anterior, qual é o título do livro.	
<input type="text"/>	

4. Observar as seguintes capas dos livros do Plano Nacional de Leitura quais as histórias que mais despertaram o teu interesse?



Autor: António
Manuel Couto Viana



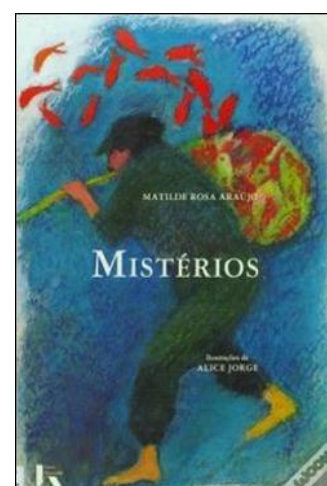
Autor: António Torrado



Autor: Oscar Wilde



Autor: Mia Couto



Autora: Matilde Rosa Araújo



Autora: Luísa Dacosta

Apêndice D - Entrevista às crianças

1 – O que é isto? (Mostro um livro)

2- Para que achas que serve?

3- Gostas de ler livros?

Sim Não

4- Gostas mais de ser tu a ler os livros ou preferes que os pais te leiam os livros?

Criança Pais

5-Em que momento preferes ouvir histórias?

Ao levantar À tarde

Antes das refeições Ao deitar

6- Quando souberes ler vais querer ler sobre o quê?

7- Quando souberes escrever gostavas de escrever sobre o quê?

8-Que coisas já descobriste com as letras?

Apêndice E - Planificação do livro “ A lagartinha muito comilona”

Atividade: Tapete das histórias Leitura do livro “ A lagartinha muito comilona” Data: 19/04/2017		Grupo Alvo: 5/6anos de idades Conteúdo/Conceito: Literacia Oralidade Ampliação do campo lexical Diferenciar sílabas que compõem palavras					
Área de conteúdo	Domínio	Intencionalidad e Educativa	Espaço	Procedimentos	Recursos humanos e materiais	Instrumentos de avaliação	Duração
Área de Formação Pessoal e Social Área da Expressão e comunicação	Linguagem oral e abordagem à escrita	Participar nas decisões do processo de aprendizagem Cooperar com os outros Compreender mensagens orais. Propor ideias para o nome do tapete. Relatar acontecimentos dos diversos momentos da história. Identificar a capa, contracapa, e as guardas.	Área do tapete Área polivalente	1º Atividade - Falar sobre os livros - Apresentação do tapete para a hora do conto do grupo -Eleição de um nome para o tapete 2ºAtividade -Apresentação e exploração da capa, contra- capa e lombada do livro. 3ºAtividade -Leitura da história da lagarta e interação com o grupo. 4º Atividade: -O jogo das adivinhas: a estagiária lê diversas adivinhas relacionadas com a história e as crianças têm que adivinhar. 5º Atividade -Distribuição de uma lagarta. Cada criança retira uma imagem de seguida, procura o nome da palavra e as letras dessa palavra.	Equipa pedagógica; Estagiária; Crianças Materiais: Tapete Almofadas.	Observação Participante Diário de Bordo; Registo Fotográfico	Tapete das histórias: Das 9:45 horas às 9:55 horas Leitura do livro: Das 10:00 horas às 10:50 horas

Apêndice G - Histórias "Os animais"

Nomes das personagens:

- 1 - "Tubarão do mar"
- 2 - "O Ratinho quatro patas"
- 3 - "O Papagaio imitador"
- 4 - "O elefante grandeão"

Título: Os animais

Havia 4 amigos muito trapalhões. Um dia foram a casa de uns senhores e deram um pontapé na porta. Havia uma pessoa atrás da porta e levou com a porta na cara. Abriam a porta e foram para a varanda e caíram da varanda. Havia uma piscina lá em baixo e eles caíram na água.

O Ratinho "4 patas" estava em pânico porque não conseguiu nadar. O tubarão ~~do~~ do mar saltou da piscina. O "papagaio imitador" molhou as penas todas. O elefante "grandeão" caiu na piscina e só molhou as patas e partiu a piscina. Todos fugiram menos o elefante porque só molhou as patas. O jardim ficou cheio de água. Depois foi o elefante "grandeão" que fugiu. Foram todos para a janela e o tubarão para o mar que era sua casa.

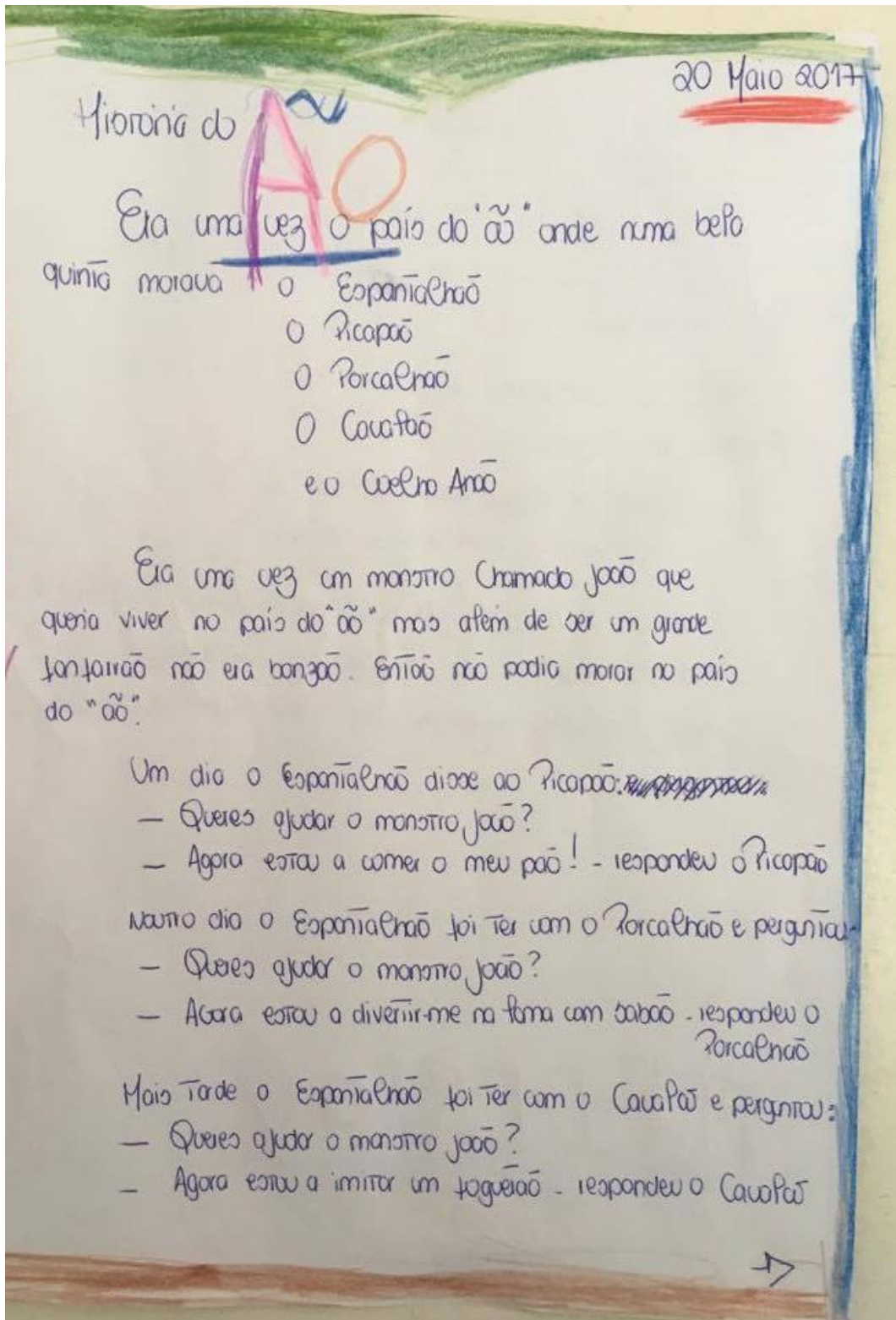
Havia homens a cortar árvores que caíram em cima do elefante que ficou parado. Depois foi embora e a árvore caiu no chão. O Ratinho fugiu e o papagaio voou e caíram todas as penas e já não

