



**Instituto
PIAGET**

Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Gilda Adelina Marques Emmanuel Avelino

Contributos Para a Promoção da Literacia na Educação Pré Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor José Manuel Almeida Couto

Almada, 2018



Instituto
PIAGET
Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Gilda Adelina Marques Emmanuel Avelino

Contributos Para a Promoção da Literacia na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar / Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Professor Doutor José Manuel Almeida Couto

Almada, novembro, 2018

Agradecimentos

Acima de tudo, agradeço a Deus, que foi o meu maior suporte nesta cruzada de altos e baixos;

À minha mãe, irmãs e avó, pelo apoio prestado sempre que necessitei ou estive mais frágil;

Ao meu esposo, filha e primas pelo apoio incondicional e por tolerarem pacientemente a minha ausência;

Às minhas amigas Soraia Nurmamade e Maria Vouga pelo apoio, orientação, carinho e solidariedade;

À minha orientadora cooperante de estágio Cecília Pires, pelo apoio, confiança e oportunidade concedida para desenvolver o projeto Super Leitor;

Aos “meus” alunos;

Aos pais que colaboraram neste projeto;

Ao Professor Doutor José Manuel Couto pela orientação e disponibilidade;

À Professora Doutora Helena Ribeiro de Castro e à Professora Doutora Cristina Gonçalves pela paciência, carinho e orientação;

À professora Doutora Paula Pina e à Professora Doutora Conceição Costa (em memória) por me terem proporcionado a oportunidade de adquirir as competências mobilizadas para desenvolver o projeto “Super Leitor” e por me terem contagiado por este prazer de ensinar e rumar em busca do sucesso dos nossos alunos;

Ao meu sobrinho Blanchard e à sua professora que me deram a oportunidade de contactar com a caderneta “Superstar Reader” e assim apaixonar-me pela ideia de criar um projeto de leitura com esta caderneta, afim de promover a literacia;

À minha fé.

Resumo

No presente relatório final, apresentamos a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e assim como os projetos desenvolvidos na Prática Supervisionada I e na Prática Supervisionada II.

Descrevemos, portanto, o projeto “Livros e Histórias para Saborear”, desenvolvido em contexto Pré-escolar e o projeto “Livros e Histórias para Cativar e Criar um Super Leitor” desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Estes projetos foram concebidos e promovidos afim de dar resposta à problemática encontrada relativamente a fraca promoção da literacia emergente e de modo constituir uma resposta para o baixo nível de literacia encontrado.

A problemática encontrada reflete o problema escolar que tem sido motivo de preocupação para a sociedade em geral e para a comunidade educativa.

A leitura é um elemento base processo de ensino-aprendizagem e o sucesso das aprendizagens depende de uma boa capacidade literária.

Neste sentido, neste relatório iremos apresentar contributos relevantes para a promoção da literacia e ainda um instrumento “caderneta Super Leitor” que permitiu-nos reunir a trabalhar com os diferentes contributos levando efetivamente à melhoria dos níveis de literacia.

Palavras-chave: Livro; Leitura; Gosto pela leitura; Aprendizagem significativa; Família/Parente; Literacia; Super Leitor.

Abstract

In this final report we present the practice of Supervised Teaching in Preschool Education and teaching of the first cycle of basic education and as well as the projects developed in supervised practice I and in supervised practice II.

We describe so the project "Books and stories to savour", developed in pre-school context and the project "Books and stories to Captivate and Create a Super reader" developed in the first cycle of basic education.

These projects were designed and promoted in order to respond to the problems encountered in respect of emerging literacy promotion weak and so constitute a response to the low level of literacy found.

The problems found reflects the school issue has been of concern to society as a whole and for the educational community.

Reading is a base element of teaching-learning process and the learning success depends on a good literary ability.

In this sense, in this report we will present relevant contributions to the promotion of literacy and an instrument still "Super book reader" that allowed us to gather the work with the different contributions leading effectively to the improvement of the levels of literacy. Keywords: Book; Reading; Taste for reading; Meaningful learning; Family/Relative; Literacy; Super Reader.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Contextualização da prática profissional de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo o Ensino Básico.....	3
1.1. Tipologia da instituição e caraterização sociocultural.....	3
1.2 Caracterização da Instituição.....	4
1.3.Contextualização da prática profissional em educação pré-escolar.....	5
1.3.1. A sala.....	5
1.3.2. Caracterização do grupo do pré-escolar.....	6
1.4.Contextualização da prática profissional em 1º Ciclo Ensino Básico...	8
1.4.1. A sala.....	8
1.4.2. Caracterização do turma do 1º ciclo.....	9
Capítulo II – Parte II – Contributos para a Promoção da Literacia na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico e Melhoria dos Níveis de Literacia no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	13
2.1. Identificação, Descrição e Análise da Problemática Encontrada.....	13
2.2. Literacia.....	15
2.3. Literacia emergente.....	16
2.4. Contributos para melhorar os níveis de literacia.....	18
2.5. A Família para a promoção e melhoria dos níveis de literacia.....	18
2.6. A Escola, os professores na promoção da literacia.....	23
2.7. Importância do livro para a promoção da literacia.....	24
2.7.1. Critérios para a seleção de material escrito.....	26
2.8. Tipos de técnicas de leituras.....	27
2.9. Metodologias para o ensino da linguagem oral.....	30
2.10. Componentes da competência leitora.....	34
2.11. Leitura em voz alta e leitura silenciosa.....	37
Capítulo III – Contributos para promover a literacia na Educação Pré-escolar e melhorar os níveis de literacia no 1º Ciclo do Ensino Básico – Os Projetos.....	39
3.1.Os Projetos.....	39
3.2. Planeamento.....	41
3.2.1. Educação Pré-Escolar.....	41
3.2.2. Ciclo do Ensino Básico.....	42

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

3.2.3. Objetivos específicos do Projeto.....	47
3.3. Avaliação.....	49
3.4. Estratégias de Ensino na Aprendizagem da Leitura.....	58
3.5. Desenvolvimento do Ensino e da aprendizagem.....	61
Capítulo IV – Tratamento de dados e reflexão acerca dos resultados.....	73
Capítulo V – Considerações finais.....	85
5.1. Reflexão sobre o contributo da Prática Profissional Supervisionada para o desenvolvimento profissional.....	85
5.2. Reflexão sobre o Relatório Final.....	90
Bibliografia.....	96
Anexos.....	100

Índice de Anexos

Anexo A – Letras do alfabeto e sílabas.....	100
Anexo B – Ficha: Circule a palavra de acordo com a figura.....	101
Anexo C – Ficha: Pinta os nomes.....	102
Anexo D – Livro dos afetos.....	103
Anexo E – Ficha e trabalho (História: O Senhor do seu Nariz).....	104
Anexo F – Histórias criadas com as cartas do imaginário – Conto divertido	104
Anexo G – Anexo G – Fotos do Jogo de obstáculos da história “Corre corre cabacinha”.....	106
Anexo H – Ficha e trabalho (História: O Senhor do seu Nariz.....	107
Anexo I – Avaliação diagnóstica da história “O Senhor o seu Nariz”	108
Anexo J – Ficha ditongos.....	109
Anexo K – Ficha Letra “b” – ouve.....	110
Anexo L – Ficha Letra “b” – desenha.....	111
Anexo M – Ficha Letra “b” – ordena.....	112
Anexo N – Ficha Letra “b” - desenha a letra.....	113
Anexo O – Ficha Lengalenga.....	114
Anexo P – Inquérito por questionário aos pais – Pré-escolar.....	115
Anexo Q – Inquérito por questionário aos pais – 1º Ciclo.....	117
Anexo R – Inquérito por questionário aos alunos – 1º Ciclo.....	119
	121

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Respostas dos familiares ao questionário de avaliação final 1.....	73
Gráfico 2 – Respostas dos familiares ao questionário de avaliação final 2.....	76
Gráfico 3 – Respostas dos alunos ao questionário de avaliação final.....	79
Gráfico 4 – Avaliação de Leitura no Projeto.....	83

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Universo de alunos.....	9
Tabela 2 – Critério de seleção de material escrito.....	26
Tabela 3 – Avaliação Diagnóstica: Leitura.....	50
Tabela 4 – Legenda da avaliação diagnóstica.....	51

Tabela 5 – Avaliação diagnóstica – Ficha.....	53
Tabela 6 – Legenda da avaliação diagnóstica – ficha.....	54
Tabela 7 - Grelha de Verificação.....	55
Tabela 8 – Legenda da grelha de verificação.....	55
Tabela 9 – Critérios de avaliação.....	56
Tabela 10 – Critérios de avaliação quantitativa e qualitativa.....	57
Tabela 11 - Resposta à Pergunta aberta do questionário no 1º Ciclo – Pais.....	77
Tabela 12- Resposta à Pergunta aberta do questionário no 1º Ciclo – Alunos.....	79

Índice de Figuras

Figura 1 – Caderneta Superstar reader.....	40
Figura 2 – Caderneta Super leitor.....	45

Lista de Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PLSS – Sistema de Apoio Pedagógico dos Pais

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

OCPEB1°C – Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo

Introdução

Com o presente Relatório Final de Mestrado pretende-se dar a conhecer o percurso do aluno no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, ainda, dar a conhecer a problemática encontrada no grupo alvo, assim como as técnicas e estratégias desenvolvidas para dar resposta a estas dificuldades.

Atendendo à problemática encontrada “baixo nível de promoção da literacia e da literacia emergente usando como recurso livros da biblioteca da sala e ou da escola; bem como o elevado grau de dificuldades de leitura no 1º ciclo”, decidimos definir como tema deste Relatório Final de Mestrado: “Contributos para a promoção da literacia na educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico”.

A base deste tema surgiu através de um contacto que tivemos em Inglaterra com a caderneta “SUPERSTAR READER”, utilizada por uma professora de uma caderneta uma turma Britânica do 1º Ciclo.

Ao entrar em contacto com esta caderneta e verificarmos a forma como é possível desenvolver um trabalho organizado e sistemático com as famílias e, deste modo, promover o desenvolvimento dos níveis de literacia do aluno, senti-me fascinada.

Durante o estágio, observamos que em contexto de sala existia um fraco trabalho de promoção da literacia emergente com o grupo do pré-escolar e que o grupo do 1º ciclo, 2º A demonstrava grandes dificuldades de leitura, começando mesmo pelo fraco desempenho no reconhecimento das letras do alfabeto.

Neste sentido, consideramos que o “Projeto Super Leitor” seria uma grande mais-valia para os grupos turma.

Por outro lado, para nós, a forma como se processa o ensino da leitura sempre foi uma preocupação. E este tema ajudar-nos-ia a desenvolver as nossas capacidades de ensino da leitura, podendo ainda usufruir do apoio e direção da professora titular da turma.

Por fim, consideramos que este projeto, em particular a Caderneta “Super Leitor”, enquanto instrumento, poderia vir a ser uma grande mais-valia para a promoção da leitura e gosto pela leitura no seio das turmas do 1º Ciclo Ensino Básico. Servindo assim como

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

um instrumento facilitador para o envolvimento da família no processo de ensino/aprendizagem, para a promoção da leitura e gosto pelo livro/leitura, para avaliar a leitura do aluno e constatar a evolução desta mesma leitura, sendo que os pais podem seguir a evolução do seu educando passo e passo. Por fim, alcançar o objetivo principal do projeto, que é promover a literacia no pré-escolar e melhorar os níveis de literacia de cada aluno do 1º ciclo.

A fim de promover uma melhor perceção do projeto e a forma como este se desenvolveu, a estrutura do presente Relatório foi concebida de modo a primeiramente apresentar a Instituição, as salas e os grupos de estágio onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. E em seguida a identificação, apresentação e análise da problemática encontrada.

Apesar de termos trabalhado a promoção da literacia tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º ciclo, daremos mais ênfase ao trabalho desenvolvido com o 1º ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO O ENSINO BÁSICO

O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. (Silva, 1997, p. 31).

A caraterização da instituição das Práticas de Educação Supervisionadas será feita de forma única, uma vez que tanto o estágio de Educação Pré-escolar como o do 1ºCiclo do Ensino Básico foram realizados na escola E,B 1 J/I do Chegadinho.

1.1. Tipologia da População e Caracterização Sociocultural

A instituição está situada na rua António Aleixo, freguesia do Feijó, Concelho de Almada e distrito de Setúbal.

Esta cidade possui bons acessos, tanto por terra (comboio, metro à superfície e autocarros), como por via marítima (barcos que realizam a travessia para Lisboa). Contudo, na quinta do Chegadinho, onde esta localizada a instituição, existe muito pouca fluência de transportes públicos. À partir das 9h da manhã os transportes passam de trinta em trinta minutos, ou de uma em uma hora. À partir das 17h30 o horário volta a ser mais fluente.

A freguesia do Feijó é, sobretudo, uma zona residencial e possui uma grande variedade de serviços que servem satisfatoriamente a população local.

Na área da educação, possui uma completa rede pública escolar que abrange Jardim-de-infância e o 1º Ciclo, e estende-se, ainda, ao 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário.

A população dispõe de um centro de saúde e de inúmeras farmácias.

A população dispõe também de uma grande cobertura comercial, outros pequenos centros comerciais, bem como diversos supermercados e minimercados.

Na freguesia estão situadas várias associações que apoiam a população idosa, proveniente sobretudo do Alentejo.

A freguesia do Feijó é composta por uma grande variedade cultural. Desde povos ciganos, angolanos, cabo-verdianos, santomenses, moldavos, ucranianos, brasileiros, mais algumas outras minorias e por fim, portugueses.

Esta grande variedade, tanto pode possibilitar uma grande partilha cultural, como desencadear conflitos entre a população.

Apesar desta possibilidade relacional negativa, no bairro do Chegadinho onde a escola está localizada, não é comum haver relatos de distúrbios entre os diferentes povos de aqui residem.

Por isso, é possível considerá-lo um bairro seguro onde as crianças podem brincar na rua despreocupadas e onde jovens e adultos podem juntar-se para conviver e confraternizar descontraidamente.

1.2. Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreram os estágios é, um edifício novo, inaugurado no ano letivo de 2007/08, situado na rua Amadeu de Sousa Cardoso.

O jardim de Infância desta instituição foi construído de raiz e insere-se numa EB1/JI.

O edifício conta com vários espaços para além das três salas do pré-escolar e sete salas do 1º Ciclo. No interior do edifício existe um ginásio, um refeitório, utilizado pelo pré-escolar, 1º Ciclo e pessoal docente e não docente. Têm também uma Sala de Professores, que serve ainda de sala de reuniões. Tem uma sala para os auxiliares, um Gabinete da Coordenadora, a Associação de Pais e Encarregados de Educação (APED), Unidade de Apoio Educativo, o Gabinete Médico, Arrecadações e a Secretaria que está situada no edifício do agrupamento.

Tem ainda uma casa de banho do J/I, uma NEE e duas casas de banho para o pessoal docente e não docente, sendo estas quatro unissexo. No 1º Ciclo existe quatro casas de banho, configurando que duas são do sexo masculino e duas do sexo feminino. Tem ainda um balneário do sexo feminino e outro do sexo masculino.

A APED tem desempenhado um papel muito importante no seio da instituição.

Disponibilizam no seu interior, pequenos almoços e bebidas a preços acessíveis. Nela está sempre presente um membro da associação.

No exterior está contemplado um campo de jogos (futebol e basquete), um parque infantil firmado sobre areia, um espaço amplo onde as crianças podem correr livremente, e espaços com relvado e árvores. A Instituição goza ainda de um elevador que fica junto ao J/I.

1.3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

1.3.1. A Sala

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar foi realizada na sala “0A”, também intitulada como “Sala Azul”.

Trata-se de uma sala espaçosa com bastante luz natural.

Possui uma dispensa para arrumação, um lavatório, 6 janelas inferiores, 6 superiores e uma porta que dá acesso ao corredor, às casas de banho ao refeitório e ao espaço exterior e às salas do 1º Ciclo

O espaço estava organizado por áreas de trabalho e identificado em função das necessidades e características do grupo. E verificamos que o local tinha uma boa funcionalidade. O mobiliário é adequado ao desenvolvimento da criança e permite-lhes total autonomia. A sala possui também expositores em todo o redor.

Cada área dispõe de material adequado e específico. Trata-se de uma questão fundamental, de tal modo que Silva (1997, p.37) afirma:

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a sua função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

Segundo o Projeto Pedagógico da sala “0A”, a sala estava então dividida por seis áreas, onde as crianças trabalhavam livremente. Sendo elas a Casinha, a Expressão Plástica, Construções, Garagem, Jogos de Mesa, e por fim a Biblioteca. De acordo com Zabalza, (1998, p. 262),

Seja qual for a organização da sala (...) será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo. De qualquer forma, o professor deve ter consciência de que uma determinada estrutura da sala, favorece determinadas atividades.

A cada área corresponde um material próprio, que deve ser utilizado somente naquela área.

Não existia um número restrito de elementos respeitante a cada área. Porém, este número é gerido tendo em conta se a equipa considera que já há demasiadas crianças em determinada área, comprometendo assim o bom funcionamento de cada área e possibilitando ainda eventuais conflitos.

Este cuidado na organização e gestão do espaço educativo “permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos”(Silva, 1997, p.26).

Por outro lado, permite que a criança desfrute de um espaço onde possa se movimentar com facilidade e por isso ter mais facilidade para desenvolver as suas brincadeiras. Esta diferenciação de cada espaço e características próprias à cada área permite que a criança tome consciência de cada área de trabalho e saiba escolher tendo em conta os seus interesses e necessidades. Com efeito, como refere Zabalza, (1998, p. 50),

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, ou seja, facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos.

Quando estavam dispostos nas áreas, caso as crianças quisessem mudar para outra, poderiam fazê-lo, desde que arrumassem o que desarrumaram.

1.3.2. Caracterização do grupo do pré-escolar

O grupo de estágio da Sala Azul, é um grupo heterogéneo, uma vez que as suas idades estão compreendidas entre os 3 e os 6 anos e esta heterogeneidade permite uma aprendizagem partilhada e mais enriquecedora. É constituído por 19 crianças, das quais 11 são rapazes e 8 são raparigas.

Como é possível verificar, existe uma preponderância de crianças do sexo masculino o que é, à partida, condicionante das dinâmicas relacionais entre pares e no modo de estar e ser de todo o grupo. Nestes casos os grupos de crianças são, normalmente, bastante mais ativos e as brincadeiras envolvem, normalmente, mais força física, o que se verificou neste caso concreto.

Se olharmos os padrões de desenvolvimento relativamente às diversas faixas etárias do grupo observa-se uma diversidade imensa, onde se cruzam diferentes idades e níveis de desenvolvimento dentro de cada faixa etária.

Segundo os teóricos do desenvolvimento, com particular ênfase para Piaget, as crianças desta faixa etária (4-5 anos), encontram-se no Estádio do Pensamento Pré-operatório ou Pensamento Intuitivo. Nesta fase a criança não tem pensamento pré-operatório, ou seja, ainda não tem a noção de reversibilidade (capacidade de andar para traz com o pensamento, de fazer associações contrárias, ou seja, que $1+2=3$ e $2+1=3$; ou dizer a criança: tu tens um irmão e o teu irmão também tem uma irmã que és tu. A criança pensa que apenas ela tem um irmão).

Até aos 5/6 anos, a criança não tem a capacidade de reversibilidade.

De acordo com Piaget (citado por Simula, 1990, p. 174):

O principal objetivo da criança é o de adaptar-se ao meio, os estímulos dele recebido são fundamentais. Sendo assim, aquilo que determina o desenvolvimento é a inteligência (através da capacidade para pensar de maneira lógica), a ação (através do modo de reagir ao ambiente) e o próprio ambiente (através de estímulos que este proporciona ao indivíduo).

No que toca ao histórico institucional, grande parte do grupo provinha de outras instituições e na sua maioria eram de nacionalidade portuguesa, e havia também crianças de origem ucraniana, santomense, angolana e cabo-verdiana.

No grupo tínhamos cinco crianças que apresentavam dificuldades relacionadas com a fala, a comunicação, a compreensão do que lhes é pedido para fazer, a aceitação de regras e convivência com elas, a relação com os outros, a concentração e a motricidade fina.

A generalidade das crianças provém de um nível socioeconómico médio.

1.4. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

1.4.1.A Sala

A Prática Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida na sala do 2ºA e situa-se no 1º andar do edifício.

A sala “2ºA” não é muito espaçosa, tendo em conta o número de alunos que a ocupavam. Tem uma boa luminosidade natural.

Possui um lavatório, quatro janelas para o exterior, três voltadas para o corredor e uma porta que possibilita o acesso às outras divisões da instituição.

Com exceção de uma cadeira que tinha uma perna torta, o mobiliário encontra-se em condições e é adequado ao tamanho das crianças e ao seu desenvolvimento e permitia-lhes uma boa autonomia.

A sala tem também expositores nas paredes da frente e ao fundo da sala.

Ao longo da prática a sala passou por várias alterações, relativas aos lugares ocupados pelos alunos nas mesas.

Tal acontecia porque a professora gostava de oferecer as mesmas oportunidades à todos os alunos no que toca a terem um lugar na sala onde pudessem ter mais atenção à aula ou que lhes permita observar melhor os quadros durante as ações ou ainda para terem oportunidade de se sentarem com outros colegas da turma e experimentarem relações de trabalho e de amizade diferentes.

Arends (1995, p. 85) frisa que “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de ação no que diz respeito à sua ação”. Contudo, em primeiro lugar “os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (Arends, 1995, p.95) uma vez que existem várias formas de dispor as carteiras de maneira a se adequarem às diferentes situações. Sendo assim, deve se ter em conta que cada grupo de crianças contem características muito próprias e elas devem ser um fator relevante na organização do espaço educativo.

Estas alterações de carteiras na sala de aulas e por vezes até de lugares onde os alunos se sentavam, tiveram um papel importante para facilitar aprendizagem da crianças, em alguns casos para canalizar a concentração do aluno tendo em conta que a junção de

certos pares não eram favoráveis à concentração do aluno, a um comportamento adequado do aluno na sala de aula, ou seja conversas entre pares ou brincadeiras que acabavam por prejudicar o aproveitamento do aluno ou da turma.

1.4.2. Caracterização do turma do 1º ciclo – 2º A

O grupo da Sala 2ªA é heterogéneo, pois as suas idades compreendiam os 7/9 anos e esta heterogeneidade possibilitava uma aprendizagem partilhada e mais enriquecedora. Por outro lado, o fato de termos numa turma de 2º ano alunos com 9 anos, leva a que também haja mais disparidade de interesses entre eles.

Por exemplo: a turma recebeu uma aluna de 9 anos e esta aluna raramente brincava nos intervalos com as suas colegas. Na maior parte do tempo está com os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade.

Ao longo do ano letivo, o grupo sofreu várias alterações quanto ao número. Começamos o ano com 24 alunos, passando a ser 25 em dezembro e 26 em janeiro terminando com 25 alunos. No fim da prática, uma das alunas que integraram a turma mais tarde, voltou com a sua família para o Brasil. Esquemáticamente a turma era composta da seguinte forma:

SALA 2º A			
Período	Universo de alunos		
	Raparigas	Rapazes	Total
Setembro	10	14	24
Dezembro/Janeiro	12	14	26
Março	11	14	25

Tabela 1 – Universo de alunos

Como se pode verificar no quadro acima, o grupo é heterogéneo, quer nas aprendizagens e vivências quer nos ritmos de trabalho, assim como na maturidade. Quatro alunos vêm de outras escolas e dois são repetentes.

Quanto ao género, a turma é constituída por 14 alunos do sexo masculino e 12 alunos do sexo feminino.

A nível socioeconómico, o grupo de crianças provém de uma camada social média.

Segundo os teóricos do desenvolvimento, com particular ênfase para Piaget, as crianças desta faixa etária (7-11 anos), encontram-se no Estádio Operacional Concreto. Nesta fase, a criança é capaz de realizar operações concretas. Já percebe o conceito de reversibilidade, reconhece que certos atributos físicos permanecem inalterados, mesmo quando a aparência é alterada, e a este processo chamamos conservação. Porém a criança não tem capacidade para pensar abstratamente e hipoteticamente. O seu pensamento deixa de ser tão egocêntrico, isso permite-lhe, portanto, compreender a conservação, a reversibilidade, expressar a ordem dos acontecimentos, explicar relações tais como causa/efeito, utilizar a linguagem na planificação, compreender e recordar regras e ainda a desenvolver cooperativamente, jogos complexos.

Segundo a perspetiva de Erikson (1972), o grupo encontra-se na 4ª idade, designada por Indústria/ Mestria versus inferioridade e esta vai dos 6 aos 12 anos. Com efeito, Erikson (1972) defende que o ser humano passa por oito estádios de desenvolvimento, e em cada um deles está presente uma crise psicossocial com uma vertente positiva e uma negativa, sendo estas duas vertentes necessárias. Contudo, é essencial sobrepor a vertente positiva à negativa, ainda que a vertente negativa desempenhe um papel importante no desenvolvimento do ser humano, tendo em consideração que a forma como cada pessoa enfrenta cada crise, determina e promove forças para ser bem sucedida no estágio seguinte.

