

Promover o interesse pela leitura e a compreensão leitora na infância

Relatório de Estágio

Inês Meireles Ponte Câmara

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Promover o interesse pela leitura e a compreensão leitora na infância

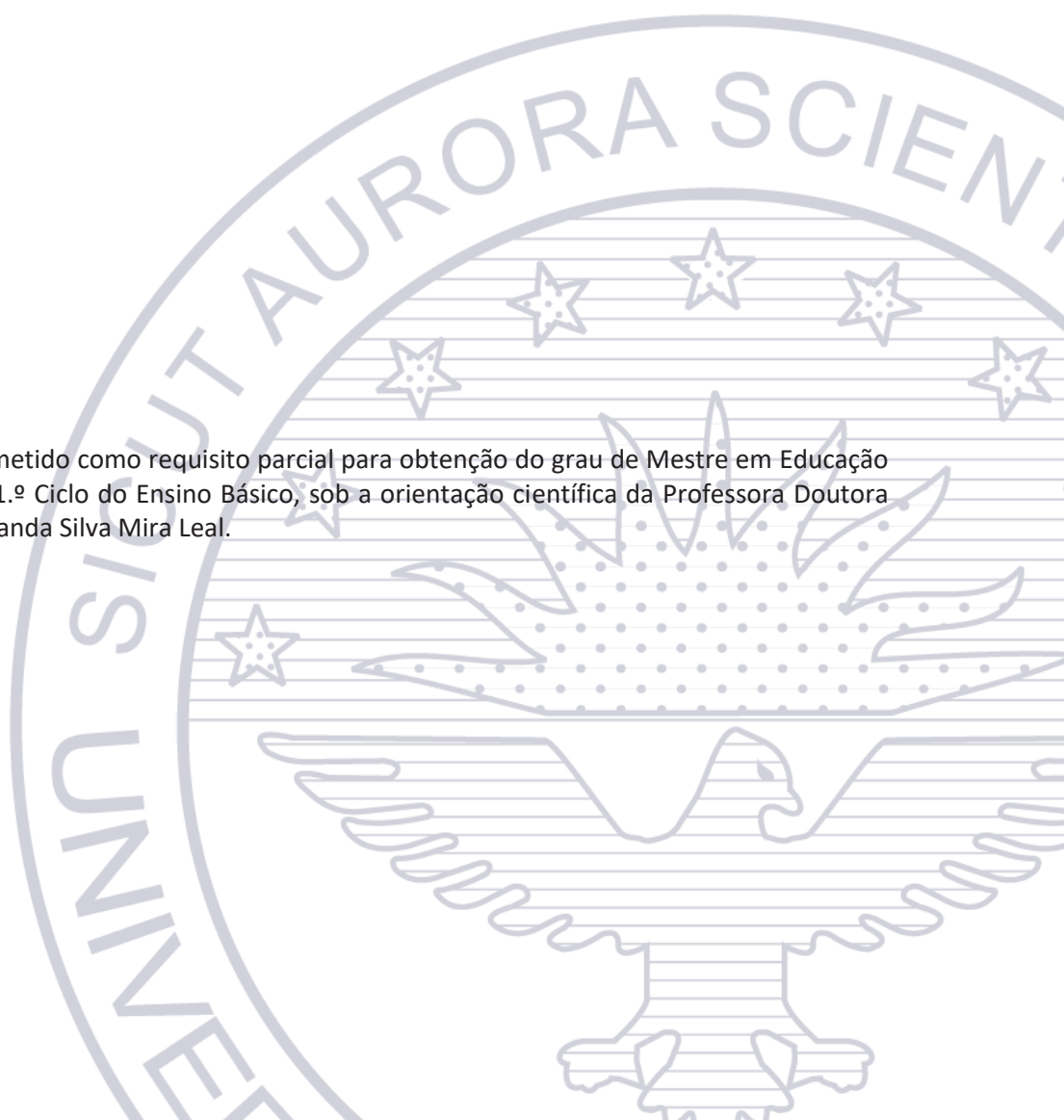
Relatório de Estágio

Inês Meireles Ponte Câmara

Orientadora

Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Silva Mira Leal

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica da Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Silva Mira Leal.