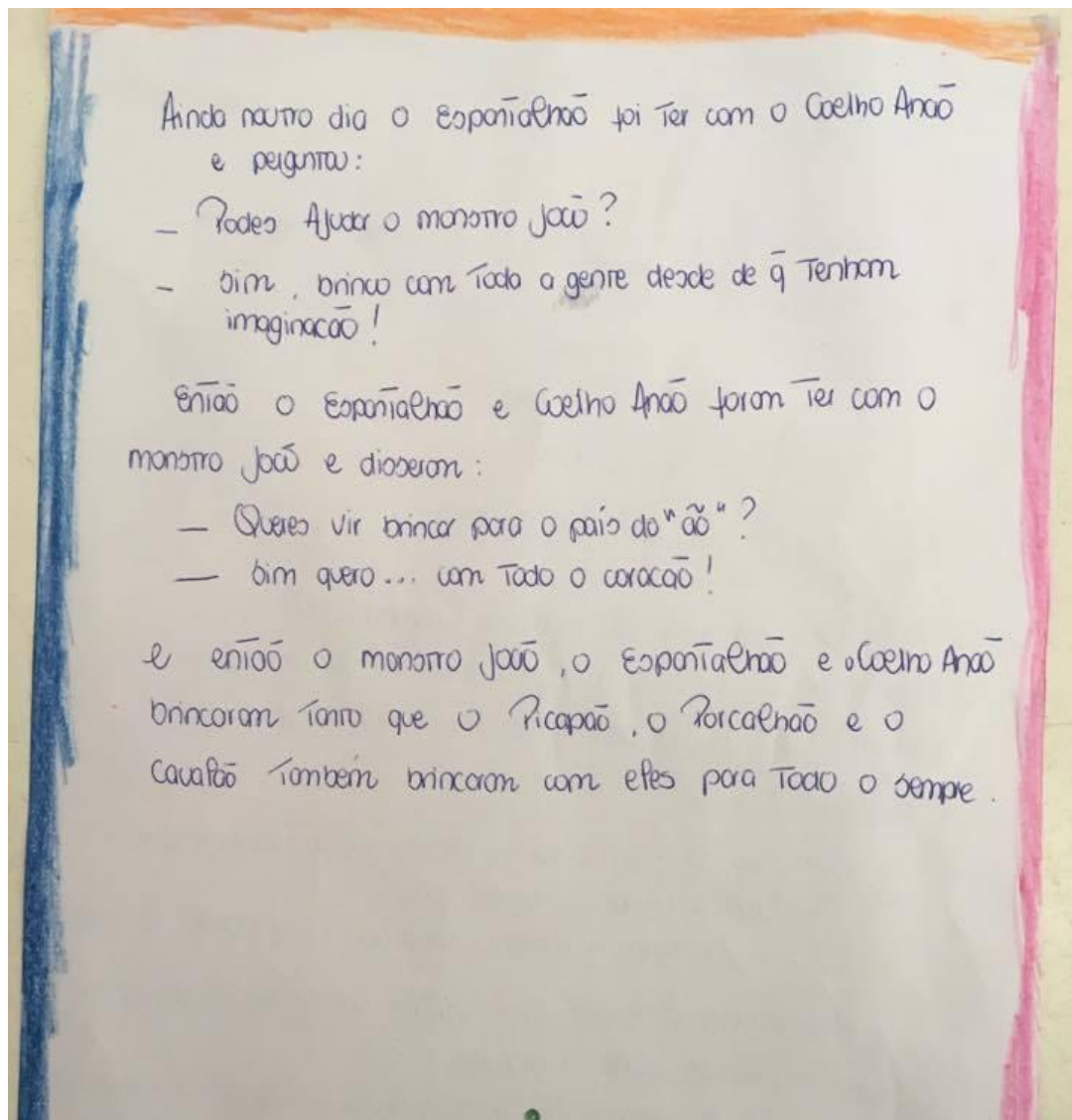
Em vez de voar fugiu a correr.

O tubarão não estava ali, porque estava no mar. Os ~~ou~~ outros amigos foram para praia ver o "tubarão do mar" no mar.

E aqui acabou a história

Apêndice H - História do "ÃO"





Apêndice J - Planificação da divulgação das histórias

<p>Área: Português Público Alvo: 4ºano Data:20/02/2018 a 23/02/2018</p> <p>Plano da Tarefa: Apresentação das histórias a partir de uma ilustração do livro “ O gigante Egoísta”</p>						
Domínio	Conteúdo	Objetivos Gerais/Descritores de Desempenho	Estratégia da atividade	Recursos	Avaliação	Tempo/Duração
Oralidade (O4)	Interação discursiva Princípio de cortesia; princípio de cooperação	3. Produzir um discurso oral com correção. 1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.	Motivação -O grupo apresenta e explica o motivo de ter escolhido determinada ilustração do livro “ O Gigante Egoísta”	- Computador; -Colunas; -Quadro; -Cartolinas; - Livro “ O Gigante Egoísta”	-Empenho dos alunos na apresentação. - Criatividade das histórias inventadas pelos alunos .	Das 11h30 horas às 12h30 horas
	Produção de discurso oral Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias	4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor 5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação	Desenvolvimento - Apresentação das histórias recorrendo a cartolinas, computador, vídeos.			
Educação Literária (EL4)	Produção expressiva (oral e escrita) Reescrita de texto a partir de perspetivas de personagens	27. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos 3. Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.	Consolidação -Diálogo sobre as diversas histórias apresentadas			

Apêndice K - Apresentação da história “ O rei que não sabia ser rei”

As personagens desta história:

O Rei: **Matias**
Pai do Rei: **Joaquim**
Madrasta do Rei: **Inês**
Amigo do Rei: **Sebastião**
Prima da madrasta: **Helena**
Cão do Rei: **Trovão**
Inimigo do Rei: **o Rei Ogre**

Era uma vez um rei que se chamava Joaquim.
Este Rei governava o reino de Portugal.

Um dia, depois de ter voltado da Batalha de Aljubarrota, encontrou uma linda senhora chamada Francisca, que em pouco tempo se tornou sua mulher.