Podemos verificar que em relação à teoria de Piaget, o “estádio/ idade” em Erikson tem uma maior abrangência. Ele considera que nesta fase a criança necessita controlar a sua imaginação exuberante e dar maior atenção à educação formal. Ela não só desenvolve um senso de aplicação como aprende as recompensas da perseverança e da diligência.

Neste mesmo estágio de desenvolvimento, existe ainda a possibilidade eminente de a criança ter sentimentos de inferioridade respetivamente a sua incapacidade (vertente negativa) de dominar tarefas que lhe são propostas pelos pais ou professor.

Também neste estágio, a criança sente-se pronta para conhecer e utilizar os instrumentos, máquinas e métodos para desempenhar o trabalho adulto, trabalho esse que implica responsabilidades como ir à escola, fazer deveres de casa, aprender habilidades, de modo a evitar sentimentos de inferioridade (vertente positiva). Quando a criança desenvolve o sentido de competência (indústria), presenciamos a vertente positiva deste

estádio. Por outro lado, quando lhe falta sentido de competência, assistimos à vertente negativa do estágio.

Fazendo um paralelismo com estes dois autores, mediante o que pudemos observar sobre o grupo, há realmente nas crianças a capacidade de realizar operações concretas, uma vez que já percebem o conceito de reversibilidade, compreendem a conservação dos objetos e existe realmente uma dificuldade no que diz respeito a capacidade para pensar abstratamente e hipoteticamente, mas é algo tem vindo a ser superado. O grupo é capaz de expressar a ordem de acontecimentos, explicar relações tais como causa/ efeito, compreender e recordar regras e ainda desenvolver cooperativamente jogos complexos. Por outro lado, verificamos que algumas crianças têm dificuldade de organização ou recolha de informação necessária para dar resposta às tarefas que lhes são entregues. Quanto à perspectiva de Erikson (1972), verificamos que existe verdadeiramente um sentimento de frustração quando não conseguem dar resposta ao que lhes é pedido ou quando pedem apoio ao professor e este tarda a chegar.

Há uma dificuldade de compreensão de que é preciso dar resposta ou apoio a todos os que o pedem e que por isso muitas vezes temos de esperar mais do que gostaríamos.

Talvez possamos dizer que exista ainda um sentimento de inferioridade na medida em que, por vezes, as crianças fazem comentários como este: “Só dás ajuda a ele...”, e isto acontece quando demoramos mais tempo a dar resposta a todos.

Por outro lado, verificamos também uma grande capacidade de concretização de tarefas bem-sucedidas, sem a ajuda do professor. Muitas vezes, a criança concretiza corretamente as tarefas, mas sente-se insegura quanto ao seu desempenho e pede ajuda desnecessariamente. Nisto tudo, o importante é não negligenciarmos nenhuma das crianças e sermos capazes de encorajar o trabalho da criança e a sua autoconfiança.

No que se refere à aprendizagem, existem sete alunos que demonstram maior dificuldades de aprendizagem, um aluno que demonstra dificuldades de comportamento (é uma criança muito agitada), e sete casos particulares de bom desempenho. Contam-se 9 casos de alunos com dificuldades na leitura e escrita e um aluno de 9 anos que no ano anterior, estava no 1º ano, mas que ainda não sabe ler nem escrever. Este é o caso mais grave de leitura da turma e de comportamento. A meio do ano, entrou para a turma outra aluna de 9 anos, que se revelou ser um caso ainda mais complicado que o anterior no que

toca à leitura e escrita, seja de letras como de números. Por outro lado, é uma aluna muito bem comportada.

O grupo é bastante dinâmico, interativo e desinibido, havendo duas ou três crianças mais tímidas.

Em termos gerais os elementos têm um bom desenvolvimento motor, no entanto, no que refere à linguagem, são notórias algumas diferenças, sobretudo em um elemento, onde a pronúncia de determinadas sílabas (exemplo: cha/sa) é pronunciada incorretamente.

CAPÍTULO II – CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1. Identificação, Descrição e Análise da Problemática Encontrada

No início da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar, fizemos o levantamento dos hábitos da sala. Verificamos então que a educadora do grupo desenvolvia um trabalho muito interessante e desafiador para o grupo e para cada criança, em particular. Contudo, apesar de o grupo visitar várias vezes a Biblioteca do Feijó, constatamos que não era comum recorrer-se a livros e histórias na concretização das atividades, nem se promovia a biblioteca da sala.

Ora, sabemos que a promoção da literacia emergente tem um papel importante para impulsionar o gosto por ouvir ler histórias e no futuro, o gosto pela leitura.

Quanto a Prática de Ensino Supervisionada em Ensino Básico do 1º Ciclo, durante os primeiros dias de estágio e observação da turma do 2º ano, pudemos reparar que uma grande parte do grupo demonstrava grandes dificuldades de leitura e escrita.

Muitos não conheciam todas as letras do alfabeto e por vezes conheciam as minúsculas mas não conheciam as maiúsculas e vice-versa.

Quanto aos hábitos da turma, verificamos também que não é muito comum recorrerem à Biblioteca para requisitarem livros para levarem para casa.

Não é possível que um aluno que não sabe ler tenha um bom desempenho letivo. Pois a leitura está presente nas principais áreas disciplinares.

Uma leitura fluente tem um papel muito importante para o aluno do 1º ciclo do Ensino Básico, uma vez que o aluno que lê com mais fluência assimila e compreende melhor o texto que lê e por conseguinte os enunciados que lhe são atribuídos, fazendo portanto uma interpretação mais adequada desses textos e de tais enunciados. E deste modo tem maior sucesso na realização das suas tarefas e provas escolares. Esta é uma das razões que motivaram a preocupação com esta questão da leitura.

Segundo Sim-Sim (2006, p.81), um mau leitor está sempre em desvantagem, juntando-se a isso a condição de mau aluno, o que gera desinteresse e muitas vezes leva ao abandono escolar.

Para formar um bom leitor, é necessário leva-lo a descobrir o prazer de ler. (1998, citado em Actas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares)

Para se formar bons leitores, é importante utilizar-se textos de qualidade, que vão ao encontro dos gostos literários dos alunos e coloca-los em constante contato com o livro.

Por isso, se revela fundamental a familiarização com os livros, com a palavra escrita, desde muito cedo, antes da entrada para a Escola, para que o livro faça parte do mundo da criança, para que ela trate com afeto e sem receio.

(Sousa, 1998, p. 507)

Os livros são fonte de muitas histórias e elas estimulam o comportamento do aluno, ajudam a desenvolver a sua capacidade de imaginação, e construção de novos textos.

Segundo Egan, citado por Pinto, (1992. p.45)

“Ouvir e ler histórias é uma atividade que, a par com os jogos, mais desperta o interesse das crianças. A esta ideia associa-se o facto de as crianças lidarem com as suas emoções, embora com extremas dificuldades em lidar diretamente com algumas delas. A sua curta existência dificulta-lhes o relacionamento consigo próprio e com a sua compreensão do mundo, sendo que, as histórias facilitam a compreensão fornecendo uma base de segurança, uma explicação para as coisas”.

Assim, é de referir que as histórias desempenham um papel essencial na vida de uma criança permitindo-lhe “(...) descobrir, desenvolver e dominar as suas capacidades; dá-lhes uma riqueza e maleabilidade de expressão que ajudarão a triunfar na vida, mais ainda, possibilita o seu equilíbrio emocional, a solução de muitos dos seus problemas íntimos, ajudando-a, portanto, a ser feliz...” (Namorado, 1970, p.16).

Neste sentido, entendemos que seria importante promovermos a literacia emergente no na Educação Pré-Escolar e contribuir para a melhoria dos níveis de literacia no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Apesar de descrevermos as experiências tanto com a Educação Pré-Escolar, como com o 1º ciclo do Ensino Básico, e apresentarmos diferentes contributos para a promoção da literacia, entendemos que o trabalho desenvolvido no 1º ciclo mediante o projeto “Super Leitor” com recurso à caderneta Super Leitor, merece ser promovido pelo especial papel desta caderneta enquanto recurso material que facilita a interligação dos vários

contributos e pelos resultados positivos observados à nível da leitura e promoção da mesma.

A importância deste tema da literacia e todas as questões a ela ligadas, e por nós consideradas relevantes, serão desenvolvidas em pormenor nos pontos seguintes de forma a que o leitor tenha consciência dos temas que tivemos em consideração ao planearmos e desenvolvermos os projetos.

2.2. Literacia

Para compreendermos a importância da literacia e da literacia emergente é necessário entendermos primeiramente o seu significado.

A literacia pode ser entendida como a capacidade de compreender, produzir e usar a linguagem escrita de forma eficaz para comunicar e adquirir conhecimento, e portanto ela vai inevitavelmente apelar às competências de leitura, de escrita e de cálculo (Gomes & Santos, 2005). Assim, a literacia é a capacidade de ler ou escrever e ainda interpretar o que está escrito.

Uma vez que o foco do presente relatório é a competência da leitura, consideramos que é importante fazer a definição do conceito de leitura.

Segundo Mialaret (1997), para muitos educadores, saber ler significa ser capaz de decifrar.

Alguns autores consideram que “ler é saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda afirmam que “ler é raciocinar”. As opiniões (...) têm oscilado entre dois polos centrado-se, ou nos processos perceptivos, ou nos processos de compreensão” (Viana & Teixeira, 2002, p. 9).

Existem várias definições diferentes para o ato de ler. Há autores para quem ler significa associar signos gráficos a símbolos do discurso. Para Lerroy-Boussion (citado por Viana & Teixeira 2002, p. 11), “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem”

Para Spache e Spache (citados por Viana e Teixeira, 2002, p. 12), a leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Nesta perspetiva a leitura é entendida

como “um processo multifacetado que pode ser descrito em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um ato visual, um processo perceptivo e um processo de pensamento” (Viana e Teixeira, 2002, p. 12).

Apesar da leitura estar associada a descodificação de símbolos gráficos, ela não deve ser entendida somente como tal, pois ela deve permitir atingir o pensamento.

Thinker & McCullough (1968, p.13) apresentam, uma definição mais ampla sobre a o que é a leitura, definindo-a, portanto, como algo que:

(...) envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulo para a evocação de significados construídos pela experiência passada, e a construção de novos significados através da manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor. Estes significados são organizados em processos de pensamento de acordo com a finalidade do leitor. Esta organização conduz à modificação do pensamento e/ou comportamento, ou ainda conduz a novos comportamentos que se integram quer no desenvolvimento pessoal, quer no desenvolvimento social.

A leitura revela-se, deste modo, importantíssima como meio para formar a criança e como fator de relevo na promoção da literacia.

Por conseguinte, a promoção das capacidades cognitivas e de pensamento devem ser trabalhadas desde cedo. Logo, é importante que a literacia seja estimulada desde muito cedo, ainda em idade pré-escolar pois ela começa antes do ensino formal. E este facto remete-nos para o conceito de Literacia Emergente.

2.2. Literacia Emergente

A literacia emergente que desempenha uma função relevante para criar hábitos de leitura, é definida por Gomes & Santos, (2005), como o processo de aquisição e desenvolvimento gradual das competências da fala, da leitura e da escrita na idade pré-escolar, alicerçado em experiências, práticas e interações positivas com a linguagem escrita.

Este processo inicia-se após o nascimento, sendo que a aprendizagem da leitura e da escrita, adquire-se por meio da interação com outras crianças e adultos e desenvolve-se em situações de jogos e brincadeiras. Como refere Franco, (2008, p.140),

O desenvolvimento da literacia nas primeiras idades é cada vez mais considerado essencial para o posterior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a

perspetiva mais recente considera-se que a aprendizagem da leitura e da escrita se traduz num contínuo em termos de desenvolvimento. Por outras palavras, as crianças desde idades precoces (dos 0-6 anos) adquirem compreensões básicas acerca dos conceitos e das funções da literacia que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita.

É comum alunos que têm contacto com a leitura e livros na tenra idade demonstrarem mais prazer pela leitura e em consequência terem mais facilidade em aprender a ler.

Os hábitos de leitura criam-se logo nos primeiros anos de vida, primeiro em casa com pais e familiares e posteriormente no ambiente escolar.

Segundo Cruz, (2007. p. 2) “as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita são (...) um dos principais motivos para o insucesso escolar”. Neste sentido, realçamos a grande importância da promoção da literacia emergente.

O gosto pela leitura é algo que se cultiva. E é desde cedo que o devemos fazer.

As competências relacionadas com a literacia devem ser desenvolvida no quotidiano da criança, nas aprendizagens que esta vai fazendo sejam elas em contexto familiar, ou em contexto institucional. (Gomes e Lima Santos, 2004)

Todo o conhecimento deve ser feito por meio de aprendizagens significativas. Elas devem fazer sentido para a criança e devem ser prazerosas, contextualizadas e voltadas para o seu interesse, levando a criança a vivenciar boas experiências literárias. (Lima Santos e Gomes, 2004).

A promoção da literacia emergente tem um papel importante no processo de formação do criança enquanto amante da leitura e futuro leitor. Assim como a promoção do gosto pela leitura desempenha uma função importante no processo de formação de alunos com bons níveis de literacia.

2.4. Contributos para melhorar os níveis de literacia

Como já mencionamos, neste relatório pretendemos apresentar diferentes elementos que contribuem para a promoção da literacia.

Consideramos que a escola, a família, livros de qualidade são promotores da literacia.

Acreditamos, também, que os projetos, no caso, a projeto “Super Leitor”, também é um contributo para a promoção da literacia. Aqui gostaríamos de realçar a papel da caderneta “Super Leitor” como instrumento regulador e orientador na promoção da leitura. Sem a qual não teríamos desenvolvido o projeto anteriormente citado.

Passaremos então a explicar o papel de cada um destes elementos promotores da literacia.

2.5. A Família na promoção e melhoria dos níveis de literacia

Qualquer aprendizagem escolar é apoiada por três grandes atores: a criança, a família e a escola.

A criança é o primeiro ator, pois ela é o objeto da aprendizagem. A família por sua vez detém um papel importante neste processo pois ela é a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve e cria as primeiras aprendizagens. E segundo as OCEPE (Silva, 1997, p.43), “(...)os pais são os primeiros responsáveis pela educação das criança”. Com efeito, é no seio da família que a criança cria os seus primeiros hábitos, sejam eles bons ou maus. Devendo portanto a família agir em conformidade para formar um bom cidadão.

A família pode e deve servir de exemplo ou de suporte no processo de aprendizagem. Por conseguinte, na promoção da literacia emergente os pais têm um importante papel. Morais (2010, p.23) refere que no que respeita à conquista dos hábitos de leitura,

Os pais podem ter um papel importante. Ao lerem um livro, podem ir apontando com o dedo para as crianças se apercebam de que lemos da esquerda para a direita, da separação entre as palavras, etc. E, depois, há um aspecto essencial: se os pais não leem, qual o valor que as crianças vão atribuir à leitura. O facto de os pais terem gosto pela leitura é algo que se transmite aos filhos. É importante existirem em casa livros, revistas e jornais e que as crianças vejam os pais a ler.”

Ao longo dos anos temos verificado que as famílias têm um papel importantíssimo neste processo de aprendizagem e para o desenvolvimento harmonioso do aluno.

Nas Filipinas, o programa «“PLSS”(Sistema de Apoio Pedagógico dos Pais), levou à melhoria dos resultados escolares e a estreitar os laços entre a escola e a família» (Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley,

Que, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao, 1998, p. 164). Um dos focos deste programa era orientar os pais sobre a forma como deveriam orientar os seus filhos. Segundo Delors, et al, (1998) pelo resultado positivo em larga escala, este projeto alargou-se a outras partes do país.

Acreditamos que não se trata apenas de termos pais preparados mas particularmente de gozarmos de pais que se envolvem na formação dos seus filhos.

Diferentes obras reconhecem o papel determinante da família no contexto da leitura. Sem dúvida a família detém um papel muito importante na promoção da Literacia, inclusive da Literacia Emergente.

Para Franco, (2008. p. 140), (...) “o desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um desenvolvimento precoce das mesmas, para o qual interações significativas são especialmente relevantes, levando a que o papel da família e do jardim-de-infância seja preponderante nesse processo”.

A família, enquanto promotora de Literacia Emergente deve:

- Proporcionar vivências e experiências diversificadas que desenvolvam a linguagem oral
- Dialogar com as crianças e mostrar interesse em ouvi-las
- Estimular a aprendizagem de conhecimentos básicos (vocabulário, nomes das cores, letras do alfabeto, profissões, vestuário...)
- Facilitar desde a tenra idade contacto com os livros
- Promover atitudes de valorização da leitura e da escrita como: ser leitor, escrever recados...
- Oferecer um ambiente rico em literacia
- Motivar a leitura

Segundo Taylor (1983, p. 87), as crianças em idade pré-escolar (dos 3 aos 5 anos de idade) que se desenvolvem num ambiente rico em literacia “aprendem a leitura como uma forma de ouvir e a escrita como uma forma de falar” (citado por Franco, 2008, p. 140).

Existem várias práticas que podem ser introduzidas no quotidiano para promover a literacia em família. Nestas práticas a família deve:

- Mostrar a capa do livro e o livro em si;
- Falar sobre as ilustrações;
- Ler frases mostrando-as com o dedo;
- Permitir que a criança vire a página do livro de maneira a que ela possa sentir-se participante da ação da leitura;
- Usar vozes diferentes para cada personagem de modo prender a atenção da criança e o seu interesse contínuo;
- Utilizar mímica no conta da história.

Jolibert (1984, p. 146) menciona que (...) “é importante que eles leiam histórias aos filhos os folheiem com eles algum álbum de leitura infantil, levando-os a dizer o que imaginam que se vai passar na página seguinte quando ela for virada”.

A partir do momento em que a criança já começa a saber ler, a família deve dar-lhe oportunidade de ler palavras e frases. Deve também aproveitar esta nova etapa do conhecimento da criança para ler palavras e frases ao mesmo tempo que ela. Assim como fazer perguntas e conversar sobre informações e imagens da história. Isto ajudá-la-á a desenvolver o raciocínio lógico e a compreensão, características que serão muito importantes para desenvolver os níveis de literacia, para a criança evoluir com maior facilidade em todas as outras áreas do saber no ensino formal.

Se, por ventura se verificar que existe falta de interesse por parte da criança, não é conveniente insistir, pois a criança deve sentir prazer nas atividades que realiza. Pode porém ler outra história, e voltar a ler a mesma história sempre que a criança pedir. É frequente as crianças quererem ouvir várias vezes a mesma história, se esta a tiver agradado.

Muitas história contadas nos livros têm origem em filmes infantis. Seria também benéfico confrontar a criança com este dois suportes e oferecer-lhe os livros dos filmes que elas mais gostam de assistir. Deste modo, a criança pode transportar as suas personagens favoritas para onde lhe aprouver e usufruir das histórias lendo-as ou escutando a leitura por um adulto.

A família deve ainda ter o cuidado de perceber se a criança está a compreender bem, fazendo perguntas sobre a história e comentando o que está a acontecer.

A leitura dialogada é também uma boa opção. Entre outras estratégias, segundo Azinheira e Saraiva (2014), o mediador da leitura, geralmente pode:

- Observar com a criança um livro que ela já conhece;
- Começar a contar a história e interromper;
- Pedir a criança para continuar a contar a história;
- Se ela sentir dificuldade em contar, ajude-a fazendo questões, narrando um pouco mais da história até que ela consiga retomar a sua narração.

Estes momentos são de grande relevo na promoção do crescimento afetivo e cognitivo.

A partir dos 6 anos, uma criança que tenha sido estimulada para o gosto pela leitura tem o desejo de ler sozinha, continua a ter grande prazer em ouvir os adultos lerem alto. Ela vai em busca dos livros que gosta, tem prazer em descobrir nos livros sílabas ou palavras que já reconhece. À medida que ela vai conseguindo ler frases e sentir os seus próprios progressos sente-se vitoriosa.

Pode dizer-se que a criança se sente mais motivada quando tem o apoio e orientação regular e equilibrada dos pais. Por equilibrada entenda-se um ambiente em que a criança é motivada a melhorar e vencer as suas dificuldades em detrimento de um ambiente onde ela é insultada e maltratada física ou psicologicamente pelos seus erros que comete.

A orientação é um exercício que requer paciência com o aluno.

No 1º Ciclo, torna-se ainda mais relevante o apoio da família.

Alves (2005, p.17) afirma que,

“(...)a família é crucial e os pais têm uma maior influência no sucesso dos seus filhos, auxiliando-os em casa, do que optando por atividades de apoio realizadas na escola. Por fim, a intervenção atempada é vital, quanto mais cedo os pais se envolverem nas atividades de alfabetização dos seus filhos, mais profundo o resultado e mais duradouro o efeito. O desenvolvimento da literacia é afetado pela família e pela escola, e, conseqüentemente, vai afetar todo o aproveitamento escolar porque condicionará o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita”.

Inúmeras vezes deparamo-nos com pais e familiares que transferem para a escola toda a responsabilidade de ensino e alfabetização.

Durante esta PES II, chegamos a receber de alguns alunos recados de familiares que diziam que o professor não tem nada que enviar trabalhos de casa, quando isto até era um procedimento pouco habitual da equipa da sala.

Muitas vezes nos deparamos com famílias que não têm interesse em participar da vida educacional da criança. Por outro lado também existem aqueles que querendo apoiar não têm habilitação suficiente para apoiar, ensinar e corrigir o aluno nas suas tarefas de casa.

Contudo, importa sublinhar que “Cabe aos pais proporcionar o clima adequado para que a criança desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização e sossego.” (Bastos, 1999, p. 286)

Sentimos, portanto, que ainda há uma grande necessidade de incentivar os pais e familiares a participar ativamente na educação da criança e consciencializa-lo da importância desse ato para o desenvolvimento da criança, neste caso promoção da literacia e melhoria dos níveis literácitos.

Segundo Bastos, (1999, p. 286) “(...) o papel da família – nos comportamentos praticados e nas atitudes valorizadas – e complementarmente, da escola, surgem como factores significativos para o percurso futuro do indivíduo face à leitura.”

2.6. A Escola, os professores na promoção da literacia

Como mencionamos anteriormente, a escola é o terceiro ator neste processo de formação e construção do saber. Neste caso referimo-nos ao papel que esta tem na promoção da leitura.

Segundo Sim-Sim (2001), o ensino da leitura é da responsabilidade da escola, por tanto, cabe ao Jardim-de-Infância criar condições para que as crianças se sintam motivadas para a leitura.

Lopes (2006), afirma que o Jardim-de-Infância deve facilitar a progressão linguística da criança, sem descorar as outras áreas de desenvolvimento, mas sim proporcionando atividades que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, porquanto é através dela que o ser humano interage.

Sim-Sim (2001, p.51) menciona ainda que “(...) a leitura e a escrita, usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como

a língua oral, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino”.

É certo que reconhecemos a família como segundo ator na promoção da literacia, mas a escola tem a responsabilidade formal de preparar os alunos e de promover uma estrutura funcional para promover a literacia, fazendo recurso à família, ao meio escolar envolvente e à comunidade, desde estruturas como bibliotecas municipais. Sem esquecer que o prazer de ler e ouvir ler é determinante neste processo de promoção literária.

Para Bastos (1999, p. 286), “a escola é assim um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. E a escola deve ter como objetivo criar leitores ativos (...)”.

Das várias práticas que podem ser introduzidas no quotidiano para a promover a literacia, a escola deve:

- Proporcionar atividades que desenvolvam a consciência fonológica, o reconhecimento das letras, o conhecimento do impresso e o conhecimento das regras de escrita
- Organizar atividades lúdicas que despertem a curiosidade e o gosto pelos jogos de linguagem
- Planificar situações de uso da linguagem oral (narração de acontecimentos reais ou inventados, expressão de emoções...)
- Facilitar a observação de modelos de leitura e de escrita
- Facultar a aquisição de pré-requisitos que possibilitem a aprendizagem formal bem sucedida da leitura e da escrita
- Organizar atividades que motivem para a leitura (Hora do Conto, Baú das Histórias, Museu dos Contos...)
- Envolver os pais em atividades de leitura em contexto familiar.

Para um trabalho de qualidade na promoção da literacia, torna-se importante que a escola seja capaz de ajudar a família a descobrir como ajudar a criança neste sentido. Dando portanto à família ferramentas práticas que a orientem para cumprir esta tarefa, sugerindo portanto momentos de leitura em casa, possíveis situações domésticas que

promovam a leitura, bem como recursos online que ajudem a aceder a material de leitura, tal como: História do dia.

A escola também pode dar sugestões de tipos de livros infantis ou infanto-juvenis suscetíveis de despertar o interesse da criança levando em conta a sua faixa etária.

Descriminaremos no ponto seguinte diferentes tipos de obras que podem ser sugeridas às crianças.

2.7. Importância do livro para a promoção da literacia

A aprendizagem da leitura e da escrita, são atividades que pela sua natureza causam algum receio devido a todos os símbolos que a criança precisa aprender para ser capaz de decifrar a palavra.

Como já referimos para facilitar este processo é importante que o contato com as histórias, livros e a leitura sejam um experiência que vem desde o berço.

Neste sentido não é possível dissociar a leitura do suporte que a traz até nós. Pode ser um jornal, uma revistas ou um livro. E para a criança, este é o suporte ideal para a promoção da literacia emergente e da literacia.