Agradecimentos

Após ansiar pelo final deste meu curso acadêmico, posso finalmente afirmar que consegui atingir/ alcançar um marco importante na minha vida, isto é, um objetivo tanto pessoal como profissional. São inúmeras as pessoas a quem tenho que agradecer, uma vez que estiveram presentes ao longo de toda esta caminhada.

Mais concretamente, à Professora Doutora Susana Mira Leal, como orientadora, por ter acreditado em mim e por me ter apoiado em todas as horas que solicitei a sua ajuda.

Às professoras Ana Isabel Santos e Raquel Dinis, pela orientação nos Estágios Pedagógicos I e II.

À educadora e professora por estarem sempre presentes e prontas a ajudar-nos.

Às crianças/ alunos que nos deixaram entrar no seu mundo, possibilitando assim, o desenvolvimento de aprendizagens.

Aos meus queridos pais, Silvério e Nélia por toda a força e vontade de terminar o curso com sucesso. À minha irmã pelo apoio e tranquilidade nos momentos menos bons.

À minha querida madrinha Matilde por estar presente em vários momentos e por me dar apoio.

À colega, amiga e par pedagógico Cláudia Picanço pelo apoio, partilha e amizade.

Ao meu namorado Filipe por ter acreditado em mim desde o início e por me ter apoiado em todos os momentos.

À minha família e amigos por estarem incondicionalmente ao meu lado.

Obrigada a todos!

Resumo

Este relatório reporta-se a dois estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, pela Universidade dos Açores. O presente documento procura dar conta das nossas práticas ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico fundadas na literatura da área e nos documentos curriculares relevantes em cada um destes níveis de ensino, com particular enfoque na promoção e interesse pela leitura e da compreensão leitora na infância.

Com este trabalho realizado pretendemos atingir os seguintes objetivos: Analisar, de forma crítica e fundamentada, as experiências de aprendizagem realizadas e os resultados alcançados em cada nível educativo; Promover o contacto com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura; Explorar o potencial das diferentes áreas da sala para promover o contacto diário com suportes de escrita diversos; Promover atividades favoráveis à compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais.

Para tal, procedemos à descrição e análise de um conjunto de atividades específicas que seleccionámos dentro daquela problemática, procurando evidenciar a forma como, nas nossas práticas, promovemos a compreensão e o interesse pela leitura.

Concluimos que, na Educação Pré-Escolar realizámos um conjunto diversificado e rico de atividades potenciadoras do contacto com a leitura e a escrita, suscitando na criança a sua atenção para este modo de comunicar e a compreensão da sua existência e funcionalidade, bem como do contacto através das tecnologias, para que percebesse a importância da leitura como fonte de conhecimento sobre o mundo. Já o trabalho à distância dificultou o contacto direto com os alunos no 1.º ciclo impossibilitando a recolha de elementos que permitissem perceber de que forma aqueles iam progredindo nas suas aprendizagens, que dificuldades iam evidenciando, que necessidades e preferências iam demonstrando. Embora a maior parte do tempo tenha sido à distância, procurámos criar diversas situações de aprendizagem em que os alunos envolvidos de uma forma lúdica contactassem com a palavra escrita e pudessem utilizá-la para a realização de tarefas diversas potenciando a compreensão

do significado da palavra, a capacidade de a decodificar e de a associar a outras palavras.

Palavras-chave: Interesse pela leitura; Compreensão leitora, Estratégias de leitura, Fatores

Abstract

The aim of this report is to assess the educational action developed in two pedagogical internships context integrated in the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle Elementary School, at the University of the Azores. The report is about the reflection on the general activities conducted in our internships on Pre-School Education and 1st Cycle Elementary School curricular units context, focusing on children's reading and comprehension interest.

The main goals we hope to achieve was to analyse learning skills reached on every educational level on a critical and fundamental way; to promote contact with different reading and writing contexts; to explore different classroom areas in order to reach different writing skills; and to foment the comprehension of distinct texts and questions from different activities.

In that order, we proceeded to the description and analysis of a selected set of specific activities, seeking to highlight how our practices promote understanding and interest in reading.