Joaquim e Francisca tiveram um filho chamado Matias.

Passado uma hora...

A mulher do Rei morreu ao dar à luz o bebé, assim Matias nunca conheceu a sua mãe.



Matias estava quase a tomar o lugar do seu pai, mas faltava um último treino, o mais difícil, que consistia em ganhar a batalha de treino.

Depois de ter acabado esta última batalha de treino, o seu professor iria dar a nota de acesso para governar o Reino de Portugal, porém a nota foi Insuficiente, teve 15,5% em 100%... Mas como o professor era burro, deixou o Matias governar o Reino de Portugal.



...o reino de Espanha conseguiu invadir o reino de Portugal.

O reino de Espanha era governado pelo "Rei dos Ogres" que era o maior inimigo do Rei.

Este Rei dos Ogres era conhecido por ganhar batalhas em menos de vinte e quatro horas. Era muito eficaz!

Os espanhóis decidiram atacar Portugal, porque tinham muita riqueza.

A meio da batalha, o pai do Rei Matias, tinha de encontrar uma mulher para casar, chamada Inês.



Quando a encontrou, Inês vinha acompanhada do seu cão, o Trovão, e da sua madrastra Helena.

O pai de Matias levou todos para o castelo porque estava a haver Guerra e não queria que corressem perigo.



NA BATALHA, ESTAVA A MORRER MUITA GENTE! EM DADA ALTURA, APARECEU UM DOS GUARDAS MAIS FORTES DO EXERCITO ESPANHOL QUE TENTOU MATAR O REI MATIAS, MAS DE REPENTE APARECEU SEBASTIÃO, UM DOS GUARDAS MAIS FORTES DO EXERCITO DE PORTUGAL, QUE SALVOU O REI E AINDA MATOU O GUARDA ESPANHOL.

O REI MATIAS FICOU MUITO GRATO E ASSIM SE TORNARAM AMIGOS.

A BATALHA JÁ IA EM VINTE E TRÊS HORAS E MEIA, E O REI MATIAS ESTAVA A CONSEGUIR GANHAR A BATALHA! TINHAM 1200 GUARDAS VIVOS E O REI OGRE ESTAVA COM 520. POR ISSO MATIAS ESTAVA EM VANTAGEM! O REI OGRE ESTAVA MUITO IRRITADO. MATIAS, IA DE CERTO GANHAR! TINHA SEBASTIÃO A AJUDÁ-LO A SER REI, E AS SUAS TROPAS ESTAVAM MUITO FORTES. TINHAM POR FIM PASSADO AS 24 HORAS, E COMO MATIAS CONTINUAVA COM MAIS SOLDADOS VIVOS, SIGNIFICAVA QUE TINHA GANHO A BATALHA!



...nunca mais ninguém atacou o Reino de Portugal.

Estava tudo bem!

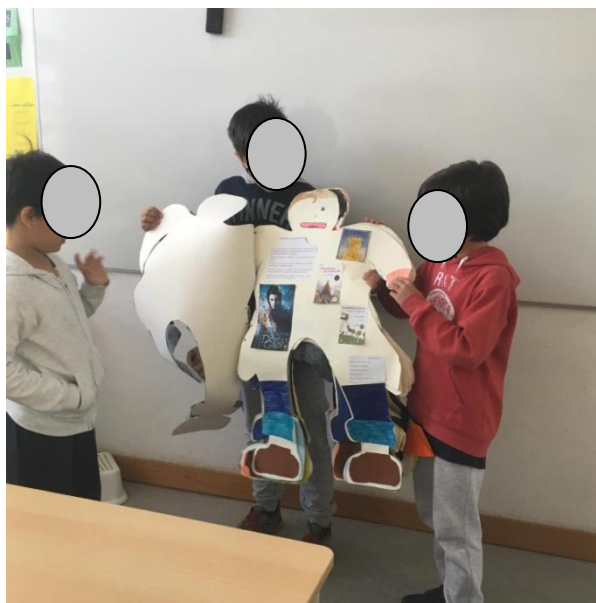
O seu pai iria casar com Inês, que ia ser sua Madrastra. Tinha o seu amigo Sebastião a ajudá-lo a governar Portugal, e divertia-se muito com o seu cão Trovão.

Matias gostava muito de todos e assim viveram felizes para sempre, e com esta batalha ficou a saber como governar um reino.

Apêndice L - Planificação da atividade da construção de um jornal

Área: Expressão Plástica		Público Alvo: 4ºano		Data: 20/03/2018 e 21/03/2018		
Plano da Tarefa: Construção do Jornal “ O Gigante Egoísta”						
Bloco	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias das atividades	Recursos	Avaliação	Tempo / Duração
Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes	Construções	- Ligar/colar elementos para uma construção. -Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção. - Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados.	Motivação - Apresentação da atividade e dos materiais aos alunos. -Regras a ter em consideração no decorrer da atividade. Desenvolvimento: - Pintura do gigante; - Colagem da roupa e dos adereços; - Escrita da história; -Desenho das imagens. Consolidação - Apresentação do jornal a uma turma do 4ºano.	-Papel cenário; - Tesouras; -Canetas de filtro; -Cola branca; - Tecidos diversos; -Tintas; - Pinceis; -Atachos.	-Produções e empenho dos alunos.	Das 11:30 horas às 12:30 horas
		Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies				
Bloco 3- Exploração de Técnicas Diversas de Expressão	Recorte, Colagem, Dobragem	Fazer composições colando: diferentes materiais recortados. Fazer dobragens				
	Cartazes	Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem): recortando e colocando elemento, desenhando e escrevendo				
Interdisciplinaridade						
Português	Domínio: Leitura e Escrita (LE4) Conteúdo: Textualização: caligrafia; ortografia e pontuação; vocabulário; construção frásica (concordância entre elementos), mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).					

Apêndice M - Jornal " Gigante Egoísta"



Apêndice N - Planificação da leitura do livro “ O gato e o escuro”

Área: Português		Público Alvo: 4ºano			Data: 17/04/2018	
Plano da Tarefa: Leitura do Livro “O Gato e o Escuro”						
Domínio	Conteúdo	Objetivos gerais/Descritores de desempenho	Estratégia da atividade	Recursos	Avaliação	Tempo/Duração
Oralidade (O4)	Compreensão e expressão Ideias-chave	1. Escutar para aprender e construir conhecimentos. 4. Identificar ideias-chave de um texto ouvido.	Motivação - Leitura da história na área da leitura. Desenvolvimento - Diálogo sobre as ideias prévias dos alunos sobre a temática do livro e as situações desencandadoras existentes na história.	- Área da leitura - Livro “ O gato no escuro” -Manta -Cartolinas	-Participação dos alunos. -Diálogo com os alunos	Das 12:00 horas às 12:30 horas
Educação Literária (EL4)	Leitura e Audição Textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL)	25. Ler para apreciar textos literários 1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular				
	Compreensão de textos Expressão e sentimentos, de ideias e de pontos de vistas.	24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 10. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre o texto.	- Diálogo sobre a temática da história. Consolidação - Resumo da história no caderno diário.			