Para Rigolet (2000), é importante utilizar o livro porque ele foca a atenção, sustenta a motivação, alimenta a concentração, desafia o raciocínio, consolida a memória, trabalha a estruturação espaço-temporal, promove a reflexão, indução e dedução. E ainda estimula o raciocínio, aguça o espírito crítico e construtivo, e favorece o gosto pela investigação.

Como sabemos, a literacia emergente é um processo que conduz a experiências práticas e significativas promotoras de interações positivas ligadas à leitura e a escrita. Neste processo espera-se que a criança conquiste o prazer da leitura. Seja esta lida por ela ou por outro.

Ora, o prazer significa gostar de algo. Logo, é preciso que a escolha da obra seja apazível para o leitor ou ouvinte.

Neves & Martins (2000), mencionam que quando os pais ou outro familiar oferece à criança e leem histórias interessantes, a aprendizagem tomam uma dimensão maior.

“Para que um projeto de leitura se possa construir, as crianças têm de ouvir ler coisas que lhes interessem e com as quais sintam prazer, a fim de desejar serem elas próprias leitoras” (Neves & Martins, 2000, p. 21)

Na orientação e escolha de livros, segundo Azinheira e Saraiva (2014), pais e professores podem optar pelos seguinte tipos de obras:

- Contos tradicionais
- Contos de fadas
- Fábulas (Histórias de animais)
- Textos narrativos
- Poesia
- Adivinhas
- Lengalengas
- Textos Utilitários ou Informáticos
- Histórias com temas sobre a família, a escola ou a comunidade
- Histórias sobre festividades
- Histórias sobre as estações do ano
- Livros informáticos sobre vários temas acompanhados de muita ilustração

Apesar deste grande leque de tipos de obras diferentes que podem se adequar à criança, existem outros fatores que devemos ter em conta na seleção dos livros. Tais como aqueles que Rigolet (2000) refere sobre as características a ter em consideração na escolha de material escrito:

2.7.1. Critérios de Seleção de Material Escrito

Tamanho	<ul style="list-style-type: none">• com poucas ou muitas páginas• do mais pequeno ao maior• peso
Material	<ul style="list-style-type: none">• resistência• tradicional• lugar de utilização (sofá, banho, creche...)

Forma	<ul style="list-style-type: none"> • tradicional • relacionado com o tema • fechada ou aberta
Tema	<ul style="list-style-type: none"> • confirmação: do ficheiro de imagens à sequência • Informação: da informação “enciclopédica” à informação sequenciada • Imaginação: da fantasia pessoal à fantasia comercial
Tratamento do tema	<ul style="list-style-type: none"> • Proporção entre ilustrações e textos • Diferentes estilos gráficos
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Presença ou não • Tipos de caracteres • Tipos de estilo • Tamanho e disposição na página

Tabela 2 – Critérios de seleção de material de escrita

Rigolet, (2000, p. 130)

Ao selecionar, indicar ou oferecer um livro será sempre importante ter consciência dos tipos de livros que mais interessam à criança. Estando atento às reações da criança à leitura dos diferentes tipos de obra ou mesmo, perguntando-lhe que tipo de livro mais aprecia.

Esta ligação de prazer com o livro será determinante para o interesse pelo livro e pela leitura no presente e no futuro. E conseqüentemente ser um fator positivo nos níveis de desempenho da leitura do aluno.

2.8. Tipos de técnicas de leituras

A aprendizagem da leitura é uma tarefa bastante complexa e de um certo grau de dificuldade. Para alcançarmos um bom nível de leitura, é necessário possuímos determinadas técnicas de leitura

Segundo J. Jaurès, (citado por Mialaret, 1997, p16),

“é necessário, antes de mais, ensinar as crianças a ler com uma facilidade absoluta, de tal modo que jamais na vida o possam esquecer e que, em qualquer

livro, os seus olhos não se detenham perante obstáculo algum. Saber ler realmente sem hesitações, como o leitor e eu fazemos, representa a chave de tudo”.

Segundo Borel-Maisonny, (citado por Mialaret, 1997, p.16), “(...)ler oralmente equivale a encontrar , em face de um símbolo escrito, a sua sonorização portadora de sentido.

Isto leva-nos a pensar no facto de todos os símbolos gráficos traduzirem uma mensagem e a posse dessa técnica seria inútil se não permitisse atingir um pensamento. Já não se trata apenas de decifração. Neste sentido, saber ler é compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos.

No ensino formal deparamo-nos frequentemente com casos de crianças que desempenham uma leitura deficitária, ou por que o ritmo de leitura esperado não corresponde ao esperado (fazem pausas prolongadas porque não conseguem ler a palavra que se segue), ou porque leem de forma incorreta a palavra encontrada, ou mesmo porque não pontuam e entoam corretamente as frases lidas.

Neste sentido é importante perceber porque razão estes erros acontecem e quais os motivos destas dificuldades. É certo que a aprendizagem da leitura é um processo complexo e que progride paulatinamente. Também é certo que há um grau de desempenho de leitura esperado para cada criança tendo em conta a o nível de instrução em que está inserido ou faixa etária a que pertence.

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico, no primeiro ciclo, na componente “leitura” espera-se que do aluno do 1º e 2º ano o seguinte desempenho:

- Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.
- Compreender o essencial dos textos lidos.
- Ler textos variados com fins recreativos.
- Saber manusear livros folheando-os corretamente.
- Distinguir texto e imagem.
- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas.
- Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita
- Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens.

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

- Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra.
- Distinguir letra, palavra, frase, texto.
- Identificar as funções da leitura (para que serve ler)
- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.
- Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes
- Ler palavras através de (atividades de leitura com pseudo palavras)
 - Reconhecimento global.
 - Correspondência som/letra;
 - Antecipação; chaves contextuais (leitura de palavras em contexto).
- Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital).
- Antecipar conteúdos.
- Mobilizar conhecimentos prévios.
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;
 - relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
 - identificar o sentido global de textos;
 - Identificar o tema central;
 - localizar a informação pretendida;
 - seguir instruções escritas para realizar uma ação;
 - responder a questões sobre o texto;
 - formular questões sobre o texto;
 - memorizar peças de informação;
 - compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão);
 - procurar informação complementar com a ajuda do professor

- propor títulos para textos ou partes de textos
- Ler em voz alta para diferentes
- Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas.
- Ler por iniciativa própria.
- Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal) .
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.
- Comparar diferentes versões da mesma história.
- Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.
- Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto. (PPEB, pp. 34 à36)

2.9. Metodologias para o ensino da linguagem oral

O ato da leitura e da escrita é um processo complexo que implica um conjunto de conhecimentos que a pessoa adquire ao longo da sua vida antes e depois do seu ingresso no ambiente escolar.

A leitura é uma atividade cognitiva que por muitos anos foi entendida como uma operação essencialmente perceptiva, sendo a percepção visual e a percepção auditiva consideradas como centrais durante o ato de ler, tal como referimos no ponto 2.2.

(...) saber ler constitui, pois, o resultado de toda uma educação, educação essa que nunca se pode dar por concluída. Perante a imensidão da tarefa a realizar, o educador deve considerar com seriedade a escolha do método de aprendizagem, para que este ajude a criança a converter-se num verdadeiro leitor, isto é, num homem capaz de julgar (Mialaret, 1997, p.18).

Apesar de existir uma grande discussão quanto a este assunto, podemos dizer que existem dois métodos de leitura.

Segundo Jaurès, (citado por Mialaret, 1997), o primeiro é designado geralmente por *método sintético* devido ao trabalho psicológico que exige à criança. A aprendizagem é feita de forma cumulativa. A criança aprende primeiramente as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto.

Depois de saber ler cada símbolo, a criança deve, com efeito, condensar as diferentes leituras numa leitura única, que, de um modo geral, para cada agrupamento particular desses símbolos, difere da leitura particular. Quando a criança souber ler *e* e *u*, deve, dessas duas leituras, formar *eu*. É, portanto, de uma operação de síntese que se trata (Mialaret, 1997, p. 22)

Por sua vez, Viana & Teixeira (2002) consideram que existem três tipos de modelos de aprendizagem da leitura e da escrita tendo em consideração as várias definições de leitura e estes remetem-nos a três métodos de leitura. O primeiro, método sintético ou ascendente, mencionado também por Mialaret, partes das partes para o todo.

Os modelos de leitura de Gough, LaBerge, Samuels e outros, (citado por Viana & Teixeira, 2002) integram-se no modelo ascendente, onde se considera que a aprendizagem é facilitada por um ensino que comece por elementos mais simples como por exemplo o som das letras.

Quanto ao método ascendente podemos encontrá-lo presente no método das 28 palavras que tem como base a repetição da letra até formar sílabas, passando para as palavras e por fim à frase. O método da Cartilha Maternal de João de Deus inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio.

O segundo método, (Mialaret, 1997) é conhecido geralmente como *método analítico* ou *método global*.

Segundo Mialaret (1997) este método parte dos próprios agrupamentos; parte das palavras e é a partir dela que se exige que a criança aprenda as denominações das suas partes ou sonoridade das suas sílabas. A partir deste método é possível o reconhecimento global da palavra e da sua pronúncia imediata sem necessidade de analisar os conceitos (significado e significante) que o compõem.

Viana & Teixeira (2002), definem o segundo modelo como método descendente conhecido também como método analítico. Este consiste em partir do todo para as partes como já explicamos.

Por fim, o terceiro apontado por estas autoras é o modelo interativo de Rumelhart (1994) que pretende conciliar as duas posições extremas.

Este modelo integra processos ascendentes e descendentes, portando suporta a existência dos chamados métodos mistos. O método misto é a combinação do método ascendente e do método descendente. Este método apela a análise e a síntese, uma vez que primeiramente inicia-se o ensino pela apresentação global da palavra que será decomposta em sílabas e letras. Posteriormente a sílaba é associada rapidamente a vogais e consoantes.

Nele a leitura é considerada como:

“(...)um processo que requer a interação de muitas fontes de conhecimento, e que os modelos existentes até então não podiam representar esta situação adequadamente. A leitura envolve o processamento do texto e o uso das experiências e das expectativas que o leitor traz para o texto. No processamento interativo a compreensão é gerada pelo leitor, sob o controle do estímulo impresso (Viana & Teixeira, 2002, 16).

Assim, para os modelos interativos, ao ler uma palavra o leitor ativaria uma via direta de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indireta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida (Viana & Teixeira, 2002, p 88).

Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita baseia-se em dois métodos fundamentais, sendo eles o descendente e o ascendente. Em que o ensino pode iniciar-se com a aprendizagem da letra, sílaba, palavra e passando às frases e textos. Pode processar-se no sentido inverso ao anterior, onde a criança conhece primeiro a palavra em associação com imagens e depois essa palavra será repartida em sílabas e letras podendo formar-se a partir dela outras palavras. Por fim, a aprendizagem pode ser uma combinação destes dois processos mencionados anteriormente.

Viana & Teixeira (2002) questionam-se sobre de que maneira o ensino poderia promover estratégias ascendentes ou descendentes, de modo a otimizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Contudo, segundo as autoras, falar de estratégias remete-nos forçosamente às metodologias mais usadas.

Chall (citado por Viana & Teixeira, 2002) caracteriza as diferentes estratégias de duas formas, colocando num polo as abordagens que enfatizam o processo de

descodificação grafo-fônica do significante (métodos fônicos) e no outro polo coloca as estratégias que dão ênfase ao significado (métodos globais).

Os métodos sintéticos, também chamados de alfabéticos, fônicos e silábico, segundo o qual a sua ênfase seja sobre letra, o fonema ou a sílaba, respetivamente, são tão antigos como o alfabeto. O ensino inicia-se pela unidade menor “fonema”, e através da fusão silábica formam-se as palavras, e estas, por sua vez, formam as frases (Viana e Teixeira, 2002, p. 94).

Mais tarde aparece o método fônico, onde a preocupação era estabelecer um sentido real para cada ligação som-letra. Para os defensores deste método a compreensão do significado do texto e o gosto pela leitura só se atingem quando a criança domina a decifração (Viana e Teixeira, 2002).

Segundo este método a aprendizagem deveria começar pela decifração que é o que permite atingir a compreensão.

Estes métodos fazem parte dos modelos de leitura ascendente “para os quais a leitura parte de operações perceptivas sobre os grafemas e culmina em operações semânticas” (Viana e Teixeira, 2002, p. 94 e 95).

Passos seguidos:

- Estudo analítico das vogais e consoantes;
- Combinação de letras entre si para formar sílabas;
- Identificação das palavras;
- Leitura oral de pequenas frases que foram formadas a partir dessas palavras.

(Jimenez & Artiles, citado por Viana e Teixeira, 2002, p. 95).

Para facilitar a memorização no estudo analítico de vogais e consoantes, é frequente a sua associação a uma representação gráfica de algum objeto familiar que comece pela letra que se está a ensinar, adquirindo especial importância a discriminação e a identificação (auditiva e visual) das letras.

Os métodos sintéticos têm três variantes principais: alfabética, fonémica e silábica.

Na variante *alfabética* a criança vai reconhecer as letras através do seu nome, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita conforme o idioma em que se ensina a ler (Viana & Teixeira, 2002, p. 95). Para colmatar o grande inconveniente da abordagem alfabética, sugere-se o ensino do fonema que representa o som da letra no lugar de ensinar a letra, desenvolvendo-se assim a abordagem fonética.

Sendo assim, o processo de aprendizagem da leitura inicia-se pelo fonema que será associado a uma representação gráfica. Trabalha-se sistematicamente a correspondência grafema-fonema.

Viana & Teixeira (2002) afirmam que uma vez que a ênfase é posta sobre a análise auditiva, é importante que a pronúncia seja a correta e que a grafia das formas semelhantes em termos visuais sejam apresentadas separadamente de modo a evitar confusões. Prescreve-se, também, que não se passe para um par de fonema-grafema sem o anteriormente ensinado esteja bem consolidado em termos de aprendizagem (Ferreira & Teberosky, (citados por Viana e Teixeira, 2002, p. 95)

Viana e Teixeira referem que o grande problema da utilização de uma abordagem fonética é existirem consoantes em que os sons produzidos isoladamente, são muito idênticos, na medida em que têm pontos de articulação semelhantes (por exemplo, /p/, /b/). Problema esse que deixa de existir se tais consoantes forem acompanhadas de vogais. A abordagem silábica propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais unidas de silabação direta. Com estas sílabas já é possível formar-se palavra e a pouco e pouco, avança-se no estudo das demais consoantes e sílaba.

2.10. Componentes da competência leitora

Carrol (1987) considera que o processo de leitura é complexo e requer a intervenção de várias componentes que devem ser aprendidas e praticadas (citado por Viana & Teixeira, 2002, p. 52).

Segundo este autor, para atingir a competência de leitura, as crianças terão de progressivamente apropriar-se das seguintes componentes da competência leitora:

1. Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler.
2. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que a compõem.
3. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica.

4. Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isoladamente, quer no decorrer do texto.
5. Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral e na pronúncia de palavras que não são familiares.
6. Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto.
7. Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao decodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de aprender o seu significado.
8. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

Segundo Viana & Teixeira (2002), estas componentes integram vários aspetos a terem em conta. Tais como:

- I. A linguagem oral;
- II. O processamento visual
- III. A perceção e o reconhecimento de palavras escritas
- IV. A cognição.

Segundo alguns autores, as componentes referenciadas anteriormente, devem ser introduzidas por uma ordem diferente da conceção feita por Carrol (1987). Googman (1967) & Smith (1978) consideram que essa ordem deveria ser a seguinte: 1, 6, 7, 8, 4, 3, 2 e 5. Dando portanto segundo esta ordem mais ênfase a extração de sentido numa primeira fase da aprendizagem (Viana & Teixeira, 2002).

Decidimos portanto reorganizar a ordem feita por Carrol segundo o critério de Googman e Smith.

1. Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler (faz todo o sentido que este seja o primeiro ponto, pois para um sujeito aprender a ler palavras é importante

que ele seja capaz de atribuir significado a estas palavras e assim facilitar a memorização. E isso só pode ser possível se o indivíduo dominar a língua).

2. Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto (não é de hoje que nos deparamos com crianças que confundem as letras com os números e certamente o primeiro trabalho a desenvolver deve ser esse reconhecimento e distinção entre um e outro. E a seguir será possível passar a esse reconhecimento de palavras impressas).
3. Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao decodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de aprender o seu significado. (Apesar de concordarmos com a reestruturação feita por Googman e Smith, consideramos que este terceiro ponto deveria anteceder o atual “ponto 2”. Nas práticas em pré-escolar a criança já é orientada a fazer esta analogia quando o educador conta as histórias mostrando o livro, ou quando partilha e trabalha com as crianças este e outros materiais de escrita como jogos com imagens que vêm acompanhados de identificação escrita. Só depois da criança ter noção desta relação entre o oral e o escrito é que faz sentido pretendermos que a criança seja capaz de identificar as chamadas “palavras impressas”).
4. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência (tendo em consideração o que já aqui falamos sobre a leitura, após a capacidade de decifração, saber ler implica que a criança seja capaz de atingir o pensamento, ou como referem Viana e Teixeira, a cognição).
5. Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isoladamente, quer no decorrer do texto (após a criança conquistar as componentes anteriores faz sentido preocuparmo-nos em prepara-la para o reconhecimento da orientação da palavra e da escrita ou leitura. Não faz qualquer sentido preocuparmo-nos com esta questão antes se a criança não conhece o objeto a orientar ou a seguir nesta orientação).

6. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica (no processo de aprendizagem, esta questão detém um papel relevante uma vez que o aluno será por inúmeras vezes exposto a outros tipos de apresentação gráfica. Ora, quando a professora escreve no quadro, ora utiliza a letra manuscrita em maiúsculas ora em minúsculas; quando o aluno se depara com a grafia dos livros e manuais, pode encontrar as quatro formas gráficas: maiúscula ou minúscula manuscritas com maiúscula ou minúsculas em letra de imprensa).
7. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que a compõem (o processo de divisão silábica oral é importante para que a criança identifique sons/sílabas iguais em palavras diferentes. E isto remete-nos ao “ponto 8”. Exemplo: **j**anela/ **j**arra. Este processo ajudará a criança no processo de decifração da palavra. No pré-escolar este trabalho é por norma desenvolvido com recurso ao nome da criança e elementos do grupo/sala).
8. Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral e na pronúncia de palavras que não são familiares.

Se consideramos esta nova ordem que estabelecemos, verificaremos que ela vai de encontro a ordem de aspetos que anteriormente Viana & Teixeira (2002), referem que estão integradas nestas componentes.

2.11. Leitura em voz alta e leitura silenciosa

Entendemos que tanto a leitura em voz alta como a leitura silenciosa desempenham papéis positivos no processo de aprendizagem da leitura.

A fase de leitura silenciosa, em que os alunos efetuam sozinhos as atividades que antes, realizavam com a ajuda do professor, permite ao aluno dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detetar e compensar falhas de compreensão.

Pois ao lermos visualmente e ouvirmos a nossa própria leitura favorecemos a memorização das palavras e no caso, dos aspetos que a compõem: como letra, sílaba, por fim palavra.

Um estudo recente de investigadores do Canadá, publicado recentemente na revista *Memory*, afirma exatamente esta posição relativa à memorização.

O recente estudo de Waterloo descobriu que ler em voz alta ajuda a colocar as palavras na memória de longo prazo. Apelidado de "efeito de produção", o estudo determinou que é a ação dupla de falar e ouvir a si mesmo que tem o impacto mais benéfico sobre a memória.

O estudo testou quatro métodos para aprender informações escritas, incluindo a leitura silenciosa, ouvir alguém ler, ouvir uma gravação de si mesmo e ler em voz alta em tempo real. Resultados de testes com 95 participantes mostraram que o efeito de produção de ler informações em voz alta resultou na melhor lembrança. (University of Waterloo, Notícias de Waterloo, 2017, Dezembro 1).

A leitura em voz alta permite não só favorecer a memorização, mas também ajuda o aluno a perceber com mais clareza o seu desempenho levando-o a obter melhores resultados à medida que vai exercitando a leitura.

Por outro lado, é muito fácil lermos em silêncio sem nos atrapalharmos na leitura e lermos em voz alta e precipitarmos-nos na leitura. Primeiro porque no primeiro caso apenas fazemos uso da visão e do raciocínio. Já no segundo caso acrescenta-se o exercício labial. Ele também precisa ser treinado.

A leitura em voz alta beneficia o desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança. Assim como a leitura deve ser treinada, a pronúncia também. O momento de leitura em voz alta permite que a criança e o adulto que a acompanha, tomem consciência das falhas na pronúncia de palavras específicas.

Capítulo III – CONTRIBUTOS PARA PROMOVER A LITERACIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E MELHORAR OS NÍVEIS DE LITERACIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – OS PROJETOS

Sim-Sim, (citada por Viana & Teixeira (2002, p. 6), afirma que

(...) o trajecto do leitor tem o seu início antes da aprendizagem formal, percorrendo os “caminhos naturais” conducentes à emergência da leitura e da escrita, para o qual concorrem a estimulação e o desenvolvimento da linguagem oral e o contacto precoce com materiais escritos

3.1.Os Projetos

Face à relevância desta problemática, resolvemos desenvolver projetos que contribuíssem para a promoção da literacia emergente e da literacia em si.

Para dar resposta a lacuna encontrada na Educação Pré-Escolar, relacionada com a leitura, consideramos que seria interessante através de um projeto trabalhar o tema “Livros e Histórias para Saborear”, abordando todos os domínios, e com o qual, pretendemos promover a literacia emergente. Tendo em grande consideração primeiramente o Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e através deste fazer ligação a expressão motora e dramática, ao conhecimento do mundo, a formação pessoal e social e por fim, à matemática.

No 1º Ciclo, com a turma 2º A, onde podemos e devemos fazer um trabalho mais formal, entendemos que poderíamos dar resposta à problemática encontrada ao trabalharmos com o projeto com o tema “Livros e Histórias para Cativar e Criar um Super Leitor”.

O projeto dividia-se em dois Subtemas: Histórias para cativar; Projeto Super Leitor – Um livro para ler e aprender.

O projeto “**Super Leitor**” foi desenvolvido também com a turma 3ºA.

A ideia deste projeto “Super Leitor” surgiu após uma viagem a Inglaterra. Nesta viagem através do meu sobrinho Júnior, entramos em contato com a caderneta “Superstar Reader” (Figura 1) por meio da qual acompanhávamos e avaliávamos a leitura dos livros que o Júnior trazia para casa.

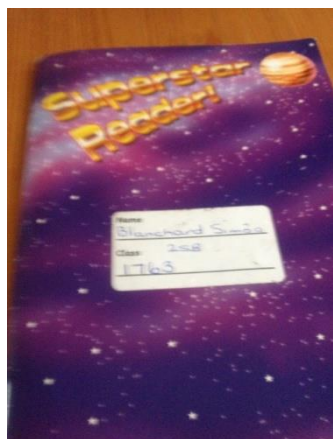


Figura 1 – Caderneta Superstar reader

Na altura não tivemos oportunidade para perceber de que forma esta caderneta era trabalhada em contexto de sala de aula. Mas apaixonei-me por este trabalho e entendemos que esta caderneta acompanhada de outros meios e práticas, seria um bom instrumento auxiliar para a promoção da literacia e elevar os níveis de literacia.

No ano seguinte entramos em contato com uma turma de 1º Ciclo, 3º A que demonstrava muitas dificuldades na leitura e compreensão linguística dos textos lidos no manual escolar. Então acreditamos que a caderneta “Super Leitor” enquanto instrumento orientador, poderia vir a ser uma grande mais-valia para os alunos desta turma, assim como as práticas que posteriormente iremos descrever. É certo que havia alguns alunos que tinham uma leitura bastante satisfatória, mas que ainda assim poderiam melhorar.

Então, quanto começamos a Prática Supervisionada com a turma do 2ºA e nos deparamos com dificuldades na leitura, quisemos desenvolver com o grupo este trabalho de promoção da leitura.

Este projeto tinha como objetivo principal a promoção e melhoria dos níveis de literacia de cada aluno na turma. E consistia em promover o gosto pela leitura e desenvolver a leitura e de certo modo a escrita.

Como professores, devemos ter em consideração a necessidade de formar bons leitores desde muito cedo, pois “ (...)a maioria das aprendizagens escolares requer o exercício da leitura para estudar, para se ser avaliado, para procurar informação e para produzir e transmitir conhecimento” (Sim-sim, 2006, p. 81).

Um aluno que tenha uma leitura mais deficitária terá conseqüentemente um pior aproveitamento escolar em todas as áreas disciplinares. Por isso torna-se importante dar relevância a esta questão da literacia emergente e da literacia em si.

Segundo Sim-sim (2006, p. 81), “um mau leitor está sempre em desvantagem, juntando-se a isso a condição de mau aluno, o que gera desinteresse e muitas vezes leva ao abandono escolar”.

Sublinha-se que, para formar bons leitores, é importante utilizar-se textos de qualidade, que vão ao encontro dos gostos literários dos alunos e coloca-lo em constante contato com o livro.

Entendemos que o professor enquanto leitor e contador de histórias desempenha um papel importante como modelo de leitura e como promotor do gosto pela leitura. Se queremos promover algo, é importante que também nós sejamos amantes deste objeto. E neste sentido, a criança só pode constatar esse prazer observando a relação do adulto/professor com o livro.