In Pre-School Education, we can conclude that were carried a diverse and rich set of activities wich enhance contact with reading and writing, raising the child's attention to this way of communicating and the understanding of its existence and functionality. The contact through technologies, to realize the importance of reading as a source of knowledge about the world, was also achieved. On the other hand, online work made it difficult to have direct contact with students in the 1st cycle, wich made impossible to collect elements that would allow us to understand how they were progressing in their learning, what difficulties they were showing and what needs and preferences they were showing. Although most of the time was afar, we tried to create several learning situations, wich allowed students to connect to the written word and could use it to perform different tasks, enhancing the understanding of the word, the ability to decode it and associate it with other words.

Keywords: Interest in reading; eading comprehension; reading strategies; factors

Índice

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice de Tabelas

Índice de Figuras

Índice de Anexos

Lista de Siglas

Introdução 1

SECÇÃO 1 4

Capítulo 1 - Perfil e formação do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo..... 5

Capítulo 2 - Sobre o currículo educativo na infância 14

2.1. O caso da Educação Pré-escolar 15

2.2. O caso do 1.º ciclo 18

Capítulo 3 - Objetivos e Metodologia de trabalho..... 24

3.1. Organização das Intervenções Pedagógicas..... 25

3.2. Objetivos..... 26

3.3. Metodologia de recolha e análise dos dados..... 27

Capítulo 4 - Os estágios 32

4.1. O estágio na Educação Pré-Escolar 33

4.2. O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico 49

SECÇÃO 2 63

Capítulo 1 - A promoção da leitura na infância 64

1.1. Fatores promotores do interesse das crianças pela leitura 65

1.2. Fatores inerentes à compreensão leitora 71

1.3. Estratégias e recursos para promover o interesse pela leitura 77

Capítulo 2 - Descrição, análise e reflexões sobre as práticas da iniciação da leitura na educação pré-escolar	85
2.1. Promover o contato com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura	86
2.2. Explorar o potencial da sala para promover o contato com a leitura	99
2.3. Promover a compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais	110
Capítulo 3 - Descrição, análise e reflexão sobre as práticas de promoção da leitura no 1.º ciclo	127
3.1. Promover o contato com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura	129
3.2. Promover a compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais	138
Considerações Finais	153
Referências Bibliográficas.....	159
Anexos	163

Índice de Tabelas

Tabela 1- Número de questões por nível de compreensão da leitura e por guião....148

Tabela 2- Percentagem de alunos que responderam corretamente ou incorretamente ou não responderam às questões por nível de compreensão e guião.....150

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala da EPE.....36

Figura 2 - Planta da sala do 1.º Ciclo.....51

Figura 3 - Análise de algumas secções do Hipermercado, preços e designações.....89

Figura 4 - Registo no quadro das regras a cumprir numa biblioteca.....92

Figura 5 - Visita à biblioteca.....93

Figura 6 - “Hora do conto” na biblioteca.....94

Figura 7 - Visita à Tipografia.....95

Figura 8 - Biblioteca da sala antes da intervenção.....99

Figura 9 - Introdução de novos suportes de escrita na biblioteca da sala.....101

Figura 10 - Cartaz e categorias para a organização da biblioteca da sala.....102

Figura 11 - Realização da atividade para sinalizar os livros.....104

Figura 12 - Reorganização da estante de acordo com as categorias identificadas.....104

Figura 13 - Biblioteca da sala finalizada e a tabela de informação.....106

Figura 14 - Criança M a explorar receitas na área da casinha.....108

Figura 15 - Jogo da memória.....109

Figura 16 - Boneco em 3D.....114

Figura 17 - Exploração do livro “*Visita ao Dentista*”115

Figura 18 - Apresentação da história “*As aventuras do Pinóquio*”116

Figura 19 - História “*Cabelinhos-de-Ouro e os três ursos*” através do fantocheiro.....118