Apêndice O - Cartolinas Manipuláveis

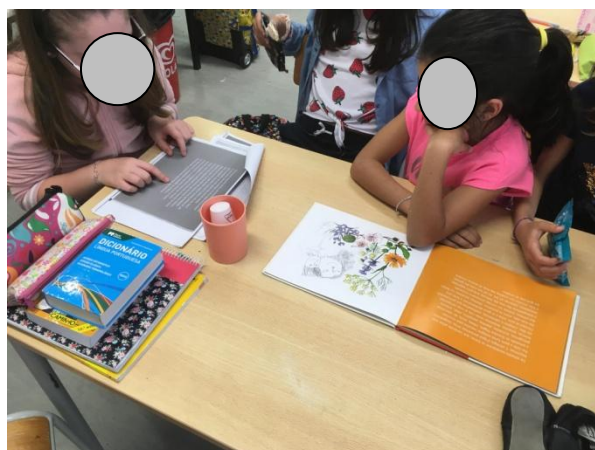




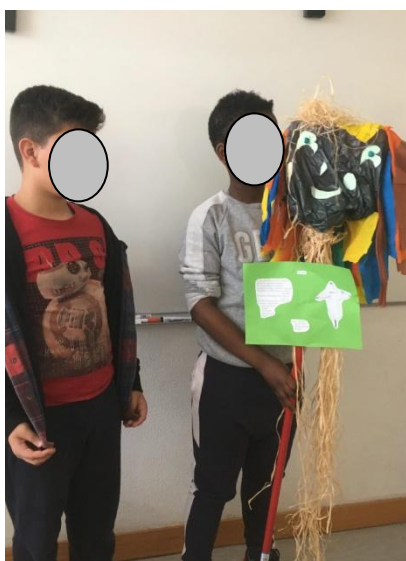
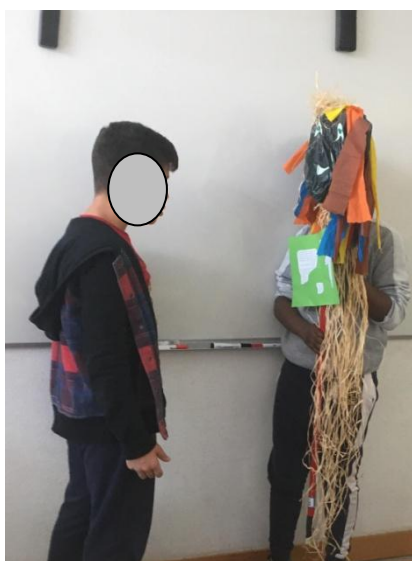
Apêndice P - Planificação da construção dos cenários dos livros do PNL

Área: Expressão Plástica		Público Alvo: 4ºano		Data: 17/04/2018		
Plano da Tarefa: Construções dos cenários para a divulgação dos livros do Plano Nacional de Leitura.						
Bloco	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias das atividades	Recursos	Avaliação	Tempo / Duração
Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes	Modelagem e escultura	-Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade: barro. -Modelar usando apenas as mãos.	Motivação: -Apresentação dos livros. - E diálogo sobre o trabalho a ser desenvolvido. Desenvolvimento: - Exploração das histórias. - Síntese dos materiais a serem utilizados. - Exploração dos materiais e início das construções. Consolidação: - Diálogo com cada grupo sobre o trabalho desenvolvido.	- Tesouras; -Caixas de cartão; - Agrafador; - Tintas; - Pincéis; - Trinchas; - Livros; - Cartolinas; -Computador; -Barro; -Tecidos	Empenho dos alunos Trabalho desenvolvido o em grupo	Manhã Das 12:00 horas às 12:30 horas Tarde Das 13:30 horas às 15:00 horas
	Construções	- Ligar/ colar elementos para uma construção. -Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção. Construir: fantoches				
Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva se superfícies.	Pintura de expressão livre	-Explorar as possibilidades técnicas de: mão, esponjas, trinchas, pinceis, rolos, guaches, aguarelas, anilinas....				
	Atividades de pintura sugerida	- Pintar cenários, adereços, construções.				
Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão.	Recorte, Colagem, Dobragem	- Fazer composição colando: diferentes materiais rasgados, desfiados.				
Interdisciplinaridade						
Português	Domínio: Educação Literária (EL4) Metas: 25.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular 26. 2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura.					
Estudo do Meio	Bloco: Á descoberta dos materiais e objetos Conteúdo: Realizar experiências com a eletricidade					

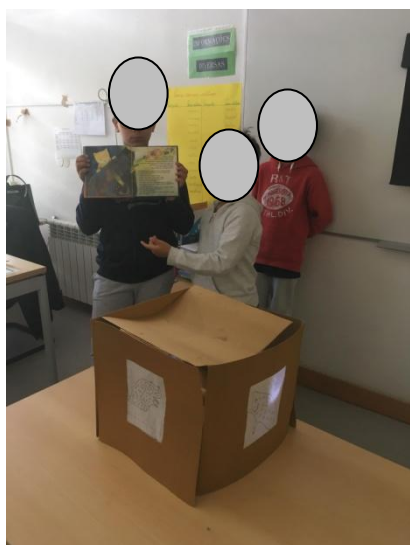
Apêndice P 1 - Livro História com Recadinho



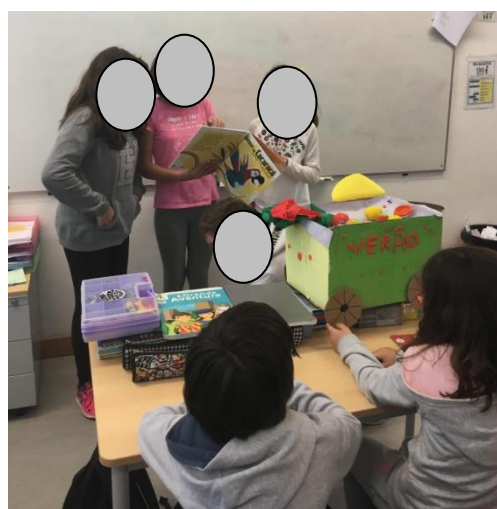
Apêndice P 2 - Livro " Mistérios"



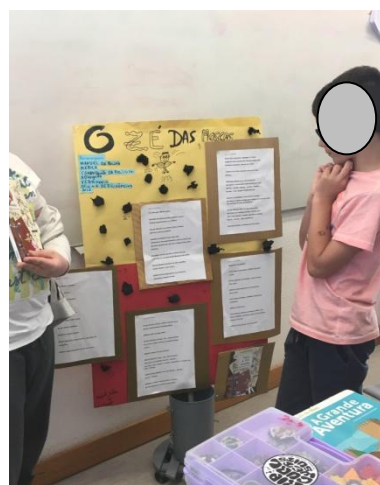
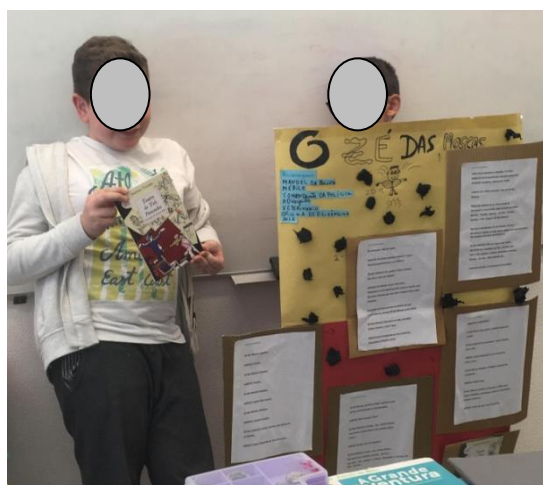
Apêndice P 3 - Livro “ O gato e o escuro”