3.2. Planeamento

Para que de um trabalho idealizado ou projeto no caso, alcance os objetivos pretendidos, é necessário que primeiramente se faça um plano bem estruturado sobre os objetivos do projeto, meios, estratégias e avaliação.

3.2.1. Educação Pré-Escolar

No sentido de dinamizar o projeto planeamos recorrer a leitura de histórias, reconto de histórias por parte das crianças, criação de histórias, atividades de jogo dramático, experiências, e expressões para desenvolver o projeto.

Traçamos como objetivos deste projeto desenvolver a compreensão, a autonomia, a concentração, o gosto pela leitura e escrita, a interação entre os elementos do grupo e promover o bem-estar, ou seja, à-vontade em falar/conversar, uma atitude positiva para aprender mediante a correção.

E sempre que possível planeamos de forma a ir ao encontro das atividade dirigidas pela educadora.

Este projeto teve como objetivos específicos:

- Promover a literacia emergentes
- Abordagem á escrita
- Desenvolver diferentes tipos de leitura (texto, imagem)
- Promover a expressão e comunicação
- Promover o gosto pela leitura
- Fomentar a produção linguística
- Promover a construção de texto
- Promover a utilização da biblioteca da sala
- Desenvolver a construção de livros

3.2.2. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Com este projeto o nosso objetivo foi desenvolver a compreensão, a autonomia, a concentração, o gosto pela leitura e escrita, a interação entre os elementos do grupo e promover o bem-estar, ou seja, à-vontade em falar/conversar, numa atitude positiva para aprender mediante a correção e por fim, melhorar os níveis de literacia da turma.

Fazendo uso dos meios e estratégias que ao longo dos anos temos vindo a aprender e a descobrir que são favoráveis a este tipo de desenvolvimento da leitura, e no sentido de dar resposta às questões levantadas anteriormente, respetivamente a necessidade de termos bons leitores, destes lerem literatura que lhes agrade, terem um modelo de leitura e de se abordar a leitura e a escrita de forma mais lúdica, ao planearmos o projeto “Livros e Histórias para Cativar e Criar um Super Leitor”, tivemos a preocupação de criar dois momentos distintos.

Assim, num primeiro momento trabalharíamos com o sub-tema “Histórias para Cativar”, em que os alunos poderiam usufruir da leitura de um livro infanto-juvenil ou texto feita pela estagiária, não só para servirmos de modelo de leitura, mas também para conquistarmos e encantarmos cada aluno pela magia que existe por traz do saber ler. Tendo contudo o cuidado de escolhe-las em função da planificação feita pela professora titular, focando-nos com mais especificidade nos temas do Estudo do Meio, sem esquecer de abordar os conteúdos específicos da Língua Portuguesa.

A leitura de histórias propicia o gosto pela leitura e pela escrita, principalmente quando falamos de escrita criativa. Portanto, tal como referem as Orientações Curriculares, “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação(...)” (Ministério da Educação, 2002, p 69).

O professor desempenha um papel muito importante neste processo enquanto contador e modelo de leitura. É importante que ao fazermos a leitura para a turma tenhamos o cuidado de utilizar diferentes dinâmicas na voz, no ritmo de leitura a certamente aplicar a correta entoação mediante a pontuação e o conteúdo do texto.

Não é incomum depararmo-nos com professores que fazem uma leitura monótona, sem se preocuparem se provocam o interesse dos alunos ou não. Qualquer pessoa que ouve alguém a ler ou falar de forma monótona, facilmente desvia a sua atenção. Com a criança esta facilidade de dispersão torna-se ainda mais acentuada. Portanto, o professor não deve ser apenas um mero leitor, mas sim um contador de histórias entusiástico.

Projetamos também que este primeiro momento seria rico em experiências de aprendizagem da leitura e escrita recorrendo a atividades leitura de histórias, reconto de

histórias por parte das crianças e professor, criação de histórias em grupo, atividades de jogo dramático, jogos exploratórios, jogos de mesa como sopa de letras, experiências, e expressões.

Desenvolvemos estes projetos foram de forma a fazer-se uma abordagem mais lúdica afim de cativar mais a criança e o aluno. Em muitos momentos utilizamos o jogo como meio de aprendizagem e para cativar a criança e aluno pela “palavra”.

Não é de hoje que sabemos que a atividade lúdica tem uma influência positiva no desenvolvimento da criança. E nela os jogos ocupam um lugar de destaque. Como afirma Lopes (1996, p. 23), “(...) os alunos revelam grande atração por eles, sendo indiscutível a sua capacidade de motivação relativamente a outras atividades menos gratificantes”.

O jogo permite fazer trabalho em grupo/parceria, o que ajuda a desenvolver o espírito de colaboração e partilha.

Com efeito, o facto de ser uma atividade lúdica e do interesse da criança, desbloqueia de certa forma a mente da criança quanto a probabilidade de falhar, além de que leva-a a correr atrás do sucesso.

No ensino formal deparamo-nos frequentemente com casos de crianças que realizam uma leitura deficitária, ou por que o ritmo de leitura esperado não corresponde ao esperado (fazem pausas prolongadas porque não conseguem ler a palavra que se segue), ou porque leem de forma incorreta a palavra encontrada, ou mesmo porque não pontuam e entoam corretamente as frases lidas.

O ato de saber ler desempenha um papel importantíssimo para todo o aluno. Um aluno que não saiba ler vê frustradas as suas possibilidades ser bem sucedido nas diferentes áreas disciplinares uma vês que a leitura e escrita estão sempre presentes nas principais áreas disciplinares.

No segundo momento com o sub-tema “Projeto Super Leitor – Um livro para ler e aprender” os alunos iriam trabalhar a sua leitura através da leitura de livros requisitados na biblioteca da escola e do trabalho individual de orientação da leitura.

Primeiramente o aluno teria que levar o livro para casa e lê-lo com um familiar de preferência adulto e depois a leitura seria feita na sala para a turma. Noutro dia o aluno iria ler para o professor/estagiário e este iria orientar a sua leitura de forma a ultrapassar as suas dificuldades.

Planeamos trabalhar de forma intercalada de 15 em 15 dias a leitura na sala, com a leitura na biblioteca. Com este projeto “Livros e Histórias para Cativar e Criar um Super Leitor”, planeamos desenvolver os níveis de literacia de cada aluno.

No sentido de dinamizar o projeto pensamos em recorrer a leitura de histórias, reconto de histórias por parte das crianças, criação de histórias, atividades de jogo dramático, experiências, e expressões para desenvolver o projeto. Mas acredito que um dos pontos mais importantes deste trabalho será o trabalho em parceria com as famílias que têm um papel muito importante no “Projeto Super Leitor” e participarão apoiando as leituras do educando, quando estivermos a trabalhar com este subtema.

Nestes momentos no último tempo do dia, a turma iria em pequenos grupos para a Biblioteca e cada aluno escolheria o seu livro. Ponderamos fazer algumas sugestões de escolhas de livros tendo em consideração o grau de desenvolvimento da leitura de cada aluno e explicando que para o caso dele aquele é um livro mais fácil para ele ler porque tem pouco texto e palavras mais simples. Mas em nenhum caso os alunos serão forçados a levar o livro que sugerimos. Acreditamos que há mais facilidade em promover o gosto pela leitura quando os alunos escolhem o que gostam.

Enquanto estivermos na Biblioteca, cada aluno deverá trazer consigo o livro que escolheu e a sua caderneta “Super Leitor” e nela escreveremos o título do livro e as páginas ou frases que cada aluno deverá ler em casa nesse mesmo dia com os pais ou familiares adultos que possam avaliar-lhes a leitura.

No dia seguinte, cada aluno deverá ler para a turma o seu trecho do livro. Na semana seguinte, trabalharemos individualmente com o livro já escolhido. Cada aluno estará com a estagiária na Biblioteca e fará a leitura do seu trecho.

Após a leitura, planeamos trabalhar as dificuldades específicas que cada aluno teve e dependendo dos casos, trabalharíamos também fichas e sílabas em particular para promover a aprendizagem da leitura e da escrita e em alguns casos iríamos ainda trabalhar a leitura do alfabeto.

Relativamente à todo trabalho a desenvolvido com o grupo, planeamos:

- Realização de jogos temáticos.
- Diálogo em grade grupo.
- Trabalho em grande e pequeno grupo.
- Promover a discussão de resultados.
- Recorrer a experimentação.
- Conceder apoio individual na realização das tarefas.
- Promover um ambiente de trabalho organizado e propiciador de aprendizagens significativas.
- Criar momentos de leitura onde o aluno pode ouvir ler história.
- Criar momentos de leitura diante da turma para promover a autoestima, o à vontade na leitura perante outras pessoas e trabalhar a audibilidade na leitura.

3.2.3. Objetivos específicos do Projeto

Relativamente aos objetivos específicos do projeto, recorrendo as OCPEB – 1º Ciclo e às Metas Curriculares para o Ensino Básico, concretamente na área da Língua Portuguesa, poderemos elencar os seguintes, que aqui sistematizamos:

- Oralidade
 1. Respeitar regras da interação discursiva.
 2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.
 3. Produzir um discurso oral com correção.
 4. Expressar-se por iniciativa própria:
 - em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos, debates).
 5. Formular recados, avisos, instruções.
 6. Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos).

7. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

- Leitura e escrita

1. Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...).
2. Praticar a leitura por prazer (atividades de biblioteca de turma, de escola, municipais, itinerantes).
3. Ler e interpretar textos narrativos e poéticos.
4. Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas.
5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.
6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.
7. Ler em voz alta palavras, pseudo palavras e textos.
8. Ler textos diversos.
9. Apropriar-se de novos vocábulos.
10. Organizar a informação de um texto lido.
11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.
12. Monitorizar a compreensão.
13. Elaborar e aprofundar conhecimentos
14. Desenvolver o conhecimento da ortografia.
15. Mobilizar o conhecimento da pontuação.
16. Transcrever e escrever textos.
17. Planificar a escrita de textos.
18. Redigir corretamente

- Iniciação à educação literária

19. Ouvir ler e ler textos literários.
20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
21. Ler para apreciar textos literários.
22. Ler em termos pessoais.
23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos (Contar e criar pequenas histórias).

3.3. Avaliação

A avaliação é uma etapa muito importante no processo de ensino-aprendizagem. Através da informação recolhida, é possível conhecer melhor o aluno, a evolução do seu trabalho e as suas dificuldades.

Neste sentido, podemos afirmar que a avaliação é parte integrante da prática educativa, e ela ajuda o professor, de modo a que este consiga fazer uma recolha sistemática de informações, que mais tarde hão de ser fundamental para a tomada de decisões adequadas, voltadas para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Passamos a enunciar alguns instrumentos que são facilitadores deste processo de avaliação:

1. Observações diretas e constantes das ações dos alunos
2. Grelhas de Registo de Observação
3. Grelhas de verificação
4. Fichas de Trabalho (1º ciclo)
5. Registo Fotográfico
6. Registo Escrito
7. Inquérito por Questionário aos alunos
8. Inquérito por Questionário aos pais
9. Reunião de Pais

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

Relativamente ao projeto do 1º ciclo “Livros e Histórias para Cativar e Criar um Super Leitor”, o primeiro cuidado que tivemos foi no sentido de realizar uma avaliação diagnóstica afim de conhecer o nível de desenvolvimento da leitura de cada aluno.

Antes de mais, pedimos o parecer da professora titular e ela identificou 9 alunos com dificuldades de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica que realizamos foi feita em dois momentos distintos e de duas formas separadas.

Primeiro, pedimos a cada elemento da turma que lesse trechos de uma história que foi trabalhada com a turma e que escrevessem no quadro magnéticos e no quadro negro palavras ou frases relacionadas com atividade e oriundas das respostas dos alunos.

Segue a tabela seguinte que foi utilizada nesse registo de avaliação.

Atividade: História O Coelho e o Veado e a sua História – Leitura e Escrita				
Data: 28-11-2017 – 29-11-2017				
Competências em avaliação	QUADRO NEGRO	QUADRO MAGNÉTICO	LIVRO	OBSERVAÇÕES
Nome	Escrita	Escrita	Leitura	
AF	ECA		LS	
NA	ESA		LMS	
BE		ECA	LPS	
GU	ESA		LMS	
IN		ESA	LS	Demonstra uma boa leitura, mas hesita um pouco
IS	ECA		LNS	
IV	ESA		LS	
JE	ECA		LPS	
KL		ECA	LS	
KV		ECA	LPS	
LA		ESA	LS	
LU		ESA	LS	
MA	ESA		LMS	
MR		ESA	LMS	
MG		ESA	LS	
NA	ESA		LMS	
RE	ECA	ECA	LS	
RO	ESA		LS	
SA		ECA	LNS	
ST	ECA		LNS	
SM		ECA	LNS	
TA		ECA	LNS	

TP		ECA	LNS	
TO		ESA	LPS	Apesar da sua leitura ter sido pouco satisfatória foi o único que teve menos necessidade de ajuda com soletração

Tabela nº 3 – Avaliação Diagnóstica: Leitura

Legenda da tabela 3		
	Descrição	Símbolo
LEITURA	Leitura Não Satisfatória	LNS
	Leitura Pouco Satisfatória	LPS
	Leitura Satisfatória	LS
	Leitura Muito Satisfatória	LMS
	Excelente Leitura	EL
ESCRITA	Escreve com Ajuda	ECA
	Escreve sem Ajuda	ESA

Tabela nº 4 – Legenda da avaliação diagnóstica

Observações: todos os alunos que tiveram leitura não satisfatória e leitura pouco satisfatória, precisaram de ajuda com soletração.

Diga-se que os alunos que tiveram leitura não satisfatória são aqueles em que mesmo tendo ajuda com a soletração, não foram capazes de ler as sílabas. Os alunos que tiveram leitura pouco satisfatória são aqueles que com ajuda conseguiram fazer a leitura silábica. Houve um aluno (TO) que precisou de ajuda a soletrar, mas que também foi capaz de ler palavras sozinho. Os alunos com leitura satisfatória, são os que leram quase todo o texto atribuído sem ajuda.

Por fim, aqueles que tiveram leitura muito satisfatória são aqueles que não precisaram de ajuda para ler, que demonstraram uma boa fluência na leitura e que tinham de melhor a fluência, a entoação ou a pontuação.

Concluimos com as observações feitas que quase metade da turma tem dificuldades de leitura e escrita.

O segundo momento de avaliação diagnóstica deu-se antes de iniciarmos a segunda fase do projeto “Projeto Super Leitor – Um Livro para Ler e Aprender”. Nesta fase, tivemos o cuidado de fazer uma avaliação mais minuciosa, tendo como objetivo perceber que letras do alfabeto e sílabas eram conhecidas ou desconhecidas pelo aluno.

Ao planejar a avaliação procuramos encontrar letras manuscritas que correspondessem a imagem que os alunos têm no 1º Ciclo.

Uma vez que havia uma grande disparidade com o material encontrado, preferimos desenvolvemos um instrumento (anexo A) para proporcionar essa leitura de forma individualizada.

Quisemos ainda verificar a capacidade de os alunos fazerem associação palavra/imagem por meio de duas ficha (anexos B e C) destinadas à um número seletivo de alunos.

Nesta avaliação, identificamos 13 casos de alunos com dificuldades significativas na leitura e escrita. Dos quais um aluno de 9 anos que no ano anterior estava no 1º ano, mas que ainda não sabe ler nem escrever. Este era o caso mais grave de leitura da turma. À meio do ano, entrou para a turma outra aluna de 9 anos que se revelou ser um caso ainda mais complicado que o anterior no que toca a leitura e escrita, seja de letras como de números.

Passamos a apresentar as grelhas seguintes que foram utilizadas nesses registos de avaliação.

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

Critérios		Reconhece o alfabeto em letras minúsculas	Reconhece o alfabeto em letras maiúsculas	Letras que não reconhece	Faz correta leitura silábica	Sílabas que tem dificuldade em ler
Nome	Idade					
AF	7	S	N	W	S	
NA	8	S	S		S	
BE	7	S	N	I;K;G		
GU	7	S	S		S	
IP	7	S	S		S	
IL	9			b; f; g; h; k; l; m; n; q; r; s; t; v; w; z;		
IS	9	N	N	b; f; g; h; j; m; n; q; s; v; w; y; z; B; C; F; G; J; M; N; P; Q; S; T; Z		
IV	8	S	S		S	
JE	8	N	N	y; K; H	N	Ca; ce; ci; co; cu
KL	9	N	N	y; w; Y; W		
KV	7	S	N	T; Q; J		
LA	8	S	S		N	Ga; ge; gi; go; gu
LU	7	S	S		S	
MA	8	S	S		S	
MR	8	S	S		S	
MN	7	S	S		N	J; S
MG	7	S	S		S	
NA	7	S	S		S	
RE	8	N	N	y; F;P; S; T	N	Ce; ci; ge; gi
RO	8	S	S		S	
SA	8		N	G	N	
ST	7	S	N	F; G; H; L; P; Q; R; S; T; V; W	N	
SM	8	N	N	q; w; x; y; F; K; X	N	
TA	8	N	N	g; h; k; q; s; w; y; G; O; Q; S; W; Y	N	

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

TP	7	N	N	d; f; n; q; w; y; z; D; F; J; O; W	N	
TO	7	S	S		S	

Tabela nº5 – Avaliação diagnóstica - Ficha

Legenda	Descrição	SIM	NÃO
	Símbolo	S	N

Tabela 6 – Legenda da avaliação diagnóstica – ficha

Observações:

Na avaliação da leitura silábica, apenas foram registadas as dificuldades dos alunos que mesmo com ajuda não conseguiram fazer a leitura das sílabas em causa. Portanto, consideramos que em termos de avaliação diagnóstica, houve uma falha em não registar os alunos que precisaram que nós déssemos o primeiro empurrão. E de não registar as sílabas respetivas.

Contudo, sabemos que, com exceção da KE, todos os alunos que tiveram dificuldade com o alfabeto, também tiveram dificuldade na leitura silábica. Mas não temos como ter a certeza das sílabas em causa.

Identificamos juntamente com a professora titular os seguintes alunos como grupo alvo para as fichas desenvolvidas e avaliadas na grelha que apresentamos na página seguinte:

AF; BE; IV; IS; JE; KE; KV; MN; RE; SA; ST; SM; TA; TP; TO.

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

Competências		Circunda a palavra corretament e de acordo com a figura	Quantidad e de erros	Pinta corretament e os nomes das figuras	Quantidad e de erros	Observaçõe s
Nome	Idad e					
AF	7	√		√		
NA	8					
BE	7		1	X√	3	Não fez 2 da 1ª
GU	7					
IP	7					
IL	9					*
IS	9	X√	2			
IV	8					
JE	8	√		√		Em 16, fez 4 da 1ª
KL	9					
KV	7	√		√		
LA	8					
LU	7					
MA	8					
MR	8					
MG	7					
MN	7	√		√		
NA	7					
RE	8	√		√		
RO	8					
SA	8	X√	1	√		Não fez metade da 1ª
ST	7	√		√		
SM	8			X√	1	
TA	8	√		√		
TP	7	√		√		
TO	8	√		√		

Tabela nº 7 - Grelha de Verificação

Legenda

Símbolo	Descrição
X√	Tem respostas certas e erradas
√	Acertou
X	Errou
1º	Ficha: circunda a palavra
2º	Ficha: pinta a palavra
	O aluno ainda não constava da turma
*	Consideramos que não fazia sentido que a aluna realizasse esta ficha pois só conhecia as vogais
	Aluno fora da população alvo
	Aluno removido da população alvo

Tabela 8 – Legenda da grelha de verificação

No que diz respeito a avaliação de cada momento do projeto, o primeiro momento “Histórias para Cativar”, a avaliação foi feita através de grelhas de registo de observação.

No segundo momento “Projeto Super Leitor – Um livro para ler e aprender”, consideramos três momentos de avaliação. O primeiro momento seria a avaliação diagnóstica. O Segundo momento seria a avaliação intercalar feita nas grelhas de avaliação e na caderneta. A avaliação da caderneta seria feita primeiramente em casa com um parente e depois em contexto de sala de aula ou na biblioteca da escola pelo professor. Por fim planeamos a avaliação final de cada aluno à qual seria partilhada com pais e encarregados de educação na reunião de final de ano letivo.

Ainda quanto à avaliação do “projeto Super Leitor”, nos momentos em que estava previsto que os alunos fizessem a leitura em casa ou na escola, seriam avaliados na caderneta pelo parente que acompanhar a leitura em casa e depois pelo professor em contexto de sala de aula ou na biblioteca.

Quanto aos critérios definidos para a avaliação, consideramos que para um projeto como este onde os alunos têm o desejo de aprender a ler e onde queremos promover este desejo, por pior que seja o seu desempenho, de forma a motiva-los, não devemos avaliar a leitura com uma avaliação abaixo do “1”, ou seja, “0” ou “leitura não satisfatória” por esta razão determinamos que o “1” seria o valor mínimo para o aluno que participa na leitura.

Determinamos assim, que o parente e o professor deveriam avaliar seguindo os seguintes critérios:

Critérios de avaliação	Avaliação
-------------------------------	------------------

<p><u>Realiza uma leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fluente; • Audível; • Com entoação (expressiva/sentimento/emoção); • Corretamente pontuada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura pouco satisfatória 2. Leitura satisfatória 3. Leitura muito satisfatória 4. Excelente Leitura
---	---

Tabela 9 – Critérios de avaliação

Ao desenvolvermos esta tabela de avaliação, na avaliação mínima qualitativa quisemos ter o cuidado de não constar “Leitura não satisfatória” como já mencionamos, de forma a não desmotivarmos o aluno pelo seu fraquíssimo desempenho na leitura. Por outro lado, acrescentamos à esta avaliação algumas nuances de forma a ter uma maior variação ao definir o desenvolvimento na leitura. Portanto resolvemos aplicar o “+” e o “–” em cada avaliação.

Assim sendo, para nós, as diferentes avaliações têm os seguintes critérios específicos:

Avaliação quantitativa	Avaliação qualitativa	Porcentagem	Critérios de Avaliação
1	Leitura pouco satisfatória	10%	Não lê nenhuma sílaba sozinho.
1 +	Leitura pouco satisfatória +	25%	Lê 25% das sílabas sozinho.
2–	Leitura satisfatória –	40%	Lê 40% das sílabas sozinho.
2	Leitura satisfatória	50%	Faz leitura silábica e de algumas palavras como um todo.
2 +	Leitura satisfatória +	58%	Lê as palavras como um todo, mas deve melhorar a (fluência, pontuação, entoação, tom de voz)
3–	Leitura muito satisfatória –	67%	Lê as palavras como um todo, mas deve melhorar a 3 dos seguinte fatores: fluência, pontuação, entoação, tom de voz.
3	Leitura muito satisfatória	75%	Lê as palavras como um todo, mas deve melhorar a 2 dos seguinte fatores: fluência, pontuação, entoação, tom de Voz.
3 +	Leitura muito satisfatória +	87%	Lê as palavras como um todo, mas deve melhorar a 1 dos seguinte fatores: fluência, pontuação, entoação, tom de voz.
4	Excelente Leitura	100%	Lê com perfeita fluência, pontuação, entoação, tom de voz.

Tabela 10 – Critérios de avaliação quantitativa e qualitativa

Portanto, no que toca às leituras, quando os alunos fizessem a leitura na sala de aula, a leitura que foi treinada em casa, será avaliada pelo professor (estagiária) na mesma caderneta. Quando fizerem a leitura na biblioteca, a leitura que foi treinada em casa será também avaliada pelo professor (estagiária) na mesma caderneta tendo em consideração os comentários sobre as dificuldades que o aluno teve na leitura.

3.4. Estratégias de Ensino na Aprendizagem da Leitura

Para desenvolver um trabalho realmente capaz de promover e propiciar aprendizagens significativas, além de planificar foi importante encontrar estratégias que facilitassem as aprendizagens e que nos permitissem alcançar realmente o objetivo pretendido quanto à promoção da literacia.

No pré-escolar, entendemos que seria positivo tirarmos proveito dos diferentes domínios da educação artística, desenvolvendo atividades coletivas em que a criança se envolvesse não só com o livro ou com as histórias, mas também entre elas. Entendemos que as aprendizagens partilhadas são motivadoras para a criança, uma vez que ela é um ser social e tem prazer em estabelecer reações com os outros. Tivemos sempre o cuidado de promover atividades de leitura o conto de histórias em articulação com as outras áreas e que estas fossem interessantes e desafiadoras. Outra estratégia que utilizada foi convidar cada criança para partilhar o espaço da biblioteca connosco e por outro lado, promover leituras neste espaço nos momentos em que o grupo estava distribuído pelas áreas da sala. Estes momentos eram desenvolvidos em pequenos grupo e com as crianças que por vontade própria se dirigiam a este espaço e que ao ouvir-nos ler se juntavam à nós.

Acautelámo-nos em trazer histórias que nos permitissem desenvolver ações diferentes, estimulantes e que despertassem a curiosidade seja nas atividades práticas, seja no decurso das histórias. A leitura interativa foi uma das estratégias que mais utilizamos no pré-escolar e um pouco também no 1º ciclo.

No 1º ciclo o projeto foi desenvolvido tendo em conta as Metas Curriculares para o 1º ciclo, a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo, e as planificações do(a) agrupamento/escola.