Figura 20 - Apresentação da história “*O urso e a casa dos livros*”119

Figura 21 - Apresentação da história “ <i>O melhor Natal de sempre!</i> ”	120
Figura 22 - Representação das crianças na história “ <i>O urso quer dormir!</i> ”	121
Figura 23 - Visita à sala de senhoras de um lar para contar fábulas.....	122
Figura 24 - Apresentação da história “ <i>O médico do mar</i> ” num momento “mágico” ...	123
Figura 25 - Tarefas realizadas pelos alunos no ensino à distância em relação à consolidação da tabuada do 3 e do 4.....	132
Figura 26 - Exemplo de ficha de autoavaliação.....	133
Figura 27 – Jogo “ <i>Mensagens Secretas</i> ”	134
Figura 28 - Criação de histórias através de uma folha amarrotada.....	137
Figura 29 – Ordenação das imagens ilustrativas da história.....	141
Figura 30 – Realização do desenho do seu próprio lápis.....	142
Figura 31 – Tarefas executadas pelos alunos.....	144

Índice de Anexos

Anexo 1 – Tarefas realizadas na EPE por áreas curriculares e semanas de intervenção.....	164
Anexo 2 – Tarefas realizadas na EP II por áreas curriculares e semanas de intervenção.....	168
Anexo 3 – Guião da semana 11 a 15 de maio.....	174
Anexo 4 – Modelo apresentado da receita.....	175
Anexo 5 – Guiões de leitura.....	176

Lista de Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

ME – Ministério da Educação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

EP – Estágio Pedagógico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

FPS - Formação Pessoal e Social

CM - Conhecimento do Mundo

DEF - Domínio da Educação Física

DLOAE - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

DM - Domínio da Matemática

SAV - Subdomínio das Artes Visuais

SJD - Subdomínio do jogo dramático

SM - Subdomínio da Música

SD - Subdomínio da Dança

EEFM - Expressão e Educação Físico-Motora

EEM - Expressão e Educação Musical

EED - Expressão e Educação Dramática

EEP - Expressão e Educação Plástica

P – Português

M – Matemática

EM - Estudo do Meio

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio tem como objetivo principal analisar, de forma crítica e fundamentada, as experiências de aprendizagem promovidas e suas implicações pedagógico-didáticas nos dois contextos educativos em que realizámos estágio ao nível da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

A escolha da problemática *promover o interesse pela leitura e a compreensão leitora na infância* em estudo adveio de dois fatores: um pessoal e outro profissional. Relativamente ao primeiro, a escolha deveu-se ao nosso gosto pela leitura e ao prazer de desenvolver este mesmo gosto nas crianças. Quanto ao segundo, visto que os hábitos de leitura têm vindo a ser ultrapassados pelo mundo da tecnologia, como futuras educadoras/professoras consideramos importante estudar e compreender o que um profissional do ensino pode fazer para promover o interesse pela leitura na infância, tendo em conta a sua importância para a aprendizagem em geral e para a vida. Acresce que, dado que nem todas as crianças têm contextos favoráveis à estimulação da leitura, cabe à escola promover o contacto com tipos textuais, suportes de escrita variados e múltiplos contextos de contacto com a escrita, incentivando o gosto pela leitura e a compreensão da sua relevância comunicativa.

Assim, definimos como objetivos deste Relatório de Estágio:

1. Analisar, de forma crítica e fundamentada, as experiências de aprendizagem realizadas e os resultados alcançados em cada nível educativo;
2. Promover o contacto com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura;
3. Explorar o potencial das diferentes áreas da sala para promover o contacto diário com suportes de escrita diversos;
4. Promover atividades favoráveis à compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais.

O presente documento estará organizado em duas secções. A primeira secção compreende quatro capítulos. O primeiro aborda a formação e o perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo; o segundo sintetiza as orientações curriculares relativas a cada um daqueles dois níveis educativos; no terceiro apresentamos a metodologia de trabalho e de recolha e tratamento de dados adotada ao longo dos estágios; finalmente, o quarto, contextualiza os dois estágios realizados, caracteriza os contextos em que decorreram, incluindo o meio, a escola, a sala de atividades, as

rotinas e os grupos de crianças, e apresenta sumariamente as práticas educativas realizadas em cada um.

A segunda secção integra três capítulos. No primeiro abordamos os fatores promotores do interesse das crianças pela leitura, a promoção da compreensão leitora, bem como estratégias e recursos para promover o interesse pela leitura e a compreensão leitora. No segundo e no terceiro capítulos analisamos e refletimos sobre algumas das experiências de aprendizagem realizadas, respetivamente, na EPE e no 1.º ciclo do Ensino Básico para promover o contacto com a escrita, o interesse pela leitura e a compreensão leitora.