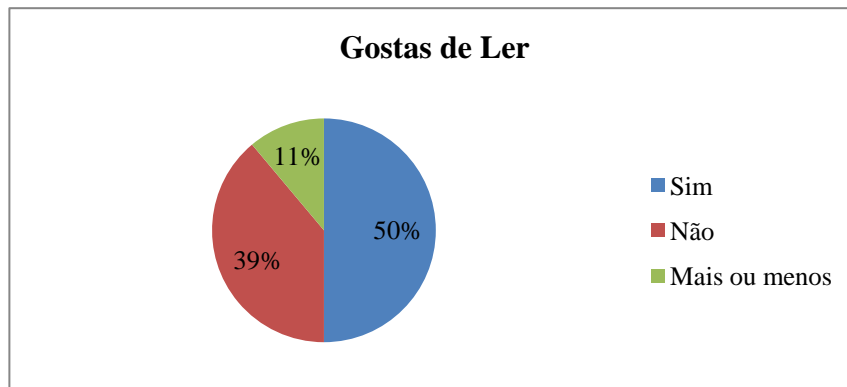
Apêndice P 4 - Livro “ Versos de Cacarcá”



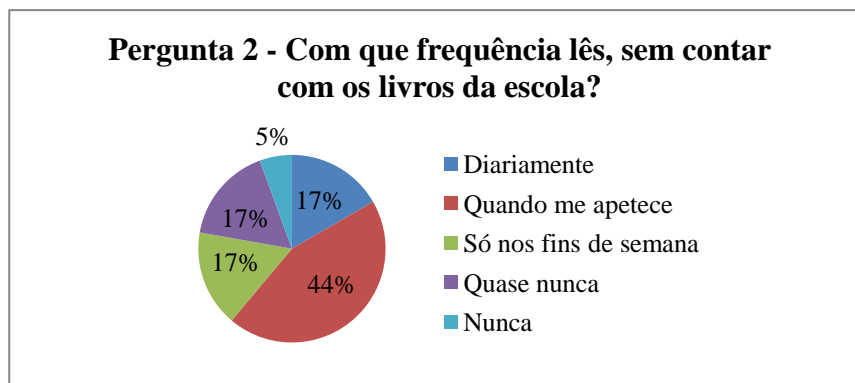
Apêndice P 5 - Livro “ Teatro às três pancadas”



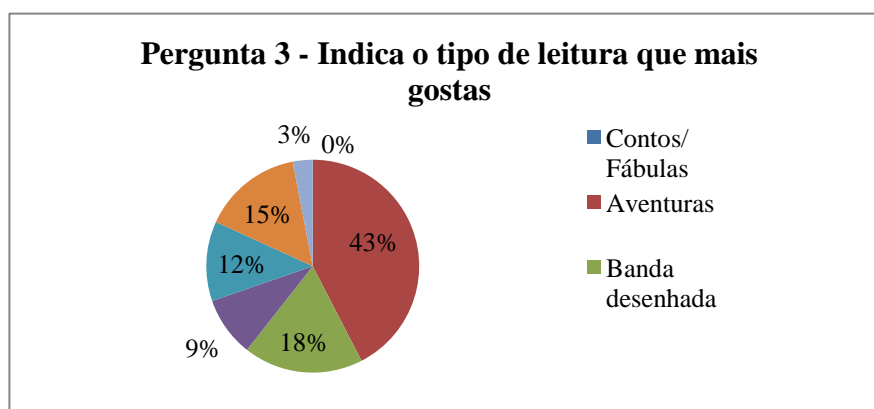
Apêndice Q - Análise dos Pré-Testes



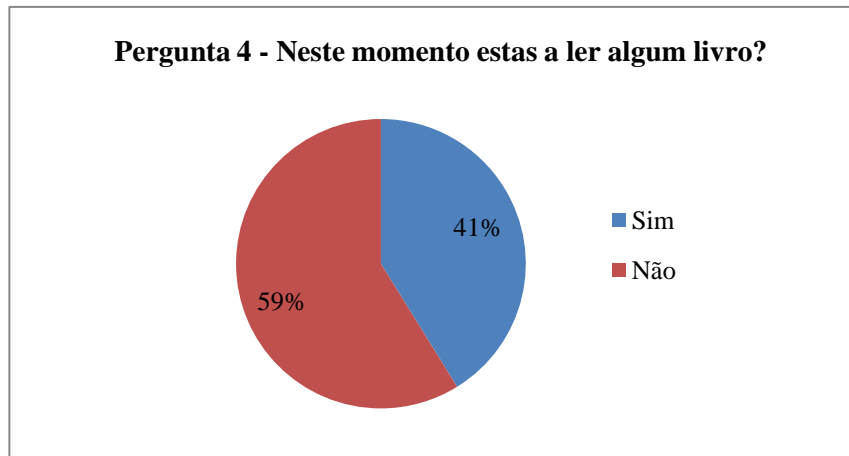
Relativamente à primeira questão aos alunos que responderam positivamente referem que o ato da leitura os ajuda a ser melhores alunos e a minoria refere que é por diversão.



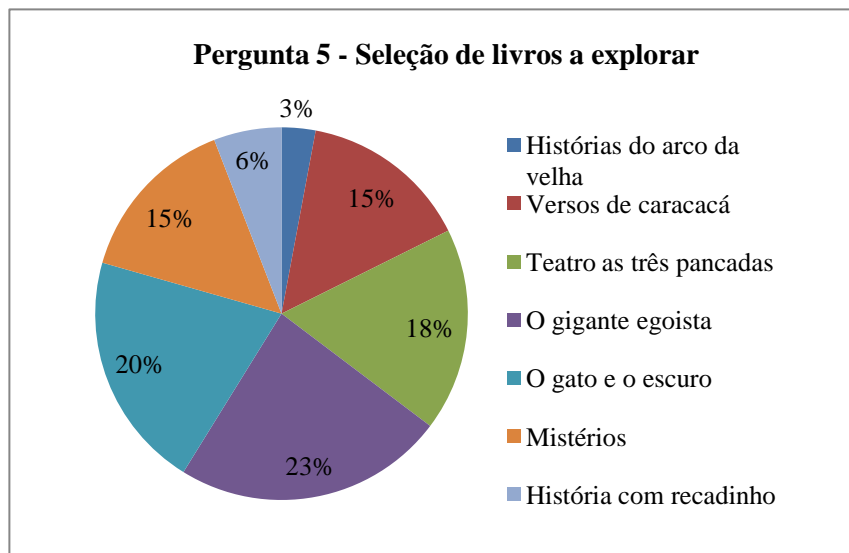
Com a questão dois observa-se que os alunos não têm hábitos de leitura, pois a maioria responde que só lê quando lhe apetece.