(...) o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização

individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da sociedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (OCPEB1ºC) 2004, p. 11).

A integração curricular e avaliação são algo que têm sido defendido constantemente pela Organização Curricular, de maneira a assegurar-los como elemento regulador do ensino e da aprendizagem.

A mesma afirma que devem ser princípios da organização e da gestão curricular a integração com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares, assim como a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática. (OCPEB – 1ºC, 2004, p. 17).

As Metas Curriculares, cuja definição organiza e facilita o ensino, fornecem uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando deste modo a delinear as melhores estratégias de ensino.

As planificações do agrupamento/escola, organizam cronologicamente os conteúdos que serão lecionados em cada ano letivo. Desta forma, cada ano de escolaridade deverá ter aprendido até a data das avaliações intercalares e de final de períodos, os mesmos conteúdos programáticos.

Apesar de existir alguma flexibilidade na execução das planificações, as fichas de avaliação são elaboradas tendo em conta as competências que os alunos deveriam ter alcançado até a data. Este tipo de procedimento não toma em consideração o ritmo de aprendizagem de cada criança e ainda, é motivo de maus resultados nas respetivas avaliações, tendo em conta que alguns dos conteúdos têm que ser dados a correr e que por isso também, os alunos não têm tempo para consolidar adequadamente determinados conteúdos.

Com vista a desenvolver um trabalho coeso e que fosse promotor de boas aprendizagens, projetamos dinamizar atividades em articulação com as planificações da professora titular e por outro lado, ter o cuidado de fazer um acompanhamento mais personalizado.

Entendemos também que para promover a leitura seria importante conhecermos os gostos de leitura da turma e neste sentido, levámo-la ao biblioteca, conversamos sobre a

problemática encontrada e o projeto que gostaríamos de desenvolver com a turma, perguntamos ao grupo se gostariam de melhorar a leitura e os alunos reponderam afirmativamente. Por fim, pedimos à cada criança que nos falassem sobre os as sua preferência literárias.

Durante a PES II verificamos uma clara falta de participação dos pais no desenvolvimento das aprendizagens do educando em casa. Este facto não se estendia a todos os encarregados, mas verificamos que pelo menos metade não tinha atenção aos trabalhos que educando levava para casa e que muitas vezes ficavam por realizar ou ainda, não regulavam em casa o trabalho do seu educando de forma eficaz.

Não verificávamos um apoio significativo por parte dos encarregados de educação para ajudar o seu educando a progredir. Neste sentido procuramos integrar os pais na participação do desenvolvimento e aprendizagens do aluno, através da caderneta “Super Leitor”, ao mesmo tempo que estreitávamos a comunicação com os pais em relação a avaliação do percurso de leitura de cada educando.

Consideramos que esta é das estratégias de maior relevo para o percurso do aluno.

Como mencionamos anteriormente o apoio da família é muito importante para o percurso do educando. O trabalho em grupo também fez parte das estratégias que aplicamos.

Relativamente à leitura em específico, depreendemos que o trabalho individual tendo em conta as dificuldades específicas de cada aluno seria um grande contributo para ajudar cada criança a melhorar a sua leitura.

Nesse processo empregamos as seguintes estratégias:

- Leitura de cada palavra pela estagiária, seguida de repetição da palavra lida pelo aluno;
- Quanto à pontuação e entoação, explicar ao aluno como se deve ler e entoar tendo em consideração os diferentes sinais de pontuação;
- Leitura pela estagiária de cada frase fazendo a correta pontuação e entoação e posterior repetição pelo aluno;
- Após trabalhar com o livro, escrita silábica pela estagiária de uma seleção de sílabas que o aluno teve dificuldade no texto (ex.: ma, me, mi, mo, um),

para posteriormente serem lidas e repetidas pelo aluno até ele as ler corretamente;

- Apresentação de palavras onde estas sílabas constam e pedir ao aluno para as ler;
- Destas palavras, quando o aluno estiver a lê-las e apresentar uma nova dificuldade repetidamente na mesma sílaba, refazemos o processo de leitura silábica com a nova dificuldade verificada;
- Estímulo à autocorreção;
- Orientação para o questionamento e análise da palavra que lê, escreve ou necessita escrever (como levá-la a pensar no som do “s” entre vogais, por exemplo);
- Relativamente à escrita, também estimulamo-la a arriscar e a autocorriger-se.

3.5. Desenvolvimento do Ensino e da aprendizagem

Nas situações desenvolvidas em Pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, é importante que educador/professor tenha consciência do seu papel como facilitador das aprendizagens e da criança como sujeito ativo nesse processo de aprendizagem.

Atendendo ao papel da criança neste processo, tivemos sempre em consideração com contributos da criança/aluno, as necessidades específicas de cada uma e desejos e anseios.

Com vista a promover a literacia emergente, no pré-escolar desenvolvemos atividades como a leitura e reconto de histórias, atividades de experimentação, expressão musical e plástica relacionadas com as histórias ouvidas (exemplo de obra: “O Flautista de Hamelin”), experiências com ponto de partida numa história (exemplo de obra: “João e o pé de feijão”), atividades de expressão dramática com recurso à histórias trazidas pela estagiária (exemplo de obra: “O Nabo Gigante”), reconto pela criança de histórias à agosto, escolhidas na biblioteca da sala, usando como recurso de leitura as imagens do livro, as memórias da criança ou a sua simples imaginação criativa. Criamos também um livro dos afetos (anexo D - atividade do dia da mãe); com desenhos um desenho de cada criança e uma frase sobre o que gostariam de dizer à mãe. Esta frase foi ditada, escrita pela equipa e por fim cada criança fez uma cópia da sua frase.

No 1º ciclo começamos por trabalhar em contexto de sala de aula o tema “Histórias para Cativar” fazendo a leitura de histórias infanto-juvenis pertencentes à biblioteca da escola e à outras bibliotecas exteriores.

De forma a promover o gosto pela leitura e ainda hábitos de leitura com textos infanto-juvenis, começamos por trazer a história “A Que Sabe a Lua” de Michael Grejniec, que é muito apelativa, uma vez que a sua estrutura permite fazer uma leitura interativa, logo, atrair mais a atenção do grupo que se mostrava bastante interessado e motivado.

A leitura interativa da história foi bem sucedida, sendo que o grupo participou ativamente. No início demorou algum tempo até que percebessem que tinham oportunidade de participar e qual o momento certo para intervir. Mas, aos poucos conseguiram ir seguindo as deixas da história.

Depois da história respondemos a algumas questões em conjunto. Escrevemo-las no quadro e pedimos aos alunos que copiassem. Concedemos um tempo considerável para responderem no caderno e fomos acompanhando o trabalho individual de cada aluno. De seguida chamamos diferentes alunos para procedemos à correção no quadro e com a participação da turma verificávamos a veracidade das respostas dadas.

Outra história que trabalhamos foi : “O coelho, o veado e a sua História” de Dorindo Carvalho.

Escolhemos esta história porque ao acompanharmos a turma durante as suas atividades, reparamos que muitos mostravam uma grande dificuldade em ler o dígrafo (ch/ lh/ nh). Então decidimos começar pelo (ch) de chifres. Posteriormente trabalhamos os outros dígrafos com esta história e com uma outra. Nesta ação, além de utilizamos como estratégia a constatação visual, ensinamos recorrendo à sonorização e exemplo de palavras escritas com estes dígrafos. Também enviamo-los como trabalho para casa.

O grupo mostrou um crescente desempenho positivo.

Mediante cada livro, exploramos as histórias com conversas sobre aspetos importantes da história, questionários, fichas, jogos e experiências. Desenvolvemos trabalhos e aprendizagens com o quadro interativo, com o quadro negro e ainda com o quadro magnético (anexo E) e suas letras. O quadro interativo foi utilizado para assistirmos o conto de algumas história. O quadro negro serviu para colocarmos questões e para o aluno responder, trabalhando dessa forma a escrita e ortografia, e o quadro

magnético foi utilizado para os alunos escreverem palavras ligadas à sílabas ou grafemas que estavam a ser revistos.

Dando continuidade ao nosso projeto “Livros e Histórias para Cativar e Criar um Super Leitor ” e acreditando que as produções individuais das crianças têm um papel importante no processo de promoção da literacia junto ao aluno. Consideramos portanto que seria interessante construirmos uma história através das “cartas do imaginário¹”, de forma a promover o gosto pela leitura e escrita com produções dos alunos.

Iniciamos a atividade dizendo aos alunos que, gostaríamos de criar com eles um conto com cartas do imaginário. Escrevemos no quadro e explicamos como se cria o conto e formamos grupos de trabalho para criarem a história em grupo.

Na formação dos grupos tivemos a preocupação de que em cada grupo houvesse quer alunos que soubessem ler e escrever quer alunos que tivessem mais dificuldade neste sentido, afim de termos grupos equilibrados e de modo a que nenhum dos grupos estivesse em grande desvantagem ou vantagem em relação aos outros. Cada elemento do grupo escolheu as cartas necessária para a construção da história. A equipa acompanhou e orientou os grupos afim de que se cumprissem as regras para a construção do conto e que se respeitasse a norma de escrita.

Prestamos apoio aos alunos relativamente à orientação de como se escreve determinada palavra, procedemos à chamada de atenção sobre a ordem dos acontecimentos da história, orientações sobre pontuação, o papel das diferentes personagens da história, a forma de todos contribuírem para a história (pedimos que cada elemento do grupo fosse narrando partes da história, uns depois dos outros), demos indicação para todos passarem a história para o caderno, ajudamos na decifração da grafia de alunos que redigiram os textos, demos exemplos de formas como podem ser os últimos acontecimentos da história e orientamo-los a criarem um título para a história.

Depois da história estar pronta, cada grupo colou no quadro as cartas que representavam cada item da sua história na respetiva categoria, de forma a que os colegas percebessem melhor a ordem da criação enredo. Pedimos que cada elemento do grupo

¹ Conjunto de cartas onde existem vários grupos de cartas que permitem determinar quando acontece a história, onde se passa a história, quem é o herói da história, a missão do herói da história, personagem que aparece para atrapalhar, personagem que aparece para ajudar, locais da ação e como termina a história.

lesse uma parte da história. Aos alunos com mais dificuldade, demos orientações para lerem o título da história.

Em alguns grupos, depois de lerem, pedimos a um elemento do grupo com um melhor nível de desempenho da leitura para ler a história sozinho, de maneira a que os colegas conseguissem entender bem a leitura.

Apesar de ter existido momentos em que as crianças se atrapalharam, o que é natural quando experimentamos algo novo, notou-se o claro interesse dos grupos nesta atividade. Seja na criação como na leitura da história e desenho. A seu modo cada grupo conseguiu criar uma história (anexo F) interessante e aplicar as orientações que lhes foram dadas.

Outra ação desenvolvida no âmbito deste projeto foi um jogo de obstáculos (anexo G) promovido no ginásio e que teve como ponto de partida o vídeo com a história “Corre, corre cabacinha” de Alice Vieira.

Começamos por explicar aos alunos que iríamos assistir um vídeo da história “Corre Corre Cabacinha” e que depois iríamos fazer um jogo no ginásio relacionado com a história.

A turma fez então o visionamento do vídeo e, depois, com algumas imagens e palavras que tínhamos na mão, explicamos que estas palavras apareciam na história ou estavam relacionadas com a história.

Uma vez que a turma tinha 26 alunos e portanto, necessitaríamos de 26 palavras passíveis de serem representadas por imagens simples, e que o texto não tinha em quantidade suficiente, fomos formados a acrescentar algumas palavras que não estavam realmente na história, mas que estavam relacionadas a ela.

De seguida pediu-se a dois alunos que distribuíssem uma folha por colega e explicamos que cada aluno só poderia ter ou palavras ou imagens. Nunca as duas coisas ao mesmo tempo.

Cada folha tinha duas imagens e duas palavras que alunos que cortaram as ao meio de modo a separarem em dois as imagens e as palavras. Expliquei ainda que estas palavras e imagens seriam utilizadas num jogo que iríamos fazer no ginásio.

A fim de perceber se todos iriam identificar corretamente a imagem a fim de associar-lhe o nome adequado, mostramos cada imagem e pedimos aos alunos que as identificassem oralmente. Os alunos conseguiram identificar todas as imagens, com

exceção do coscorões que foi identificado pelas por uma aluna. Os outros colegas não sabiam o que era. Elogiamos a aluna por ter acertado e comentamos ainda com os alunos que antes de preparar esta aula também não sabíamos o que era.

Algumas imagens representavam ações, por isso, quando às apresentamos perguntamos “o que estava a fazer”. Uma vez que o espaço do ginásio é muito amplo e por isso os alunos facilmente podem dispersar-se e desviarem a atenção, resolvemos explicar na sala o que faríamos no ginásio.

Explicamos que eles teriam de identificar as imagens com a palavra respetiva. Portanto, para exemplificar, afixamos com post-it cinco imagens no quadro e identificamos uma delas. E dissemos que o resto iríamos explicar no ginásio. Precisamos de aguardar um pouco até se acalmarem e então seguimos para o ginásio.

Depois do aquecimento e da equipa de trabalho ter preparado o cenário do jogo, explicamos à turma que o jogo seria feito com duas equipas que foram formadas pela estagiária tendo em consideração o grau de maturidade de leitura de cada elemento e de maneira a que as equipas sejam equiparadas.

De seguida, indicamos onde cada equipa se iria posicionar e demonstramos o que deveriam fazer em cada secção:

- Caminhar sobre o banco;
- Apanhar a bola;
- Saltar com os pés juntos dentro dos 3 arcos;
- Fazer pontaria para o quarto arco e lançar a bola (só podem avançar para secção seguinte se acertarem dentro do arco);
- Contornar por fora os pinos;
- Selecionar uma palavra e afixar por baixo da imagem.

Explicamos as regras do jogo aos alunos, e em que estas determinavam que as duas equipas começam ao mesmo tempo, no decorrer do jogo só depois de o colega de equipa ter terminado todo o percurso e afixado corretamente a palavra é que o seguinte da sua equipa pode avançar, depois de afixar a palavra o aluno deve se colocar no fim da fila e ganha o jogo a equipa que completar todas as palavras primeiro.

Dissemos às equipas que para ganharem tinham que utilizar estratégia. Ou seja, quando selecionarem as palavras os alunos que sabem ler melhor devem ter o cuidado de escolher as palavras mais difíceis ou maiores de forma a que quem não sabe ler tão bem possa escolher uma palavra mais fácil.

Posicionamo-nos juntos aos arcos e demos ordem para começar.

Chegando ao painel de imagem, cada equipa afixar a palavra no painel respetivo.

Fomos observando o percurso de cada aluno e aproximamo-nos deles sempre que foi necessário orientá-los sobre a forma correta de realizar cada etapa do percurso.

Durante o jogo os alunos que tinham mais dificuldade de leitura mostravam aos seus colegas de equipa as palavras que selecionaram para os colegas lerem por ele ou confirmarem se era a palavra certa para identificar a imagem. Outros porém tentaram ler e conseguiram acertar na correspondência.

Quando a primeira equipa terminou o percurso, anunciamos equipa vencedora. Enquanto isso os últimos dois alunos da outra equipa continuaram o jogo até eles também completarem o jogo. Depois recomeçamos o jogo, mas desta vez as equipas iriam jogar no lado onde a outra equipa esteve a jogar de forma a terem imagens diferentes para identificar, ou seja novas palavras.

As crianças mostraram-se radiantes e fizeram o percurso sem grande dificuldade.

Os alunos que não sabiam ler voltaram a pedir a ajuda dos colegas para ler as palavras.

No fim, terminamos a aula com o relaxamento.

Esta foi uma aula em que pudemos promover a leitura fora dos moldes convencionais de ensino e aprendizagem da leitura e na qual não existe tanto aquela sensação de farto, trabalho, ou desprazer na leitura. Pelo contrário.

No início do 2º período, demos arranque ao segundo subtema “Projeto Super Leitor – Um livro para ler e aprender”.

Uma vez que neste projeto tínhamos como um dos objetivos promover a biblioteca e através dos seus livros elevar os níveis de literacia, entendemos que a biblioteca representava o espaço ideal para apresentarmos o projeto à turma.

Começamos por pedir aos alunos que se sentassem nos pufes sofás e chão da biblioteca em posição de meia lua. A estagiária sentou-se em frente aos alunos numa cadeira e começamos por explicar o respeito e o silêncio que é necessário ter-se neste espaço.

De seguida, contamos-lhes que gostaríamos de desenvolver com eles um projeto de leitura chamado “Super Leitor” e que este projeto é acompanhado por uma caderneta onde escrevem o seu nome, livro que escolheram, podem escrever palavras que não conheçam e investigar o seu significado e há uma parte em que os pais e professores escrevem a avaliação da leitura que ele fazem.

Explicamos ainda que neste projeto haveria uma semana em que eu iria ler para eles e que iríamos trabalhar com a história lida e noutra semana eles iriam comigo à biblioteca escolher um livro para ler para a turma e noutra dia iriam trabalhar individualmente comigo a leitura no livro que escolheram.

Seguidamente, com o intuito de conhecermos os seus gostos literários e assim também no futuro escolhermos livros que vão de encontro aos seus gostos, perguntamos a cada aluno que género de livros e histórias é que eles gostam. E demos-lhes exemplos: terror e aventura, romance, contos de fadas, científicos ou banda desenhada. As respostas obtidas variaram entre contos de fadas, terror, aventuras, livros de princesas, livros de Animais (seres vivos), livros de bruxas.

Sobre os três últimos comentários, explicamos que aquilo se tratava de géneros de livros e sim respetivamente nestes casos os géneros eram, contos de fada, científicos e terror. Informamos então ao grupo que tínhamos trazido a história “O Senhor do Seu Nariz” e procedemos à leitura da história.

Após a leitura, pedimos aos alunos palavras-chave desta história, que tivemos necessidade de explicar, serem palavras sobre informações importantes da história como o assunto do texto, trabalhamos com questões sobre a história, os alunos procuraram numa sopa de letras da ficha palavras com “ch” (anexo H) que se encontrava no nome do Cheirinhas, fizemos uma avaliação diagnóstica da leitura (anexo I) e por fim, depois de terminados os desenhos, chamamos à atenção para a forma como se lê “chifres”, palavra que ainda se encontrava afixada no quadro magnético. Explicamos que verificamos que muitos tinham dificuldades em ler as seguintes sílabas: cha, che, chi, cho, chu (enquanto às escrevíamos no quadro) e por isso iríamos trabalhar-las com eles. Pedimos que cada um

escrevesse no seu caderno cinco palavras que comecem com (cha, che chi cho e chu) para posteriormente serem escritas no quadro magnético e passarem para o caderno.

Demos alguns exemplos e explicamos que não poderiam voltar a usar os exemplos por nós utilizados. Desta vez, demos oportunidade a quem ainda não tinha escrito no quadro magnético na aula anterior

Nas aula que promovemos, tivemos o cuidado de privilegiar os alunos que têm mais dificuldade de leitura, sem descorar o bons alunos afim de que estes não fiquem também desmotivados pela falta de participação na aula.

Quando os alunos estavam a escrever no quadro magnético, os que tinham dificuldade em escrever ficavam parados a olhar para nós ou perguntavam como se escrevia. Tivemos o cuidado de não deixar a criança desamparada. Puxamos por eles dando realce à sonoridade da sílaba e perguntando ao aluno como ele achava que se deveria escrever. Nos casos de real insucesso pedíamos ajuda aos colegas ou mesma dizíamos como escrever.

Depois eu rescrevia a palavra no quadro preto tendo em conta que logo poderia ser desmanchada para dar origem a outra palavra e de forma a que quem estivesse mais atrasado a copiar ainda tivesse tempo de o fazer.

Quanto às palavra com “ch”, tivemos tempo para obter as seguintes respostas: cha – chave, chaleira; che – cheiro, cheque, chefe; chi – chita; cho – chora, chove; chu – chuva, chupeta, chupa.

Após esta reunião com o grupo explicando o projeto, na reunião de turma, apresentamos o projeto aos pais e encarregados de educação. A partir deste momento o projeto e a aprendizagem foi-se desenvolvendo conforme foi explicado no planeamento.

Havíamos planeado que quinzenalmente faríamos as leitura do “Super Leitor” na Biblioteca em trabalho individual, intercalando com as leituras para a turma e os momentos de conto por mim, acompanhado de trabalho de interpretação de texto e desenvolvimento de questões sobre as histórias.

Contudo, as leituras em trabalho individual consumia-nos muito tempo o que levou-me logo no início do projeto a quebrar com a calendarização prevista e definir que assim que terminássemos as leituras em trabalhos individual, passaríamos para as ações do subprojecto “Histórias para cativar”.

No projeto “Super Leitor”, na nossa ideia inicial não estava previsto utilizar fichas de alfabetização no trabalho individual. Contudo, ao realizarmos as leituras, constatamos que não atingíamos os objetivos pretendidos em termos de melhorias na leitura e sentimo-nos impelidos a introduzir a alfabetização para melhorar os níveis de leitura. Cremos que não seria possível trabalhar a leitura sem o aluno tivesse as bases da leitura.

Esta ideia seria aplicada uma vez por semana na biblioteca no período da manhã apenas com o grupo de criança com mais dificuldades.

A primeira aula de alfabetização foi desenvolvida numa ação supervisionada. A professora titular cedeu-nos a sala e o resto da turma foi para a biblioteca assistir a um filme. Como no grupo dos alunos com maior dificuldades de leitura também estavam os alunos mais indisciplinados da turma e naturalmente gostariam de estar a assistir a um filme ao invés de estarem na sala sentados a ler o alfabeto entre outras atividades realizadas, passaram grande parte da aula mais preocupados com o momento em que também iriam para a Biblioteca, causando um grande distúrbio na sala. Esta aula acabou por ser um desastre e por isso, resolvemos proceder a alfabetização individualmente ou aos pares durante as idas à biblioteca para desenvolver o trabalho individual do projeto “Super Leitor”.

Portanto, cada aluno trazia o seu livro à biblioteca, fazia a leitura do livro, depois de ler o seu trecho fazia a leitura do alfabeto em minúsculas e em maiúsculas, seguindo-se a leitura de sílabas específicas em que a criança teve dificuldades na leituras, passando à palavras onde estas sílabas estavam incluídas. Por fim a criança realizava uma ficha de alfabetização (anexos J, K, L, M, N e O). Esta ficha e a leitura do alfabeto destinavam-se e foi realizada apenas com os casos específicos dos alunos que referimos serem o grupo alvo desta abordagem.

Na abordagem inicial à leitura, como referem Viana & Teixeira (2002), tivemos o cuidado de primeiramente introduzir na compreensão de conceitos básicos a “palavra”, “fonema”, “letra”, “número”, “leitura” e “escrita”, entre outros. Havíamos pressuposto que não seria necessário ensinar a diferenciar letras de números, mas verificamos que havia um caso em que esta diferenciação não estava assim tão assente. Promovemos também a aprendizagem recorrendo as estratégias mencionada no ponto 3.4.

Durante este processo de aprendizagem em que os alunos escolhiam na biblioteca o seu livro, nós assinalávamos na caderneta “Super Leitor” o trecho, página, ou páginas

a serem lidas, e em que o familiar e posteriormente o professor avaliavam a leitura na caderneta, os alunos mostraram-se muito interessados e perguntavam constantemente quando seriam eles a ler, e depois de ler, quando iriam escolher um novo livro.

A seleção do texto, foi feita em virtude do conhecimento do grau de leitura de cada aluno. Cada criança trocava o livro só depois de toda a turma ler e portanto incentivávamo-los a continuarem a ler até acabarem o livro ou a repetir a leitura de forma a aperfeiçoá-la. Quando faziam a leitura com trabalho individual, poderiam trocar de livro passado duas semanas.

Na primeira leitura expositiva da turma, chamamos cada aluno ao quadro para ler o trecho do seu livro. Enquanto estes liam, os colegas deveriam estar a ouvir. Mas, pelo excesso de conversas entendemos antecipar para este momento o desenho sobre o livro de cada aluno.

À medida que os alunos acabavam de fazer as leituras, avaliávamos o desempenho de cada um na sua caderneta e na grelha de verificação. Durante as leituras houve um aluno com um bom desempenho que, apesar de tudo, não quis ler. Uma vez que queremos promover também o à vontade dos alunos nestes momentos de leitura através da prática e da rotina, disse a esse aluno que se não lesse teria zero. E foi realmente esta avaliação de leitura que o aluno teve.

Alguns alunos demonstraram realmente grandes dificuldades na descodificação das palavras e por isso quando deu o primeiro toque da manhã as leituras ainda não tinham sido todas feitas. E houve uma aluna chegou a dizer me que “hoje ainda não tínhamos trabalhado!”

Neste momento a professora titular comentou esta situação e sugeriu que continuássemos a leitura na biblioteca. Apesar de isto significar que uma parte do projeto ficaria comprometida, consideramos também que seria o certo a fazer-se para não prejudicar todo o desenvolvimento da turma.

Ao retomar as leituras, para os outros alunos não ficarem de todo sem audiência, chamava sempre dois alunos de cada vez, assim poderiam ter sempre quem os ouvisse ler além do estagiário. Para os alunos que não sabem ler procedíamos da seguinte forma: ex.: um “p” e um “a”... e respondia “pa” se a criança não conseguisse fazer a leitura silábica e assim sucessivamente.