Por fim, apresentamos algumas conclusões e considerações finais sobre os estágios, as nossas práticas e o relatório.

SECÇÃO 1

CAPÍTULO 1

PERFIL E FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO PROFESSOR DO 1.º CICLO

A escola do século XXI coloca novos desafios ao professor. Este tem de deixar de ser um transmissor de conhecimentos para passar a ser um facilitador da aprendizagem. Daí que seja de extrema importância a formação de professores criativos e ousados, que apresentem novas propostas para um mundo em constante mutação.

É fundamental que o professor desperte a curiosidade dos alunos e acompanhe o desenvolvimento das suas atividades, a fim de poder estar por dentro da forma como cada um constrói o seu saber e, assim, melhor o orientar, pois o seu papel toca também na formação pessoal e social do aluno. De facto, o professor também ajuda na construção do indivíduo enquanto cidadão que se quer participativo e interventivo na sociedade a que pertence.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), vertida no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterado para a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que estabelece o quadro geral do sistema educativo, enuncia, no capítulo IV, artigo 33.º, os princípios gerais da formação de educadores e professores. Temos então, o fornecimento de procedimentos e estratégias de base, de teor tanto científico como pedagógico. Além disso, este tipo de formação, mais concretamente a formação inicial de nível superior, irá contribuir também, tendo em conta o cargo em causa, para a promoção das formações social e pessoal. Para que haja a atualização e a complementação da formação anteriormente referida, será necessária uma formação contínua, de um ponto de vista duradouro na educação. Existe ainda a formação flexível, princípio geral que concede aos distintos graus de ensino e educação de professores e educadores a sua mudança e flexibilidade, mais concretamente o necessário complemento de formação profissional. Tanto no plano da articulação teórico-prática como no da preparação científico-pedagógica temos a formação integrada. Outro princípio geral relevante, terá que ser a formação assente em práticas metodológicas semelhantes às que podem vir a ser usadas na prática pedagógica. No que concerne à realidade social, será necessária, por parte de uma formação, a incentivação de uma posição operante e crítica. No que diz respeito à atividade educativa, terá que haver uma formação que incite e que proporcione a inovação e a investigação.

Considerando estes objetivos gerais da formação de educadores e professores, os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, definem os perfis

específicos de desempenho profissional daqueles agentes educativos tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 identifica 4 dimensões nas quais os educadores e docentes devem desenvolver capacidades: dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética enuncia que a função especializada do professor é a de ensinar, apoiando-se na investigação e na reflexão sobre a sua prática educativa. O professor exerce a sua atividade na escola e deve garantir a todos uma escola inclusiva. Este, também, deve motivar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade, promovendo a qualidade dos contextos, de modo a garantir o bem-estar dos alunos. Deve, ainda, respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e da comunidade educativa e, ter capacidade relacional, comunicacional e equilíbrio emocional.

A segunda dimensão, a do nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, refere que o professor promove aprendizagens no âmbito do currículo, integrando critérios científicos e metodológicos. No que diz respeito aos objetivos do projeto curricular de turma, o professor deverá promover aprendizagens significativas e utilizar, de forma integrada, saberes próprios da sua profissão, organizando o ensino e promovendo as aprendizagens através da atividade experimental. Deverá também utilizar corretamente a língua portuguesa, tanto na forma oral, como na forma escrita. No desenvolvimento das atividades, deverá utilizar linguagens diversificadas e suportes variados, incluindo as tecnologias de informação e comunicação. O professor deverá ainda promover o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e na gestão do currículo e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas para que o aluno tenha sucesso. Deve igualmente acompanhar os alunos com necessidades educativas especiais e utilizar diferentes estratégias de avaliação.

A terceira dimensão, relacionada com a participação na escola e a relação com a comunidade, corresponde à participação do professor na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e respetivos projetos curriculares. O professor deverá colaborar com todos os intervenientes no processo educativo,

criando e desenvolvendo relações de respeito mútuo entre os agentes educativos, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, valorizando a escola enquanto polo de desenvolvimento social e cultural.