Na questão três a maioria dos alunos privilegia a leitura de livros de aventuras, em seguida são os livros de banda desenha e apenas um aluno faz referência aos livros sobre a história de Portugal.



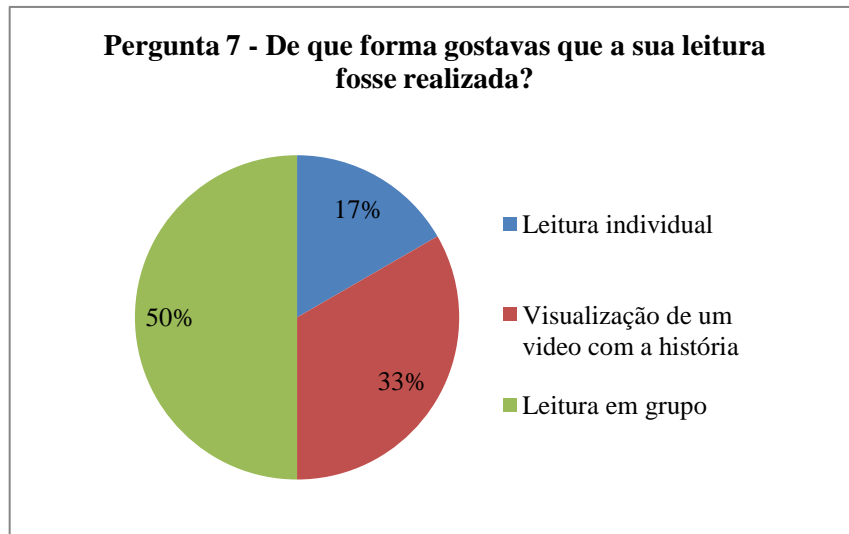
A maioria dos alunos responde negativamente a esta questão. Quando questionados sobre qual o nome do livro quem estavam a ler referiram: “Uma Aventura em Lisboa”.



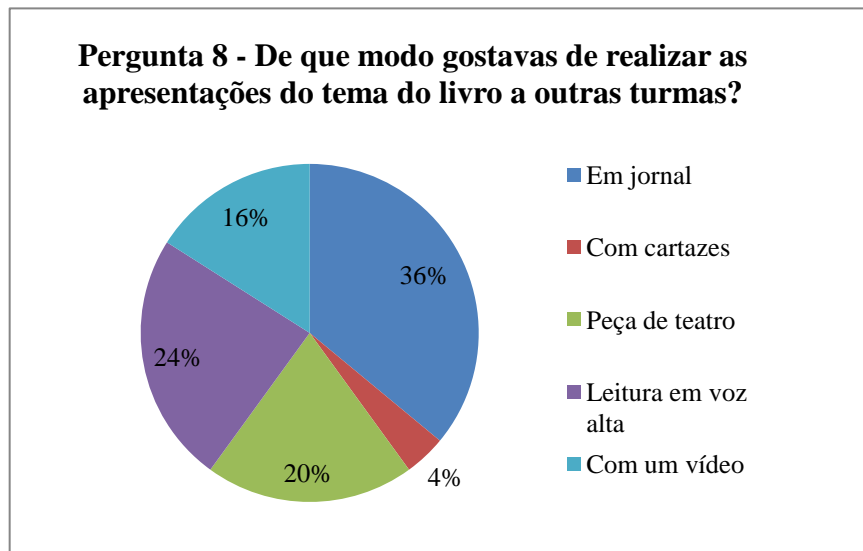
Na questão cinco os alunos tinham que selecionar dois livros do Plano Nacional de Leitura que gostariam de explorar, tendo maior votação, o livro “Gigante Egoísta” e “O gato e o escuro”.



Ao analisar o gráfico sobre a questão “ Como gostavas que os livros que seleccionaste fossem explorados?” a maioria dos alunos respondeu em grupo.

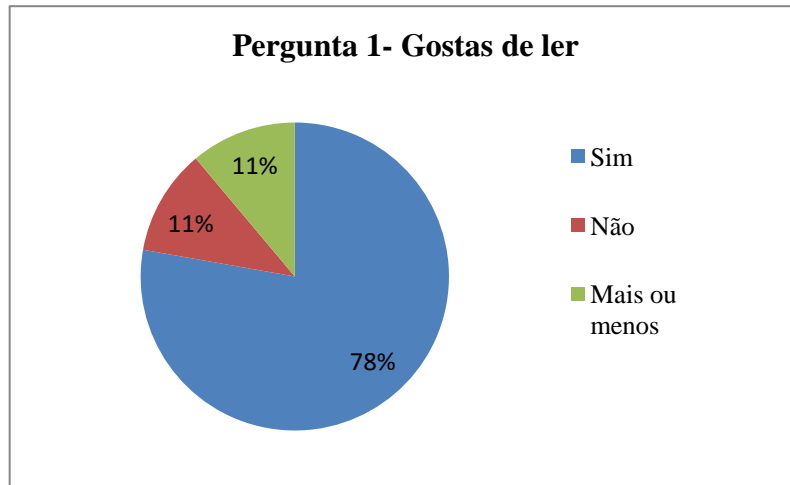


Na questão sete a maioria dos alunos 50 % respondeu que gostaria que a leitura dos livros fosse realizada em grupo e apenas 17% respondeu leitura individual.

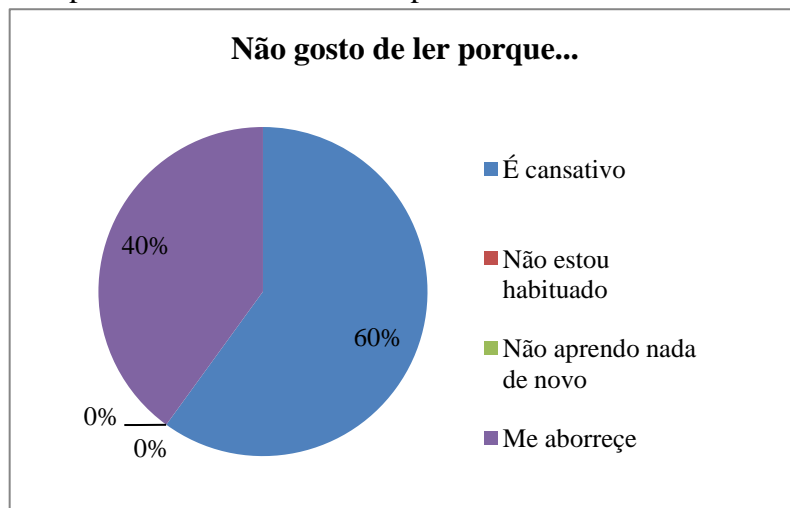


Na última questão as opções mais selecionadas para a divulgação das histórias foram em jornal e a leitura em voz alta.