Houve um aluno (SA) com quem ficamos na biblioteca aproximadamente 40m.

O aluno queria conversar, fazia perguntas sobre os livros da biblioteca... enfim, falava sem parar. Até que dissemos ao aluno que se continuasse assim voltaria para a sala sem ler.

Lá conseguimos fazer a leitura com muita dificuldade de decifração do aluno.

Depois desta aula entendemos que com este grupo não era possível cada aluno fazer as leituras na sala como avíamos planeado. De modo que as leituras que deveriam ser feitas na sala passaram a ser feitas na biblioteca apenas com a presença da estagiária.

Como mencionamos anteriormente, permitimos à criança que escolhesse os livros que preferisse. Contudo, em alguns casos, passadas algumas ações, precisamos de orientar as escolhas pois não eram facilitadoras para o aluno, ou não permitiam observar alguns aspetos importantes da componente leitora.

Com o decorrer do processo e aplicando todas estas estratégias, verificamos melhorias significativas no níveis de leitura da turma. Por outro lado, em alguns alunos não observamos o resultado esperado ou melhorias significativas.

Associamos esta falha evolutiva a fraca ou nenhuma participação de alguns familiares nas leituras em casa. Apesar de a criança poder fazer a leitura em casa, esta supervisão familiar é muitíssimo importante para a criança se desenvolver. Como já referimos, a família desempenha um papel muito relevante na promoção da literacia e melhoria dos níveis de literacia do educando.

Quando à evolução específica de cada criança e apoio recebido pela família poderemos constatar a evolução de cada criança e verificar através dos gráficos do ponto “tratamento de dados” se existe realmente alguma relação causa/efeito entre estes dois elos.

Acreditamos todavia que um dos pontos mais importantes deste trabalho foi realmente o trabalho em parceria com as famílias por meio do projeto “Projeto Super Leitor – Um livro para ler e aprender” que abreviado intitulava-se apenas “Projeto Super Leitor”.

Consideramos que a caderneta utilizada foi um instrumento facilitador para o desenvolvimento do projeto de leitura e efetivamente para a melhoria dos níveis de literacia. Neste sentido, desafiamos outros professores a trabalhar com este instrumento e estreitar o trabalho em parceria com as famílias.

**CAPÍTULO IV – TRATAMENTO DE DADOS E REFLEXÃO SOBRE OS
RESULTADOS OBTIDOS**

No final do projeto da PES I, foi feito um questionário aos pais do grupo da sala azul. Também no 1º Ciclo do Ensino Básico realizamos um questionário aos pais e ainda aos alunos.

Consideramos que deveríamos fazer também a avaliação do projeto junto às alunos, porque eles foram as principais implicadas no processo de construção e aquisição de saberes através destas experiências de aprendizagem da leitura recorrendo ao jogo e por meio do projeto “Super leitor”. Logo, fazia todo o sentido obtermos o parecer de cada com relação ao projeto e aos resultados individuais.

Com estes questionários, o nosso objetivo prendia-se a necessidade de entendemos qual foi o impacto dos projetos no sei de cada grupo e avaliação dos pais em relação ao mesmo.

Apresenta-se de seguida o conjunto de gráficos que sintetizam as respostas dos questionários apresentados.

Inquérito por questionário aos pais – Educação Pré-Escolar

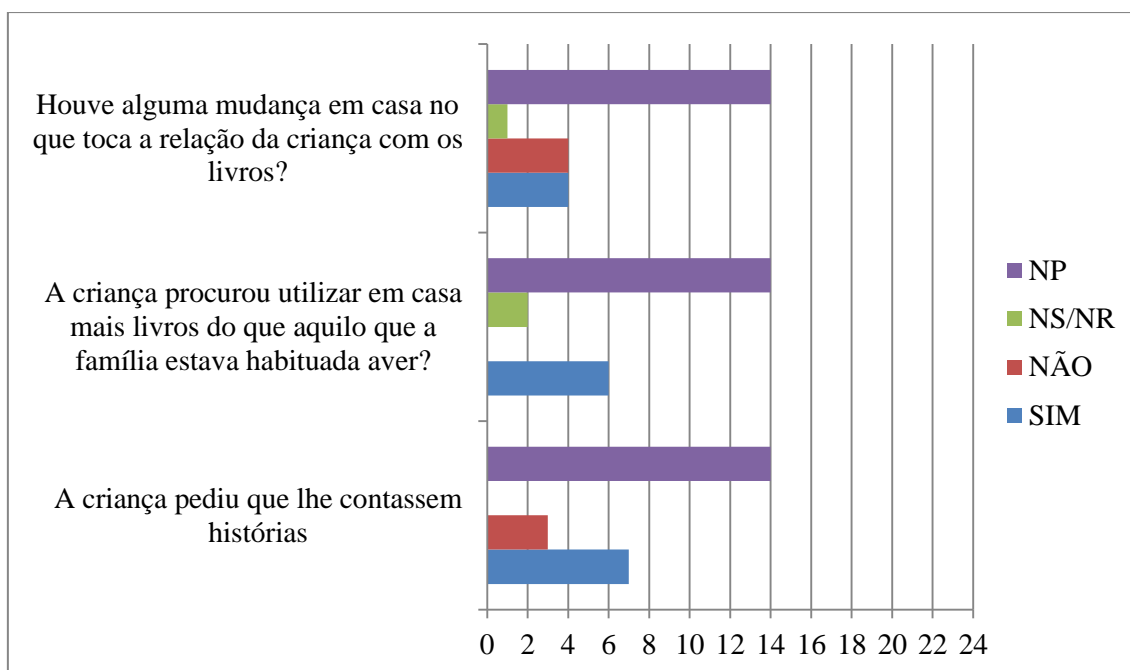


Gráfico 1 – Respostas dos familiares ao questionário de avaliação final 1

Legenda: NP – Não Respondeu ao questionário; NS/NR – Não sabe/ não responde

Cabe-nos realçar que de um universo de 24 crianças, apenas nos foram devolvidos 9 questionários, o que torna difícil fazer uma real avaliação dos resultados do projeto na Educação Pré-escolar, segundo a perspetiva dos pais e encarregados de educação.

Por meio das respostas do gráfico 1, podemos constatar que metade dos inqueridos considera que houve mudança em casa no comportamento da criança na relação com o livro e a considera que apesar de o projeto ter sido positivo, não verificaram grandes mudanças no comportamento.

Podemos dizer ainda que a maioria dos pais refere que a criança procurou utilizar em casa mais livros do que aquilo que a família estava habituada a ver. Por fim, podemos ainda frisar que mais de metade dos encarregados de educação menciona que a criança lhes pediu que lhe contassem histórias. Consideram ainda que o projeto foi efetivamente positivo e seria bom se houvesse mais projetos do género.

Desta recolha de dados podemos constatar pelas respostas dos pais, houve um impacto positivo com relação ao projeto.

Por outro lado, em contexto de sala, verificamos que o grupo passou a ter mais interesse pelos livros da biblioteca da sala, pediam-nos para ler para eles ou para fazer-lhes companhia na biblioteca.

Relativamente à avaliação que fazemos deste projeto “Livros e Histórias para Saborear”, podemos dizer que este foi tomando forma no decorrer das várias fases pelas quais um projeto deve se orientar: “definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; avaliação” (Qualidade e Projeto, 1998, p.139).

Foi um processo gradual que permitiu enquadrar o projeto num determinado contexto e em situações específicas. Com efeito, quando iniciamos o trabalho tínhamos consciência do papel importantíssimo que as práticas de leitura poderiam desempenhar no processo de ensino-aprendizagem e promoção da literacia emergente, e para dinamizá-lo preocupamo-nos em dinamizar ações diversificadas que abordassem tanto a leitura e conto pelo estagiário, como também a criação e reconto de história já existentes, por parte da criança. Demos também especial atenção a promoção dos livros e histórias através do jogo dramático onde podemos observar e fomentar a produção linguística da criança.

O trabalho desenvolvido permitiu explorar duas áreas muito “apagadas” na ação desenvolvida pela educadora da sala. No caso, a leitura/ livros e o jogo dramático. Com o projeto foi possível ouvir histórias, contar histórias, criar um livro “livro dos afetos”, fazermos as nossas produções linguísticas e representarmos no jogo dramático as nossas histórias.

Para tal, foi necessário dedicar tempo na procura de material adequado, diversificado para promover o interesse da criança pela leitura e escrita.

Ao longo do tempo em que o projeto foi desenvolvido, deparámo-nos com algumas dificuldades. A maior dificuldade com que me encontramos esteve relacionada com o desenvolvimento de planificações que tivessem uma relação lógica umas com as outras, ou seja, continuidade.

Um dos aspetos importantes deste projeto foi o facto de, ao longo do tempo de estágio, termos podido constatar o interesse contante do grupo em todas as atividades desenvolvidas.

Verificamos também uma melhoria na expressão oral e discurso das crianças assim como o interesse dos mesmos pelos livros da biblioteca da sala e em contarem história para o grupo.

De um modo geral este período de estágio foi promotor de diversas aprendizagens e momentos de reflexão muito importantes, não só no que concerne ao desenvolvimento do projeto como também para a minha formação como futura educadora.

Consideramos que as ações desenvolvidas foram promotoras da literacia emergente e criação de novos hábitos de leitura. Várias foram as vezes que o grupo nos pediu para ler-lhes uma história ou para os próprios contarem uma história.

Os objetivos estabelecidos, foram ao encontro das necessidades da construção da personalidade de cada criança enquanto ser social, bem como do desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada criança.

Conseguimos desenvolver um trabalho organizado, com muitas histórias, pequenos projetos que foram ao encontro dos projetos da sala, tais como a sementeira do feijão, as experiências e o tema dos cinco sentidos que havia sido iniciado pela educadora.

Também foi importante a utilização de estratégia que valorizem a criança como interveniente da ação, como pessoa responsável e capaz. Para tal, o trabalho em grupo, o trabalho individual, o diálogo e o apoio proximal do trabalho da criança, desempenharam um papel relevante neste sentido.

Acreditamos que facto do tema do projeto ser abrangente e transversal as várias áreas de conteúdo e por isso desenvolvemo-lo neste sentido.

Este projeto, influenciou positivamente a pré-disposição dos alunos, o entusiasmo e a capacidade de assimilação dos conteúdos específicos abordados, respetivamente a área de conhecimento do mundo principalmente.

Pelo que fomos observando ao longo da prática supervisionada, verificamos que este projeto foi positivo e bem-sucedido.

Assim, podemos concluir que o projeto foi de grande valia no processo de promoção da literacia emergente tendo em conta o que observamos em sala na relação com os livros da biblioteca, no interesse pelas histórias e pelos comentários de alguns pais que responderam aos questionários de avaliação.

Inquérito por questionário aos pais – 1º Ciclo do Ensino Básico

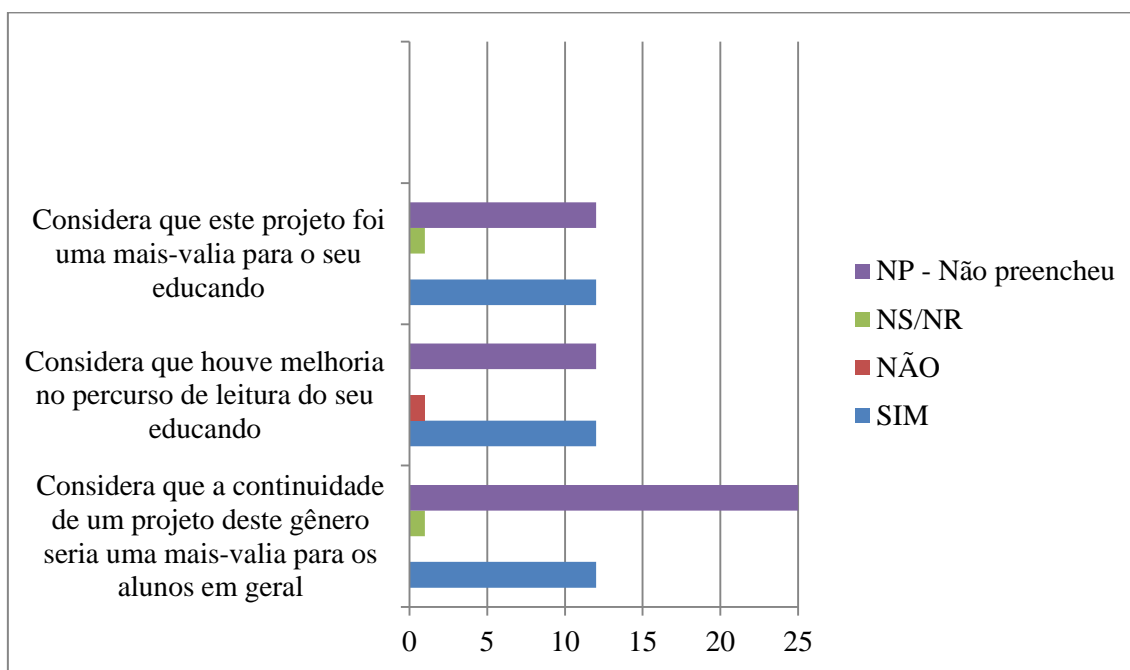


Gráfico 2 – Respostas dos familiares ao questionário de avaliação final 2

Do questionário do 1º ciclo entregue aos pais, não nos foram devolvidos 13 questionários. O que prejudica de certo modo a perceção da opinião dos pais e encarregados de educação.

Dos questionários realizado, foi ainda possível recolher informação que, por não ser possível condensar num único gráfico, se apresenta de forma desagregada na tabela seguinte. E porque o gráfico anterior e a tabela seguinte, formam um todo, entendemos

que faz todo o sentido que sejam analisados em conjunto, após a exposição das respostas dos pais.

Questão	Opinião
<p>Descreva a forma como lia antes de iniciarmos o projeto e o modo como lê neste momento?</p>	<p>Antes lia de forma silábica e agora lê de forma mais corrente e compreende melhor o texto</p> <p>Quanto mais leem, mais têm vontade de ler, pois o fazem melhor com a prática</p> <p>De momento o meu filho melhorou na leitura e na pronúncia de algumas palavras</p> <p>A leitura nesta fase não é a mais perfeita, mas, certas palavras às quais tinha dificuldade, já as lê melhor, assim como melhorou a entoação</p> <p>Lê com mais expressão. Algumas palavras já às decorou de forma que quando as lê reconhece</p> <p>Lê com mais velocidade, com mais entoação e sem se enganar tanto nas palavras. Anteriormente ainda tinha uma leitura lenta, silábica e sem entoação.</p> <p>Ela já tinha alguma percepção de leitura, mas a cada livro diferente que vinha para casa, o seu entusiasmo aumentava</p> <p>Melhorou muito. Tinha muita dificuldade mesmo a juntar as letras. E agora já gosta de ler</p> <p>A minha filha só entrou para esta escola a dois meses, mas nota-se que já sabe ler melhor</p> <p>A princípio não conseguia formar palavras. Havia uma pequena dificuldade com o início do projeto. A Laila melhorou a sua leitura</p> <p>Lê mais rápido</p> <p>Ela parava muito para fazer a junção das letras, agora já lê tudo seguido</p>

<p>Gostaria de fazer alguma observação em relação ao projeto?</p>	<p>Obrigada pela dedicação</p> <p>Muito bom. É uma mais-valia para os alunos</p> <p>Gostava que este projeto houvesse também em outras escolas</p> <p>Que haja constantemente projetos como este, para a melhoria da leitura e concentração das crianças ao nível nacional</p> <p>Acho que é um projeto que ajuda muitas crianças</p>
---	---

Tabela 11 – Resposta à Pergunta aberta do questionário no 1º Ciclo – Pais

No 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de metade dos pais não terem respondido ao questionário, por meio deste, constatamos que apenas um encarregado de educação não verificou melhoras no percurso de leitura do seu educando. Todos os outros constataram que houve melhoras quer na fluências, pontuação, entoação ou expressão.

Este mesmo grupo referiu que seria benéfico que este tipo de projeto se estendesse a outras escolas ou mesmo a nível nacional.

Alguns pais consideraram que gostariam que o projeto tivesse durado mais tempo.

Este projeto foi desenvolvido praticamente de janeiro à junho, com interrupção de um mês por motivos académicos. E neste período de trabalho, os resultados foram significativamente positivos, como se poderá constatar nos gráficos 4 e 5.

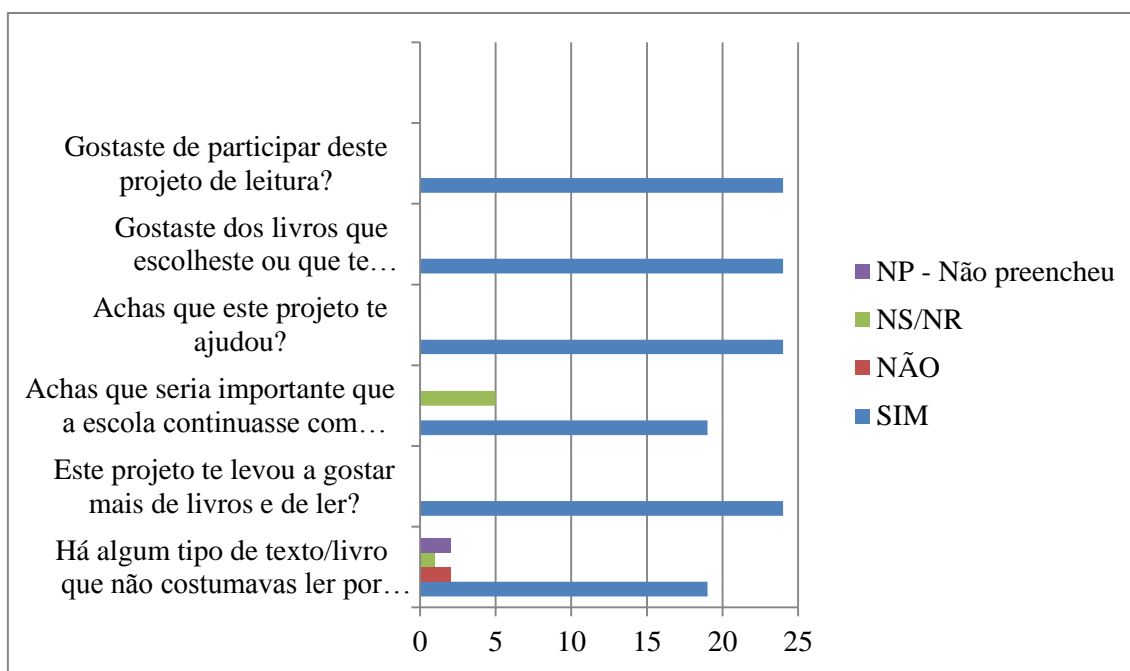


Gráfico 3 – Respostas dos alunos ao questionário de avaliação final

Dos questionários realizado, foi ainda possível recolher informação que, por não ser possível condensar num único gráfico, se apresenta de forma desagregada na tabela seguinte.

Como anteriormente, os dados do gráfico e da tabela seguinte serão analisados em conjunto.

Questão	Opinião
Descreva a forma como lias antes de iniciarmos o projeto e o modo como lês neste momento?	Antes lia bem, agora neste momento eu leio muito bem
	Antes lia bem, e continuo a ler bem
	Antes eu não sabia ler, mas agora sei
	Antes lia bem
	Eu lia muito mal e agora pratiquei e já sei ler muito bem e rápido
	Sim, porque gostei
	Antes lia mais ou menos

	<p>Vocês me ajudaram porque antes lia mal e agora leio melhor</p> <p>Lia bem. Agora leio muito bem porque tu me ajudaste</p> <p>Antes lia mal e agora leio quase todas as palavras</p> <p>Antes lia mal e agora leio mais ou menos algumas palavras</p> <p>Antes eu lia mal e agora leio muito bem</p> <p>Agora leio melhor</p> <p>Antes lia mais ou menos e agora leio melhor</p> <p>Antes mais ou menos</p> <p>Eu antes não sabia ler e agora leio melhor</p> <p>Eu lia mal e agora leio muito bem</p> <p>Mais ou menos</p> <p>Antes lia mal e agora leio bem</p> <p>Antes lia bem e agora leio ainda melhor</p> <p>Antes eu lia mal e agora leio bem</p>
<p>Há algum tipo de livro que não costumavas ler por escolha própria e que este projeto te levou a gostar de experimentar?</p>	<p>Este projeto fez-me ler livros de animais</p> <p>Sim, contos de fadas (4 respostas semelhantes)</p> <p>A mina dos Sete Anões</p> <p>Não gostava de ler e agora gosto</p> <p>As flores da Primavera</p> <p>Eu queria ler mais toda a gente escolhia aquele livro que era de terror</p> <p>Sim. Eu nunca na vida comerei tomate</p> <p>Eu apago a luz</p>

Tabela 12 – Resposta à Pergunta aberta do questionário no 1º Ciclo - Alunos

Assim como os pais se mostraram agradados com o trabalho desenvolvido, também todo o grupo de alunos mencionou que gostaram do projeto e que passaram a gostar mais de ler. Os alunos frisaram também que o projeto levou-os a saber ler ou a ler melhor.

Quanto a continuidade do mesmo, os alunos gostariam que permanecesse.

Os gráficos seguintes espelham a avaliação de cada aluno no desenvolvimento do projeto “Super Leitor”, assim como a relação entre as avaliações e o apoio parental.

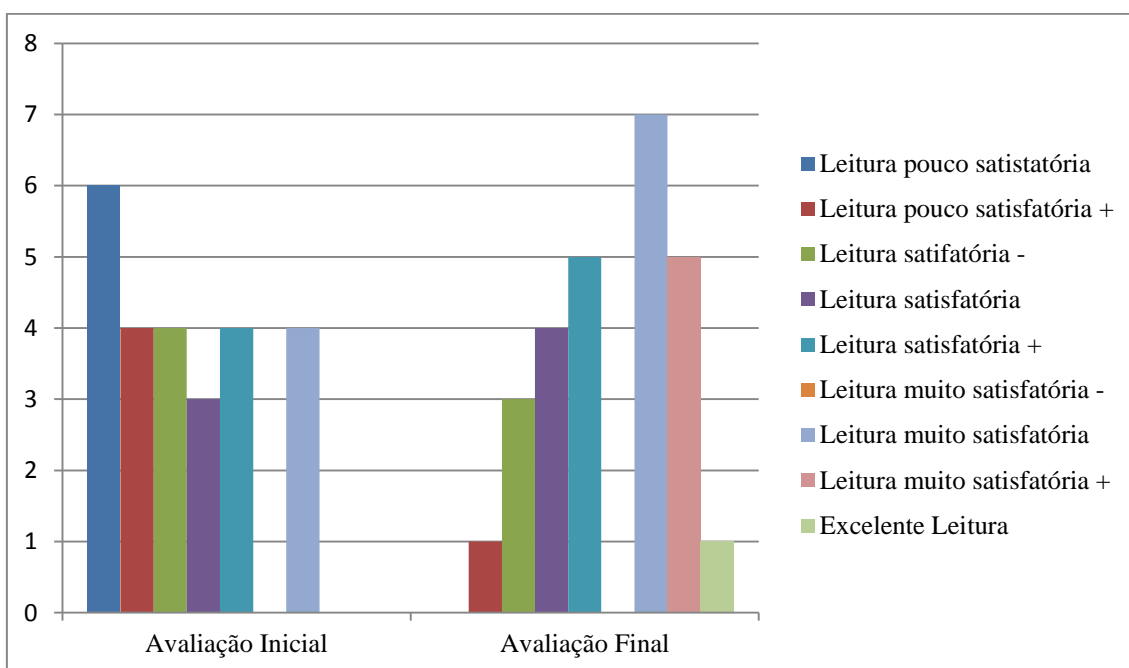


Gráfico – 4 : Avaliação de Leitura no Projeto

Com o gráfico 4, pretendemos fazer a relação entre a avaliação inicial e final da leitura da turma respetivamente aos critérios de avaliação que estabelecemos na tabela 9

O mesmo gráfico permite-nos contar que no início do ano tínhamos 6 alunos avaliados com uma leitura pouco satisfatória, 4 alunos com leitura pouco satisfatória +, 4 alunos com leitura satisfatória -, 3 alunos com leitura satisfatória, 4 alunos com leitura satisfatória + e 4 alunos com leitura muito satisfatória.

Daqui podemos constatar que no início do projeto, tínhamos um índice de 40% de alunos com avaliação de leitura negativa ou pouco satisfatória como determinamos, e se

juntarmos a esta percentagem os alunos com leitura satisfatória -, temos um percentual de 56%. Ou seja mais de metade da turma tem uma leitura deficitária.

No que respeita à avaliação final, verificamos que no final do projeto, deixamos de ter alunos com avaliação pouco satisfatória e passamos a ter apenas 1 aluno com avaliação pouco satisfatória -. Contatamos ainda que passamos a ter 3 alunos com leitura satisfatória -, 4 alunos com leitura satisfatória, 5 alunos com leitura satisfatória +, 7 alunos com leitura muito satisfatória, 5 alunos com leitura muito satisfatória + e 1 aluno com excelente leitura.

Constatamos portando dos dados recolhidos que houve um transição de alunos nas avaliações de desempenho da leitura.