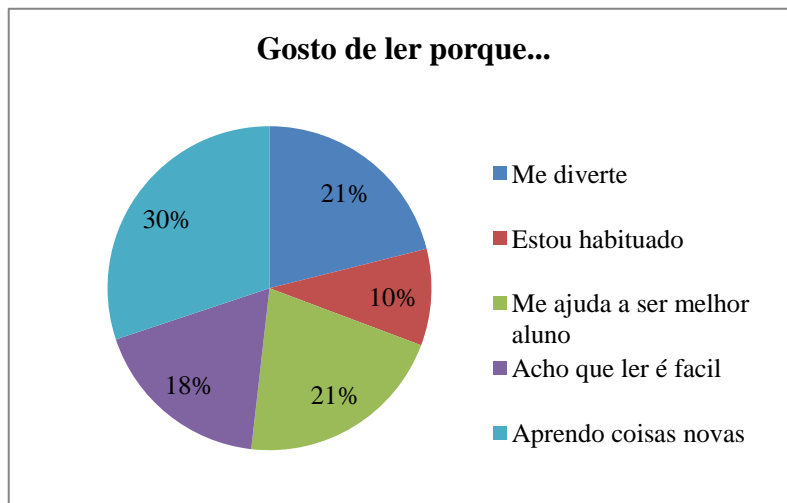
Apêndice R – Análise dos Pós-Testes



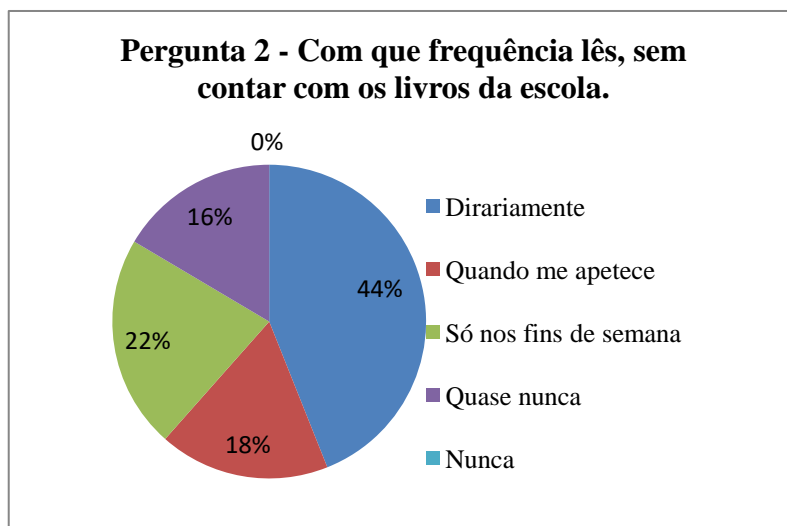
Na primeira questão vimos um aumento da percentagem sim. No pré-teste a percentagem era de 50% passando agora para 78% um aumento significativo. Assim, pode-se afirmar que as estratégias implementadas contribuiriam para hábitos de leitura.



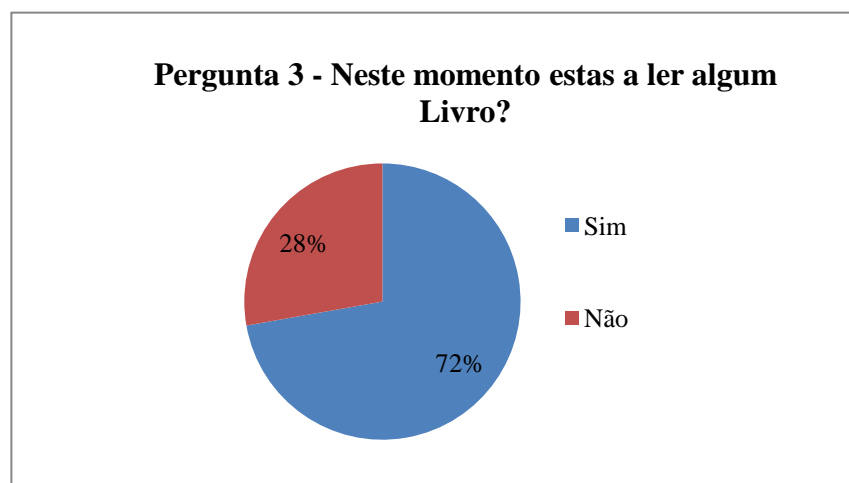
Relativamente aos motivos que levavam os alunos a não praticar a leitura de um livro a maioria refere que é cansativo. Havendo uma percentagem que diminuiu drasticamente no pré-teste 25% dos alunos referiu que ler era aborrecido e no pós-teste 0% considera a leitura aborrecida.



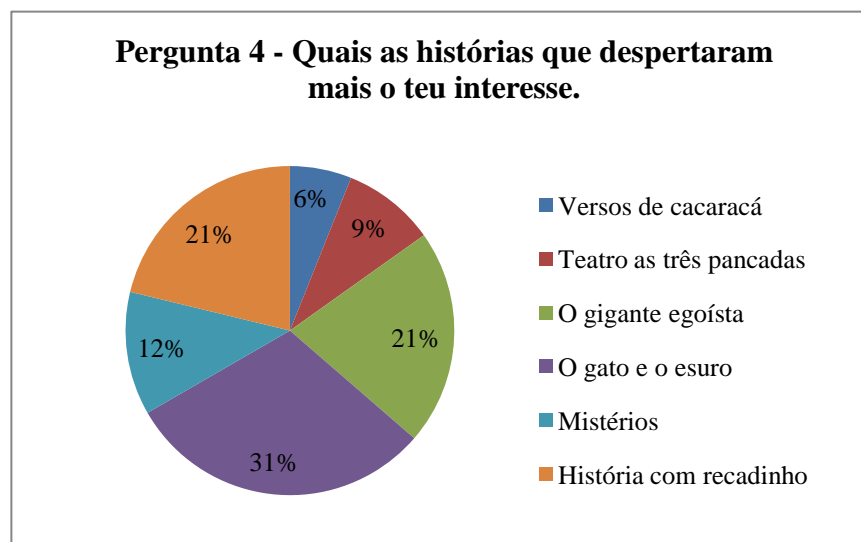
Nesta questão com uma percentagem igual, 21%, os alunos referem que gostam de ler porque os ajuda a ser melhores alunos e os diverte. Na análise do pós-teste verifica-se um aumento significativo relativamente à compreensão da leitura, 18%, enquanto que no pré-teste nenhum aluno selecionou esta opção.