Verificamos assim que apenas 4% dos alunos se observam com leitura pouco satisfatória, e neste caso “menos” em comparação com os 40% iniciais. Se acrescentamos como no início a estes 4% os alunos com leitura pouco satisfatória -, temos 16% de alunos com leitura deficitária.

Concluimos ainda que 48% se insere na faixa da leitura satisfatória com as suas nuances. 28% dos alunos têm uma leitura muito satisfatória e 4% demonstra uma excelente leitura.

Considerando então os alunos que têm um leitura a partir da satisfatória, verificamos que 84% dos aluno têm um bom desenvolvimento da leitura o que é fator facilitador das aprendizagens ligadas a leitura e compreensão de texto.

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

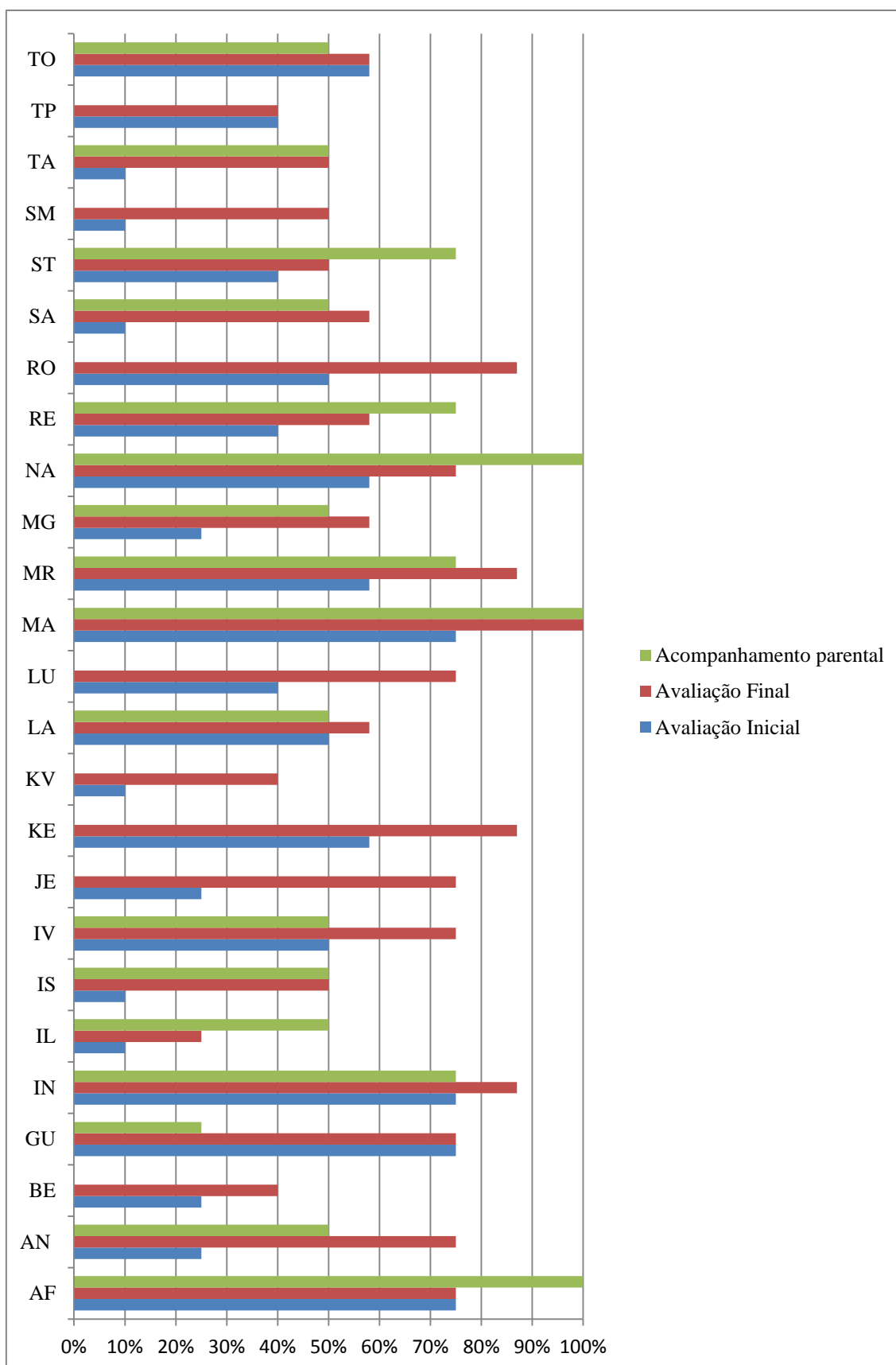


Gráfico 5 – Avaliação individual inicial e final em relação com o acompanhamento parental

O gráfico 5, pretende fazer uma relação entre a avaliação individual de cada aluno no início do projeto em comparação com a avaliação final, permitindo deste modo comparar se existe alguma relação entre o grau de maturação e a percentagem de acompanhamento parental.

Assim, verificamos que a grande maioria dos alunos teve acompanhamento parental que variou entre os 25% e 100%. Todos os alunos tiveram um desenvolvimento da leitura ainda que em alguns casos não tenha sido suficiente para alterar a avaliação. Dos alunos que tiveram 0% de acompanhamento, um manteve a avaliação negativa e sete evoluíram entre 25% a 50%. Dos alunos com 25% de acompanhamento, tivemos um aluno que manteve a sua avaliação.

Dos alunos que tiveram um acompanhamento de 50%, um manteve a avaliação e oito evoluíram entre 15% a 50%. Destes alunos, apenas um não conseguiu ir além da leitura pouco satisfatória menos. Tratava-se do caso mais difícil de leitura da sala.

Dos alunos que tiveram 75% de acompanhamento, quatro evoluíram na leitura entre 10% a 25%. Note-se que a três destes alunos já tinha uma leitura satisfatória. Dos alunos que tiveram 100% de acompanhamento, um manteve a avaliação da leitura e dois evoluíram entre 10% e 25%.

Note-se que a avaliação destes alunos varia entre a leitura muito satisfatória, leitura muito satisfatória +, e excelente Leitura.

Ao analisarmos o gráfico acima, concluímos que mesmo sem acompanhamento parental, com exceção de um alunos todos melhoraram o nível de leitura e alguns até para avaliações muito boas.

Acreditamos que se sozinhos estes alunos conseguiram alcançar esta vitória, se fossem acompanhados o resultado teria sido ainda melhor. Por outro lado, verificamos que os alunos que tiveram acompanhamento, tiveram oportunidade de alcançar avaliações bem mais elevadas em comparação à grande maioria que não teve acompanhamento.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Reflexão sobre o contributo da Prática Profissional Supervisionada para o desenvolvimento profissional

A Prática Supervisionada representa uma das componentes mais importantes da formação do aluno. A prática prepara o educando para a vida docente, em específico para as situações que vão surgindo em contexto e com a comunidade educativa em geral.

Através desta prática pretende-se construir mecanismos de adequação do aluno estagiário, futuro professor, ao atual contexto socioeducativo das escolas, e ainda, possibilitar a formação técnica, cultural e científica, permitindo o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno no domínio da atuação pedagógica, nomeadamente no processo ensino – aprendizagem, bem como para formá-lo como um profissional que reflete sobre a sua prática.

Bons professores são mestres temporários, professores fascinantes são mestres inesquecíveis e procurados pelos alunos. Um professor fascinante é amado, preocupa-se em transformá-los em engenheiros de ideias, ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo. Suas lições de vida marcam para sempre os solos conscientes e inconscientes dos seus alunos, o tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes jamais serão destruídas (Cury, 2003, p. 72).

O percurso de formação do Professor/Educador de Infância, é e deve ser complexo. Rico em novas experiências que o tornam num melhor ator e promotor do conhecimento.

Ser Professor e Educador não é uma tarefa fácil. Envolve estar sempre atento as situações que surgem no seu grupo de trabalho, assim como na criança individualmente, buscando estratégias e soluções para dar resposta as dificuldades da criança e do grupo.

O professor/ Educador deve saber tirar proveito das situações educativas a que é exposto. Como tal, estas experiências de estágio, foram bastante relevantes para a nossa formação enquanto Professora/ Educadora.

Ser professor implica “analisar e enfrentar dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento (Zeichner, 1993, p. 50)

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, a prática permitiu-nos vivenciar inúmeras experiências que consideramos enriquecedoras para a formação do aluno estagiário.

Aprendemos diferentes técnicas de expressão plástica/ pintura. Tais como pintura com tinta em espuma e reprodução de neve com cera.

Também pudemos contactar com várias técnicas para construir quadros com figuras geométricas recortadas em papel. Aprendemos a fazer moldes de chapéus que podem ser utilizados para vários fins. Sem falar do número de trabalhos que tivemos oportunidade de realizar como “prendas” para as diferentes datas do ano em destaque. Desde malas feitas com caixas de cereais e porta-retratos, tendo em conta o contributo de (Lowenfeld, 1977, p.19), quando afirma que

(...) a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procura naturalmente ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornam inadequadas.

Consideramos então que a educação plástica é muito importante, pois retrata uma pedagogia centrada na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e satisfação das suas necessidades, onde o que importa não é a produção artística, mas a criança.

A sua atitude educacional pode fazer-se presente tanto nas aulas de atelier de artes plásticas, como numa terceira área de intervenção educacional sob a forma, por exemplo, de jogos de criação e expressão plástica.

Ela é uma atividade livre, que permite que a criança possa expressar-se livremente, extraíndo as suas tensões, medos, desejos, angústias, alegrias, etc., cumprindo assim o seu principal objetivo, ou seja, a expressão das emoções. É uma atividade essencial para uma atividade natural da criança, no que respeita a mexer na água, areia, barro, tintas riscar um papel com um lápis, entre outras atividades exploratórias.

Nela não se fazem juízos sobre a obra a criança, favorecendo a desinibição da criança e a liberdade de expressão. Este fator é importante porque o grafismo da criança não é estático, ou seja, ela vai evoluindo de determinada forma até chegar a imagens mais conceptuais e figuradas.

Segundo a teoria de Piaget, no primeiro período de evolução do infantil, período da garatuja, a criança encontra-se entre os 18 meses e os 4 anos de idade. Nesta fase a sua expressão gráfica não tem qualquer significado intencional.

A fase da garatuja resulta apenas da atividade gestual e motora. Na segunda fase, período do início da figuração, que vai dos 4 aos 7 anos, a criança já tem uma atividade gráfica intencional e já são reconhecíveis os primeiros desenhos da criança. No período da figuração esquemática (7 a 9 anos), pertencente a terceira fase, a criança desenha o que sabe e a representação lógica domina a representação visual. Na fase, período do figurado realista, a partir dos 9 anos de idade, em contacto com a realidade objetiva e visual do mundo que a rodeia, ela representa o que vê, ou seja, há o domínio do visual.

É nesta fase que se observa uma mudança importante no desenho infantil. A pouco e pouco, a criança começa a substituir a linha pelo plano. A linha do solo onde por norma se apoiam perpendicularmente as casas e árvores, durante certo tempo tendiam a opor-se a linha do céu, visível em todo o desenho livre. Nestas idades, ocorre a alteração desta característica. A criança conquista totalmente a superfície juntando a linha do céu com a linha do solo.

No início da fase da figuração realista, a criança recorre a assuntos fornecidos pelo imaginário, pela memória e pela observação. Preferindo cenas onde estão presentes muitas personagens e diferentes ambientes.

Na quinta fase, representação visiográfica, que se dá por volta dos 10 anos, o seu conhecimento do mundo já não é sensitivo, mas lógico, vindo a diminuir o seu interesse pelo desenho por volta dos 11/12 anos. Nesta situação o professor deve conduzir a criança a descobrir, saber observar e exercitar e enriquecer a sua memória.

Face a estas mudanças e a estas etapas, é de suma importância a liberdade da criança para criar. Esta prática supervisionada permitiu-nos compreendermos que sem dúvida que a observação é uma “arma” muito eficaz, pois mediante ela tivemos oportunidade de conhecer cada criança em particular, descobrir os seus desejos, ansiedades, dificuldades e com toda esta colheita de informação pudemos apoiar e intervir em cada situação de forma adequada e assertiva.

Observar cada criança e o grupo (...), são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

(...)

A observação constitui, deste modo a base do planeamento e avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (OCEPE, 1997. p.25).

Com relação a Prática Supervisionada no 1ºCiclo do Ensino Básico, esta permitiu-nos prepararmo-nos com relação às várias dificuldades encontradas. Uma delas estava relacionada justamente com a planificação das aulas a lecionar, respetivamente saber claramente onde encontrar objetivos de cada área disciplinar e não disciplinar, para estabelecer as intenções educativas em cada planificação desenvolvida no projeto do estagiário. E constatamos, pois, que para tal, seria necessário recorrer a dois documentos: a “Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo” e ainda às “Metas de aprendizagem para o 1º Ciclo”.

Ser capaz de planificar, tendo em consideração os objetivos para o ano de escolaridade em causa, foi um desafio que ultrapassamos e que nos concede agora capacitação para utilizar esta instrumento de trabalho.

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, é condição essencial para o educador promover aprendizagens significativas e diversificadas (Silva, 1997).

Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (Silva, 1997, p. 26).

O professor é o agente principal na formação do aluno, na medida em que este é o promotor da aprendizagem. O aluno, por sua vez, é o principal ator neste processo e, por tanto, o trabalho a desenvolver deve ser preparado tendo em consideração as necessidades, dificuldade e talentos.

Como professor, diante das dificuldades do aluno, devemos ser capazes tirar proveito dos talentos e aptidões do aluno para canalizar este fator positivo para as áreas desfavorecidas.

Enquanto formanda, pudemos constatar que ser considerado uma criança com alguma dificuldade de aprendizagem, ou ser uma criança NEE, não é fator necessário para o desinteresse pela aprendizagem. Ao longo das práticas supervisionadas pudemos contactar com crianças NEE (uma com espectro de dislexia e disgrafia e outra com défice cognitivo), que apesar das suas limitações, demonstravam um interesse tão grande nas tarefas, preocupavam-se tanto em ter ajuda para conseguirem realizar os trabalhos

desenvolvidos que levou-nos a seguinte conclusão: ser capaz “de...” não é o que mais importa para uma criança trabalhar com sucesso. O mais importante, é a motivação da criança e como professor devemos ser capazes de estimular a criança. Tal foi claramente visível no desenvolvimento do projeto “Super Leitor”. Uma das alunas que também era NEE (com um déficit no desenvolvimento), e que se mostrou uma criança muito pouco motivada para o trabalho de sala (preocupa-se muito mais com fofocas, ou a aparência do professor...), surpreendeu-nos ao mostrar um enorme interesse pelo projeto em apreço. Apesar de nas outras tarefas estar na maior parte das vezes distraída consigo mesma ou à conversa e revelar desinteresse até mesmo quando está a ser diretamente acompanhada pela aluna estagiária ou pelos outros professores.

No projeto “Super Leitor” ela mostrou-se muito motivada a trabalhar, em participar, fazer a sua leitura perante a turma... Portanto, o mais importante, é que o professor seja capaz de desenvolver atividades que despertem o interesse da criança. Por vezes não é fácil descobrir o que podemos aplicar para produzir este efeito, mas nada melhor do que observar, investigar, experimentar até alcançarmos o objetivo pretendido.

Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)(Silva, 1997, p.26).

Estas práticas supervisionadas foram uma grande mais-valia para a nossa formação. Nela aprendemos estratégias de ensino com as quais não estava familiarizada, e que dão nos agora uma nova bagagem para apoiar e orientar de um modo mais adequado o grupo de trabalho com o qual envolver-nos-emos no futuro enquanto docente.

A aprendizagem da profissão docente é um processo complexo, que se realiza durante toda a vida profissional e antes mesmo da entrada em curso de preparação formal para a docência, envolvendo diversos tipos de influência em diferentes contextos (Carvalho *et al*, 1996, p.7).

A PES é um momento da formação académica que, nosso caso, permitiu vivenciar e observar situações que nos concedem a possibilidade de refletir sobre ideias, situações vividas, acontecimentos educativos e aprendizagens efetuadas ao longo da prática, de modo a procurar respostas para entender as situações e se for o caso, intervir de um modo pertinente.

Consideramos que não é possível um profissional da área da educação considerar-se verdadeiramente preparado para exercer a sua atividade sem que tenha passado pelo estágio ou como é intitulada, Prática de Ensino Supervisionada. Pois é esta que vai abrir os seus olhos e mente para as situações com que poderá vir a lidar no futuro e principalmente, dar-lhe preparação para enfrentar competentemente os desafios que se irão apresentar.

Segundo Guerra (1995), o Estágio Supervisionado assenta na teoria e prática com vista uma busca constante da realidade para uma elaboração conjunta do programa de trabalho na formação do educador. Neste sentido, o estágio ocupa o lugar de eixo central na formação de professores, uma vez que é através dele que o profissional conhece os aspetos imprescindíveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia (Pimenta e Lima, 2004), assumindo por isso etapa imprescindível para o profissional estar habilitado a exercer o seu papel como educador.

5.2. Reflexão sobre o Relatório Final

A avaliação é um processo complexo que implica interpretar, refletir sobre as situações, os processos de ensino-aprendizagem, informar e decidir sobre a aplicação de ou não de novas estratégias nos processos de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal garantir que o aluno receba o necessário para evoluir no processo de formação.

A avaliação é um processo regulador das aprendizagens, assume um papel relevante e é formativa, na medida em que trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que valoriza mais os processos do que os resultados e procura fazer da criança/ aluno promotor da sua aprendizagem, de modo a que tenha consciência das etapas que vai ultrapassando das dificuldades à superar.

Relativamente à avaliação dos projetos, esta foi tomando forma no decorrer das várias fases pelas quais um projeto deve se orientar: “definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; avaliação” (Qualidade e Projeto, 1998, p.139). Foi um processo gradual que permitiu enquadrar o projeto num determinado contexto e em situações específicas.

Quando iniciamos os presente relatório final tínhamos consciência do papel importantíssimo que a leitura desenha para a formação de um bom aluno. E ainda o

contributo que os jogos e as atividades lúdicas poderiam desempenhar no processo de ensino-aprendizagem.

Os livros e histórias infanto-juvenis ocupam um lugar importante no processo de construção de amates da leitura no pré-escolar e no 1º ciclo. A literacia por sua vez tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e promoção da leitura.

Para promovermos a literacia e a literacia emergente preocupamo-nos em dinamizar ações diversificadas que abordassem tanto a leitura e conto pelo estagiário, como também a leitura por parte da criança e a criação e reconto de história já existentes ou não. Demos também especial atenção no pré-escolar à promoção dos livros e histórias através do jogo dramático onde podemos observar e fomentar a produção linguística da criança.

Um dos aspetos importantes do deste projeto desenvolvido no Jardim de Infância, foi o facto de, ao longo do tempo de estágio, termos podido constatar o interesse crescente do grupo pelo livro/história.

Assim como o interesse crescente pelos livros da biblioteca da sala. Depois do primeiro mês de planificações foi visível o aumento do fluxo de crianças nessa área.

Consideramos que as ações desenvolvidas em Educação pré-escolar promoveram a leitura emergente e criação de novos hábitos de leitura. Várias foram as vezes que o grupo pediu para lermos uma história ou para os próprios contarem uma história.

Este projeto, influenciou positivamente a pré-disposição dos alunos, o entusiasmo e a capacidade de assimilação dos conteúdos específicos abordados, respetivamente a área de conhecimento do mundo principalmente.

Para desenvolver estes projetos, foi necessário dedicarmos tempo na construção do material adequado para cada ação desenvolvida.

Ao longo do tempo em que os projetos foram desenvolvido, deparamo-nos com algumas dificuldades relativamente no 1º ciclo do Ensino Básico. A maior dificuldade com que nos deparamos esteve relacionada com o grande défice de leituras de uma boa parte dos alunos. Por outro lados, falta de assiduidade de alguns alunos visados e a falta de colaboração de certos pais de alunos com mais dificuldade de leitura que impediram que houvesse um maior progresso em cada aluno.

Neste projeto, como mencionamos anteriormente, planeamos que quinzenalmente faríamos as leitura do “Super Leitor” na Biblioteca, em trabalho individual, intercalando

com as leituras para a turma e os momentos de conto por mim, acompanhado de trabalho de interpretação de texto e desenvolvimento de questões sobre as histórias.

Contudo, as leituras em trabalho individual consumia-nos muito tempo o que levou-nos logo no início do projeto a quebrar com a calendarização prevista e definir que assim que terminássemos as leituras em trabalhos individual, passaríamos para as ações do subprojecto “Histórias para cativar”.

Um dos aspetos importantes deste projeto foi o facto de, ao longo do tempo de estágio, termos tido oportunidade de constatar a diferença que a motivação faz no desempenho do aluno. Ainda que este não perceba o exercício, faz uma busca incansável do apoio do professor, de modo a obter os resultados pretendidos.

Com o trabalho desenvolvido foi possível ouvir histórias, contar histórias, criar histórias ler e aprender a ler respetivamente.

Assim como despertar o interesse crescente pelos livros da biblioteca.

Foi possível ver o claro desenvolvimento da leitura de cada aluno do 1º ciclo, como pudemos verificar nos gráficos 4 e 5.

Uma parte que comprometeu o trabalho foi a fraca colaboração de alguns encarregados de educação ou familiares no projeto “Super leitor – ler para aprender”.

Consideramos que a família é um dos maiores contributos na promoção e melhoria dos níveis de literacia de cada aluno, para não dizer a base.

Depreendemos que os jogos introduzidos nas diferentes ações, foram pertinentes e de um modo muito claro, ajudaram os grupos a consolidar as aprendizagens que foram sendo realizadas e a dar-lhes mais motivação. E sem motivação, não é possível desenvolvermos um trabalho que efetivamente produza frutos na criança/aluno.

A valorização da criança/ aluno como interveniente da ação, como pessoa responsável e capaz tiveram aqui um papel importante. Neste sentido, o trabalho em grupo, o trabalho individual, o diálogo e o apoio proximal do trabalho do aluno, desempenharam um papel determinante.

Este projeto, influenciou positivamente a pré-disposição dos alunos, o entusiasmo e a capacidade de desenvolvimento da leitura.

Consideramos que também o projeto do 1º ciclo foi positivo e bem-sucedido, pois ao analisar as avaliações efetuadas junto dos alunos (anexo 14) e aos pais (anexo 15), é possível constatar a importância que o projeto teve para cada um.

Os alunos do 2º A mencionaram que o trabalho desenvolvido foi importante, porque já sabem ler ou porque leem melhor. Referiram que as atividades desenvolvidas eram divertidas. E o fato das ações serem divertidas ajudou-os a aprender com mais facilidade.

Chamamos especial atenção para o caso de um dos alunos “IS”, de nove anos, e que era o segundo caso mais complicado na leitura e escrita: começou com avaliação de leitura pouco satisfatória, neste momento tem uma leitura satisfatória + e lê melhor do que alguns colegas que tendo uma leitura deficitária ainda liam melhor que ele. E temos a certeza que a motivação desenvolvida no aluno e o apoio da família tiveram um papel relevante para conquistarmos esta vitória.

Todo o grupo comentou que gostariam que o projeto continuasse.

É de referir, que esta avaliação foi efetuada junto às crianças, porque elas foram as principais implicadas no processo de construção e aquisição de saberes através dos jogos. Logo, faz todo o sentido, que também os alunos avaliem o projeto desenvolvido.

Assim, podemos concluir que estes projetos de intervenção foram um grande contributo para a promoção da literacia emergente na Educação Pré-escolar e, melhoria dos níveis de literacia na turma 2ºA, e para proporcionar-lhes aprendizagens significativas, prazerosas e diversificadas.

Uma das estratégias que utilizamos foi a gratificação com sugos e rebuçados na conquista do saber alfabético. Verificamos que esta estratégia foi gratificante pelo empenho mostrado pelos alunos com dificuldades no alfabeto e pelos resultados alcançados.

A gratificação foi uma estratégia que passei a conhecer numa das cadeiras de mestrado. E se pensarmos que dificilmente um professor possa usar os seus recursos para promover a gratificação, esta não seria uma razão para o não fazer. Sendo que a gratificação não precisa ser necessariamente a oferta de algo, pode ser também algum privilégio concedido ao aluno.

Entendemos que a caderneta “Super Leitor” seria uma grande mais-valia se fosse aplicada em todas as salas do 1º ciclo.

E no que toca a possibilidade deste trabalho ser desenvolvido numa sala de 1º ciclo, mais especificamente no 1º e segundo ano, entendemos que, se logo no primeiro ano a criança começar a levar para casa um livro onde pode ler um pequena frase de uma linha e depois levá-lo para ler na sala, facilmente toda a turma poderia ler num só dia. Num outro panorama, a professora poderia planear duas a três leituras para o final de cada tempo do dia e assim no final da semana todas as leituras seriam feitas.

Por outro lado, é muito importante esta relação estreita do aluno com o espaço da biblioteca para se familiarizar ainda mais com os livros, com o ambiente e clima de respeito/silêncio necessários no momento de leitura.

O nosso desejo em relação ao projeto “Super Leitor”, era poder apresenta-lo às diferentes história e acima de tudo, levar os pais a perceber o importante papel deles neste processo de aprendizagem.

Concluimos assim que, um projeto apenas pode ser bem sucedido num ambiente organizado e “para o professor coordenar a criação de um ambiente produtivo de convivência são necessários: fornecer ambiente organizado e tranquilo, compreender a movimentação das crianças, estabelecer limites, apresentar regras com clareza, justificar proibições, ajudar as crianças a fazer acordos...” (Oliveira, 2002, p.211).

Em fase de conclusão do Relatório final, não posso deixar de referenciar (Sousa, 1998, p. 507), quando afirma: “Por isso, se revela fundamental a familiarização com os livros, com a palavra escrita, desde muito cedo, antes da entrada para a Escola, para que o livro faça parte do mundo da criança, para que ela trate com afecto e sem receio”

Foi ótimo ver o prazer do grupo diante deste projeto, mas “na verdade, para ter leitores, é necessário formá-los, não é suficiente deseja-los.” (Sousa, 1998, p. 508) para formar leitores, é necessário que a escola e todos os intervenientes do processo educativo, tomem atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que constituem desafios , apontando em objetivos de leitura ricos e diversificados (Sousa, 1998, p.508)

Bibliografia

Alves, R. I. (2015). Literacia Familiar: Contributos para a Promoção e Desenvolvimento de Boas Práticas Literárias em Contexto Socio Económico Desfavorecido (Dissertação de Mestrado) Retirado de.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4605/1/Literacia%20familiar.pdf>

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Azinheira, & M., Saraiva, V. (2014). *Da Literatura Emergente à Aprendizagem da Leitura*

e da Escrita. Acedido a 16 de junho de 2018 em

<https://prezi.com/j3myyvraqa6/da-literacia-emergente-a-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrit/?webgl=0>

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, R. V., Dionísio, M. L., Sousa, A. R., & Silva, J. L. (1999) *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares - Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, lda.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek. B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Que, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. S., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação, Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

Franco, S. (2008). *A literacia: conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora. Retirado de: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg51/08.pdf>

Freud, S. (1970). *An outline of psychoanalysis* (J. Strachey, Trad.). New York: Norton.

Guerra, S. (1995). *Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades*. Retirado de:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_11.pdf

Gomes, I., & Lima, S., N. (2004). *Literacia: Questões conceptuais e metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação*. In: Machado, C.; Almeida, L.; Gonçalves, M. & Ramalho, V. *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: APPORT, pp. 41-46.

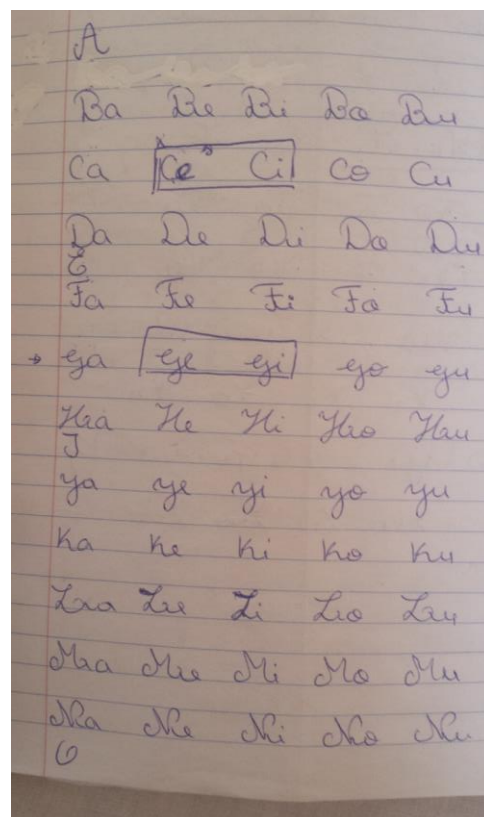
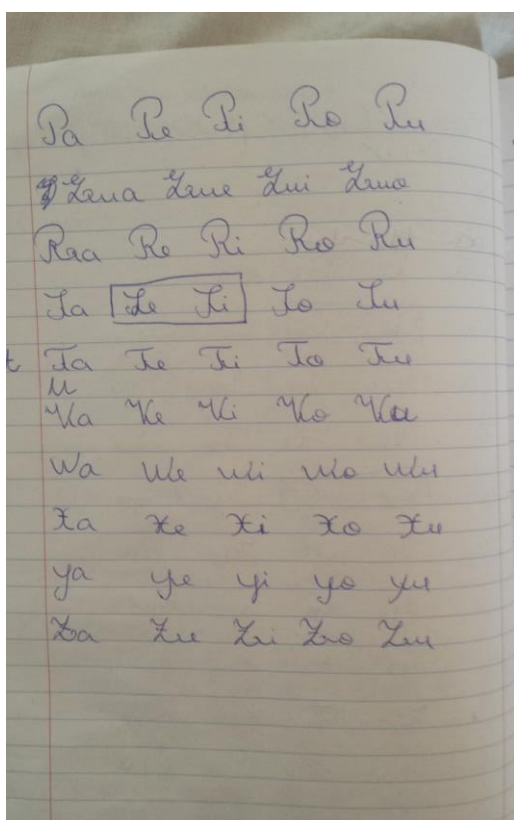
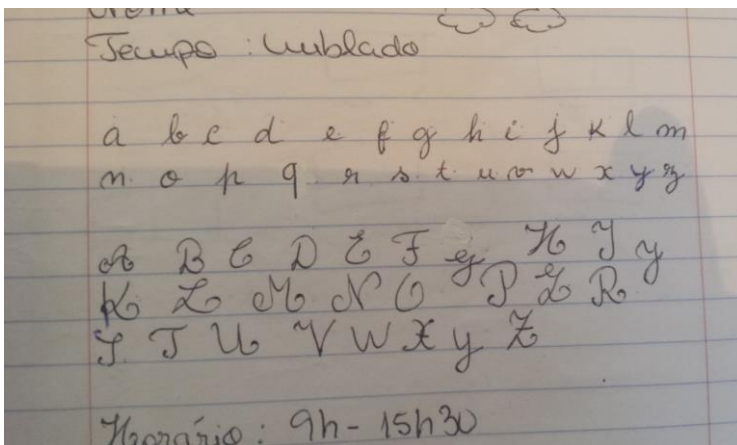
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!". Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Lima S., N. e Gomes, I. (2004). Literacia: Da Escola ao Trabalho. In: Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP, 1, pp. 169-177.
- Lopes, A. V., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J. M., Oliveira, M. J. C., Delgado, M. J., et. al. (1996), *Actividades Matemáticas na Sala de Aula*. (3ª edição) Texto Editor.
- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância, Manual de Atividades*. Porto: Edições ASA.
- Lowenfeld, V. (1977). *Acriança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou
- Martins, M. A., Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (2000) *Descobrimos a Linguagem Escrita – Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler- Psicologia Cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- Morais, J. (Janeiro/Março de 2010). Níveis de Referência para Melhorar a aprendizagem da Leitura e da Escrita. *Noesis*, pp. 20-23.
- Namorado, M. L. (1970). *Era Uma Vez...* Coimbra: Atlândida Editora.
- Pimenta, s. & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Amir Piedade
- Pinto, Mário José Ferreira. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Porto: Editora Asa.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos., G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Rigolet, S. A. (2000). Os Três P – Precoce Progressivo Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, D., Marques, M., & Costa, M. (2000), Fundamentos da Didáctica da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.
- Saló., E (1997). Temas Pedagógicos: A Aprendizagem da Leitura – Gaston Mialaret. Lisboa: Editorial Estampa. 3º edição.
- Sim-Sim, I., (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Sim-Sim, I. (2006). Ler e Ensinar a Ler. Lisboa: Edições ASA
- Silva, M. I. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação
- Silva, J. M. B. (2016). A Promoção da Literacia no Jardim de Infância e em Ambiente Familiar: Perceções de Educadores de Infância e de Encarregados de Educação (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências). Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19118/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Joana_Silva.pdf
- Simula, S. (1990). Novas Perspetivas na Educação Infantil. São Paulo: Editora Proton.
- Veríssimo, R. (2002) Desenvolvimento Psicossocial - Erik Erikson. Porto: Faculdade de Medicina de Porto.
- Viana, F.L. & Teixeira, M.M. (2002). Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal. Porto: Asa Editores.
- University of Waterloo. Notícias de Waterloo. Notícias. 2017. dezembro.
Acedido a 11 de Outubro de 2018 em <https://uwaterloo.ca/news/news/study-finds-reading-information-aloud-yourself-improves>
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

ANEXOS

Anexo A – Letras do alfabeto e sílabas











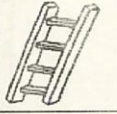




CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO



Anexo B – Ficha: Circule a palavra de acordo com a figura

NOME: _____ DATA: ___/___/___

CIRCULE A PALAVRA DE ACORDO COM A FIGURA.

	SAPO BOLO PATO		COPO FOTO MOTO
	SABONETE CAFÉ JACARÉ		PIRULITO SAPATO CASACO
	BONECA PANELA CAMISA		BOTA SOFÁ RODA
	MOTO RATO SOCO		JACARÉ SABONETE TOMATE
	FOCA PIPOCA SACO	9	MOLE NOVE BOTE
	PIRES LÁPIS BOLAS		AMIGA ESCAVA ILHA
	NOTA ROTA BOTA		JANELA CORUJA SACOLA
	MALA BALA SOPA		RATO PATO GATO

PINTA-NOMES

PINTE OS NOMES DAS FIGURAS.



GATO

PATO

MATO



FACA

LATA

MACA



BALA

MALA

RALA



ROMA

ROSA

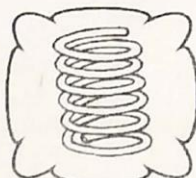
RODA



FURE

BULE

PULE



COLA

GOLA

MOLA



RUA

NUA

LUA



SOFÁ

SALA

SOLA



POTE

GOLE

FOLE

CONTRIBUTOS PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO



Anexo E – Quadro Magnético



Anexo F – Histórias criadas com as cartas do imaginário – Conto divertido

História nº1

A borboleta o tubarão e o coelho

Num reino encantado vivia uma borboleta e ela vivia num reino distante onde havia um porquinho, uma, vaquinha, e uma galinha e dois porcos e duas ovelhas e apareceu um tubarão que era um vilão que queria derrotar a borboleta.

Mas a borboleta tinha poderes e o tubarão perdeu. E a borboleta voltou ao reino encantado e o ajudante foi falar com ela e o tubarão voltou a aparecer e eles derrotaram o tubarão juntos e ficaram todos amigos e viveram felizes para sempre.

Autores: AN; MN; RE; TA

História nº 2

A Princesa Heroína

Há muito tempo atrás numa terra distante avia uma princesa que salvava o dia mas ela tinha de salvar os peixes de um urso que comia peixes e a mãe.

Vitoria, vitoria, acabou-se a historia.

Autores: AF; LU; MA; TP; TO

História nº 3

A missão do pomar das frutas

Num certo reino avia o pomar de frutas e também avia um heroi super pinguim ele estava a guardar frutas. O vilão que queria roubalas para o jantar e para o almoço mas o super pinguim lutou com ele e o super pinguim disse

– nunca mais roubes as nossas frutas mas a aguia amadou (amandou) o super pinguim para a cave e então foi. E o ajudante Alfred apareceu e então a eguana e a aguia e então tiveram uma luta com um super pinguim e perderam. E os maos nunca mais voltaram e todos viveram felizes para sempre.

Autores: IP; IV; KV; KL; ; KE

História nº 4

O melhor dia do pai natal

Era um belo dia em uma terra distante chamada polo norte e num dia o Pai Natal foi expulso do seu país depois muitos anos decidiu destruir o polo-norte. O Pai natal foi buscar o casco de ferro o cornos lendarios e o casio e então forão na sua jornada... depis no polo-norte e chego ao castelo do duende malvado e depois os animais derrotarão o duende.

E nunca mais se ouviu falar deles. Fim

Autores: LA; NA; RO; SA

História nº 5

O gato e o tigre

Era uma vez um gato, que estava a proteger um castelo e depois um tigre aproximou-se do gato e começaram a olhar para o bode e o bode atacou-os . Eles arranharam o bode e o gato e o tigre foram embora para o castelo.

E com pozinhos de perlim pim-pim a história chegou ao fim.

Anexo G – Fotos do Jogo de obstáculos da história “Corre corre cabacinha”





Anexo H – Ficha e trabalho (História: O Senhor do seu Nariz)

Trabalho

Ficha de trabalho (História: O Senhor do seu nariz)

1. Descobre na sopa de letras as palavras da história com - ch- e rodeia-as.

C	H	A	M	A	D	O	E	D	O	N	D	O	D
E	D	F	G	A	U	B	E	I	D	M	N	D	O
V	F	C	H	E	I	R	A	V	A	O	S	C	D
O	C	H	E	I	R	I	N	H	A	S	Q	H	A
E	D	V	B	V	I	S	U	U	Á	C	O	E	B
I	D	I	F	I	O	F	K	A	R	E	S	I	U
R	S	D	F	L	V	G	D	R	N	O	J	R	M
O	D	R	I	H	M	Á	G	I	C	O	S	A	E
S	O	L	T	O	U	M	I	M	H	Q	E	D	D
S	M	Z	A	S	E	S	P	E	E	H	O	O	F
C	H	O	U	R	I	Ç	O	O	I	M	Z	R	L
G	K	D	O	S	E	A	H	T	O	Á	P	I	O
R	U	G	A	C	H	E	G	A	V	A	A	D	R
Y	S	G	T	R	E	G	S	G	T	E	N	Z	Q
R	A	B	E	N	G	A	L	E	I	R	O	L	I
S	D	C	H	O	R	A	R	F	G	H	J	K	O
K	A	B	D	E	T	U	F	E	C	H	A	R	F
A	C	O	N	C	H	E	G	A	D	O	N	G	L

- Cheirava
- Chouriço
- Chegava
- Cheirador
- Cheirinhas
- Cheio
- Chorar
- Chão
- Fechar
- Aconchegado
- Chamado

2. Que parte do corpo do menino foi fadada?
porção equitativa da do nariz

3. Porque razão chamavam cheirinhas ao menino?
porque o menino tinha um narizinho grande


4. Qual era o dom do Cheirinhas?
o dom do cheirinhas era de cheirar


5. Como ele passou a chamar-se e porque?
por ele começar a cheirar de nariz

2


Grelha de verificação**Atividade:** Leitura**Data:** 23-01-2018


Competências		Avaliação geral	Observações
Nome	Idade		
AF	7	3	
AN	8	1+	
BE	7	1+	
GU	7	0	Não quis ler
IP	7		
IL	9	1	
IS	9		
IV	8	2	
JE	8	1+	
KL	9	2+	Deve fazer uma leitura mais audível
KV	7	1	
LA	8	2	
LU	7	2-	
MA	8	3	Deve melhorar a fluência e pontuação
MR	8	2+	
MG	7	1+	
MN	7	3	
NA	7	2+	
RE	8	2-	
RO	8	2	
SA	8	1	
ST	7	2-	
SM	8	1	
TA	8	1	
TP	7	2-	
TO	8	2+	Deve melhorar a fluência e pontuação

 **Ditongos** *Leonor*

 Observa e lê os ditongos.


ui	iu	oi	au	ai
eu	ei	ão	ãe	õe

 Rodeia e **escreve** o ditongo que encontras em cada palavra.




Rui

ui ui ui ui




caiu

iu iu iu




boi

oi oi oi oi




carapau

au au au au




pai

ai ai ai ai




pneu

eu eu eu eu




rei

ei ei ei




dragão

ão ão ão



mãe

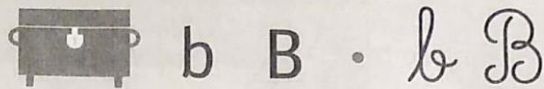
ãe ãe ãe



balões

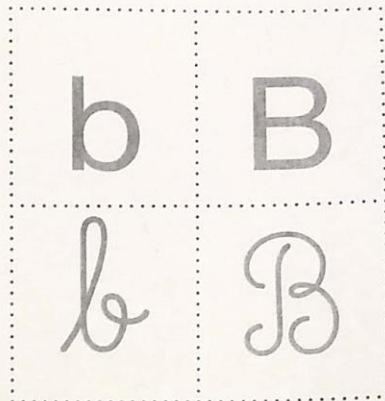
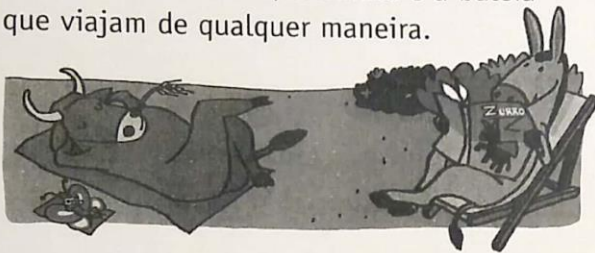
õe õe õe

trinta e cinco 35



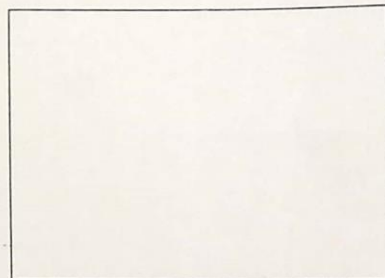
Ouve com atenção.

Vamos jogar e rimar
com os animais da letra B.
Conheço o boi e a borboleta
que andam sempre a fazer gazeta.
E o burro, o besouro, o búfalo e a baleia
que viajam de qualquer maneira.



Ouve novamente a terceira linha do texto.
Qual dos animais tem o nome mais
comprido?

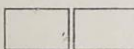
Escreve o seu nome e **desenha-o**.



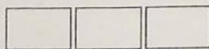
Lê as palavras e bate palmas para descobrires as sílabas.



balão



besouro



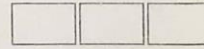
binóculos



bota



búfalo



Escreve nos retângulos as sílabas que descobriste.

Desenha a letra por cima do tracejado.

Escreve a letra b.

b b



Completa a tabela e escreve as sílabas.

	a	e	i	o	u
b					

ba

be

bi

bo

bu

i

Escreve o que vês na imagem.



LETRA B

← Ordena as palavras e **escreve** as frases.

Anabela	A	pega	e	binóculo	vê	no	baleia.	a
---------	---	------	---	----------	----	----	---------	---

boi	batata.	come	O	nabo,	a	cenoura,	o	e	a
-----	---------	------	---	-------	---	----------	---	---	---

← **Escreve** as frases seguindo o exemplo.

O gato é bonito. → *A gata é bonita.*


A mana do Nuno bebe leite. → _____

O boneco amarelo é bonito. → _____

👂 **Ouve** o poema.

Baila tudo minha gente
 No baile do Bê-á-bá
 Com bengala ou sem bengala
 Só não baila quem não está.
 Bailam bichos barrigudos
 Burriés e babuínos
 Baila a burra mais o burro
 Baila o Jacaré Balbino.

José Fanha, *Cantigas e Cantigas*, Terramar, 1.ª edição, 2010 (Excerto).



LER+
PLANO NACIONAL DE LECTURA

↻ **Rodeia** no poema as palavras que iniciam com as letras b e B.

← **Escreve** palavras do poema que já consegues ler sozinho.

84 oitenta e quatro

LETRA B

Desenha a letra por cima do tracejado.

Escreve.


B B _____


Ba _____

Be _____ Bi _____

Bo _____ Bu _____


Pinta de:


 os nomes com a letra B;


 os nomes com a letra b.


Anabela Bia Betânia Abílio Benedita

Liga as palavras e escreve as frases.

 A Benedita vê um copo de água.

 A Bia bebe uma baleia.

 _____

 _____

oitenta e cinco **85**

Data: _____

Nome: _____

Lenga lenda dos ditongos

A Milai cai

O gato do Romeu um salto deu

O romeu riu e o gato fugiu

O gato Miou e o galo cantou

Era de noite e o boi foi

Atrás do gato Miau Calhau

Que era do Rui e eu fui

Atrás do rei a mais não sei

1. Pinta os ditongos que encontras no poema
2. Desenha o animal do texto que tem o ditongo (oi) no nome.

AL

Alícia
Devolver 5.º e
29.6.2019

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
Escola EB 1 J/I do Chegadoinho

Inquérito por Questionário aos Pais

O presente questionário, insere-se numa pesquisa que pretendo desenvolver para perceber, qual foi o impacto do projeto "Livros e Histórias para Saborear" junto às crianças.

Este projeto teve início no mês de Março e tinha como objetivo promover na criança comportamentos emergentes de leitura.

Venho por este meio, solicitar a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. A sua colaboração é muitíssimo importante para a avaliação do Projeto implementado.

O presente projeto permitiu-nos desenvolver diversas atividades ao nível de: Ciências experimentais, dramatizações, exploração de diferentes materiais, educação física, artes plásticas e construção do "Livro dos Afetos" relacionado com o dia da mãe. Entre outras coisas, desenvolvemos também ao longo do estágio o "Mini projeto do pé de feijão" relacionados com uma das histórias que lemos. E no final do projeto trabalhamos mais especificamente o tema dos "5 Sentidos".

1. Ao longo do período de estágio teve conhecimento de atividades realizadas através do seu filho? Qual? Aprendizagem de números, letras e desenhos.

2. De que forma é que a criança referiu? De forma entusiasmada.

3. Qual a atividade que marcou mais o seu filho? Desenhos.

Gilda Avelino – Estagiária

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar
Escola EB 1 J/I do Chegadoinho

4. O que motiva a sua escolha? A sua aptidão.
5. Existiu algum livro que a criança achou mais interessante? Qual?
Gostou de todos.
6. Existiu alguma atividade realizada na sala de aula que desse continuidade em casa? Todas as actividades desenvolvidas na escola têm por norma a sua continuidade em casa.
7. Reparou-se houve alguma mudança em casa no que toca à relação da criança com os livros ou história? Sim.
8. A criança procurou utilizar em casa mais livros do que aquilo que a família estava habituados a ver? Sim.
9. Pediu que lhe contassem histórias ou lessem livros? Sim.
10. Gostaria de fazer alguma observação quanto ao projeto ou prática da estagiária? É sempre uma mais valia tanto para as crianças como para as estagiárias.

Gilda Avelino – Estagiária

Anexo Q – Inquérito por questionário aos pais – 1º Ciclo

Prática de Ensino Supervisionado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Escola EB 1 J/I do Chegadinho

Inquérito por Questionário aos Pais

Caro encarregado de Educação, como é de seu conhecimento, ao longo de alguns meses, desenvolvemos o projeto "Super Leitor".

Uma vez que se finda o meu período de estágio junto dos vossos educandos, com ele termina também este projeto que esteve sob a minha direção.

O presente questionário, insere-se numa pesquisa que pretendo desenvolver para perceber, qual foi o impacto do projeto "Super Leitor", junto aos alunos e se ele contribuiu efetivamente para a melhoria dos níveis de literacia do seu educando.

Ao longo dos meses, procuramos com a sua colaboração, levar o seu educando a melhorar os seus níveis de literacia, pretendendo que em alguns casos em particular o aluno fosse capaz de combinar os códigos de leitura e deste modo realizar a leitura dos mesmo e em termos gerais, que o aluno realizasse uma leitura mais fluente, audível, com entoação (expressiva/ sentimento/emoção) e corretamente pontuada.

1. Considera que este projeto foi uma mais-valia para o seu educando?
Porquê?

2. Considera que houve melhoria no percurso de leitura do seu educando?

Gilda Emmanuel Avelino - Estagiária

Pratica de Ensino Supervisionado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Escola EB 1 J/I do Chegadoinho

3. Se respondeu sim, a questão anterior, o que crê que o seu educando melhorou?

Descreva a forma como lia antes de iniciarmos o projeto e o modo como lê neste momento.

4. Acha que a continuidade de um projeto deste género, seria uma mais-valia para os alunos em geral?

5. Gostaria de fazer alguma observação com relação ao projeto?

Agradecemos a sua colaboração,

Gilda Emmanuel Avelino - Estagiária

Anexo R – Inquérito por questionário aos alunos – 1º Ciclo

Prática de Ensino Supervisionado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Escola EB 1 J/I do Chegadinho

Inquérito por Questionário aos Alunos

Estimado aluno, como sabes, ao longo de alguns meses, desenvolvemos o projeto "Super Leitor".

Uma vez que o meu tempo de estágio chega ao fim, com ele termina também este projeto que desenvolvemos.

O presente questionário, serve para perceber o que pensas deste projeto e se acreditas que ele ajudou a melhorar a tua leitura.

Ao longo dos meses, procuramos que realizasses uma leitura mais fluente, audível, com entoação (expressiva/ sentimento/emoção) e corretamente pontuada.

1. Gostaste de participar deste projeto de leitura?

2. Gostaste dos livros que escolheste ou que te ajudamos a escolher?

3. Achas que este projeto te ajudou? Porquê?

4. Descreva a forma como lias antes de iniciarmos o projeto e o modo como lês neste momento.

Gilda Emmanuel Avelino - Estagiária

Prática de Ensino Supervisionado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Escola EB 1 J/I do Chegadinho

5. Achas que seria importante que a escola continuasse com este projeto?

6. Este projeto te levou a gostar mais de livros e de ler?

7. Há algum tipo de texto/livro que não costumavas ler por escolha própria e que este projeto te levou a gostar de experimentar? Qual

Agradecemos a sua colaboração,

Gilda Emmanuel Avelino - Estagiária