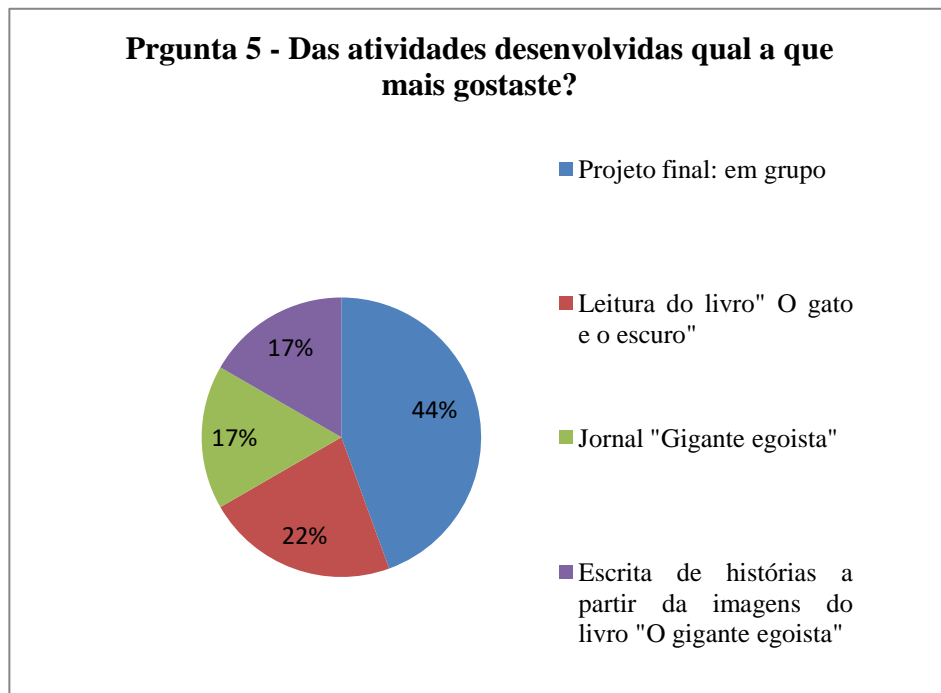
Na questão dois a opção com maior percentagem é diariamente, isto demonstra que os alunos ganharam hábitos de leitura. Comparando com as respostas dadas no pré-teste a opção nunca tinha como percentagem 5% e agora tem 0%. No pré-teste a resposta mais selecionada foi quando me apetece com 44% sendo agora representada apenas por 18% dos alunos.



Na questão três a maioria dos alunos tal como fez no pré-teste respondeu positivamente.

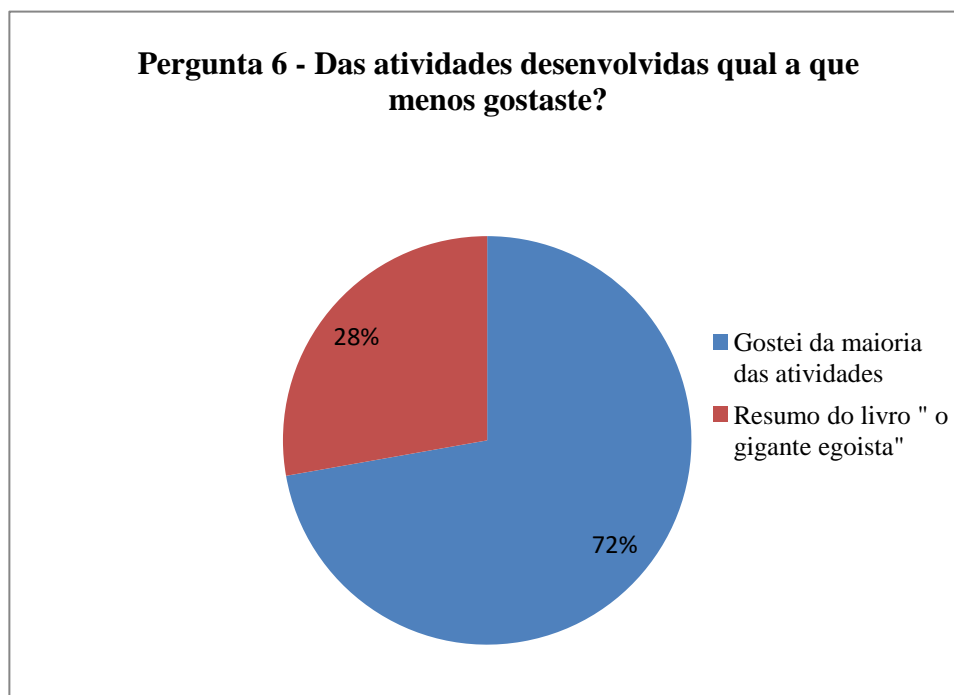


Na questão sobre o livro que despertou mais interesse nos alunos 31% indicou o livro “O gato e o escuro” e com menor percentagem o livro “Versos de cacaracá”.



Na quinta questão os alunos foram questionados sobre “ Das atividades desenvolvida qual a que mais gostaste?”

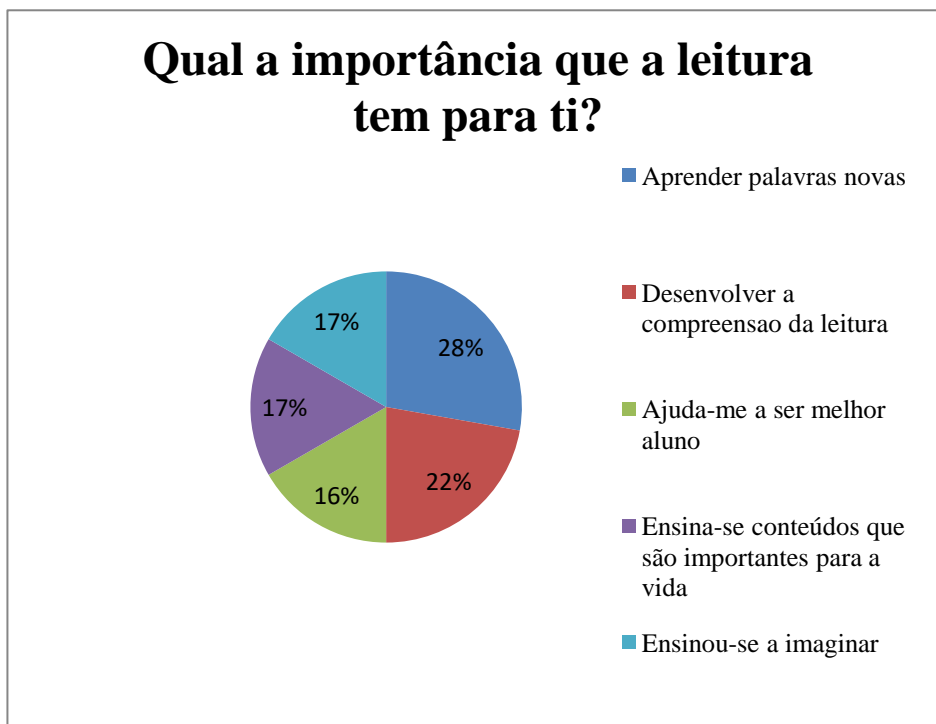
Analisando as respostas sobre esta questão a maioria dos alunos respondeu que a atividade que mais gostaram de desenvolver foi o projeto final em grupo. Além desta obteve-se as seguintes respostas: a leitura do livro do “ gato e do escuro” com as cartolinas manipuláveis a construção do espantalho e a construção do jornal do gigante egoísta.



Na sexta questão os alunos foram questionados sobre “ Das atividades desenvolvidas qual a que menos gostaste?”

Analisando as respostas dadas pelos alunos no pós-teste, estas foram bastante consensuais, a maioria dos alunos respondeu que gostaram de desenvolver todas as atividades que lhe tinham sido propostas. Apenas dois alunos referiram que houve algumas atividades relacionadas com o livro gigante egoísta que menos gostaram de desenvolver.

Na última questão foi perguntado aos alunos “ Qual a importância que a leitura tem para ti depois de teres explorado os livros do Plano Nacional de Leitura?”



As respostas a esta questão foram bastante diversificadas, mas a maioria dos alunos destacou as palavras aprender e imaginar. Outros alunos disseram que a leitura os fazia sentir num mundo só deles, que é importante para a vida e que com estas atividades aprenderam a desenvolver a sua leitura.