A quarta dimensão, respeitante ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, integra a reflexão que o professor deverá fazer sobre as suas práticas educativas recorrendo à investigação em educação. Assim sendo, deverá refletir sobre aspetos éticos e deontológicos, fortalecendo o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação, e deverá desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais.

Por sua vez, o Decreto n.º 241/2001, de 30 de agosto, respeitante especificamente ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, defende que o educador de infância concebe e desenvolve o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. No que concerne à organização do ambiente educativo, o educador deverá organizar o espaço e os materiais como recursos para o desenvolvimento curricular, proporcionando às crianças experiências educativas integradas. Deverá utilizar materiais estimulantes e diversificados para as aprendizagens das crianças. O educador também deve organizar o tempo de forma flexível e diversificada. No âmbito da observação, planificação e avaliação, o educador deverá observar cada criança com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades das mesmas, tendo sempre em conta o conhecimento prévio que possuem sobre os conteúdos. Deverá planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, com base nos dados recolhidos tanto na observação como na avaliação. Na avaliação, pretende-se que esta seja entendida também na sua vertente formativa tendo em conta o processo. No âmbito da relação e ação educativa, o profissional de ensino deverá desenvolver a cooperação entre as crianças e estimular a curiosidade de cada uma por aquilo que a rodeia. Deverá também apoiar o desenvolvimento afetivo, emocional e social, pessoal e cívico das crianças.

O mesmo Decreto-Lei refere que o educador deve planificar atividades que proporcionem aprendizagens nos vários domínios curriculares de forma integrada. Deve proporcionar conhecimentos nas diversas áreas, organizando um ambiente de estimulação comunicativa e realizando atividades que promovam a leitura e a escrita

nas diversas expressões (plástica, musical, dramática e motora). Deverá, ainda, recorrer ao jogo como atividade lúdica. Na área do Conhecimento do Mundo, o educador deverá incentivar as crianças a observar, explorar e a descrever as atividades.

Ao nível do 1.º ciclo, o Decreto n.º 241/2001, de 30 de agosto, defende que o professor do 1.º ciclo do ensino básico deverá contemplar o currículo articulando as várias áreas curriculares, no contexto de uma escola inclusiva. Na área da Língua Portuguesa, o professor deverá desenvolver nos alunos competências de compreensão e expressão oral, como, também, de escrita e leitura. Deverá incentivar os alunos na produção de textos escritos e na utilização de várias estratégias que permitam o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita. Na área da Matemática, deverá promover o gosto pela Matemática e pela construção do próprio conhecimento matemático, proporcionando aos alunos a aprendizagem dos conceitos, técnicas e processos que constam no programa de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na área das Ciências Sociais e da Natureza, deverá incutir nos alunos uma atitude científica e o gosto pelo saber. Ainda, nesta área, o professor deve suscitar a curiosidade pela exploração da realidade, tanto social como natural, promovendo a articulação entre as duas. Na área da Educação Física, o professor deverá possibilitar o desenvolvimento físico-motor das crianças, organizando momentos de aprendizagem que beneficiem do envolvimento lúdico. Por fim, a da Educação Artística deverá ser apresentada de forma integrada, desenvolvendo nos alunos a aptidão para apreciar as artes e para perceber a função destas na sociedade.

Na linha deste enquadramento legal e de forma complementar, encontramos diversas orientações relevantes na obra de Perrenoud. O autor defende, por exemplo, que organizar e dirigir situações de aprendizagem é despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. Estas competências gerais mobilizam algumas competências mais específicas, como: conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objetivos de aprendizagem, pois importa relacionar os conteúdos com objetivos e estes com

situações de aprendizagem. Atualmente, acredita-se que esses objetivos não podem estagnar nem ser abordados de forma mecânica e obsessiva. Deve-se, sim,

concretizar um planejamento didático, não para ditar situações de aprendizagem próprias a cada objetivo, mas para identificar os objetivos trabalhados nas situações em questão, de modo a escolhê-los e a dirigi-los com conhecimento de causa; analisar *a posteriori* as situações e as atividades, quando se trata de delimitar o que se desenvolveu realmente e de modificar a sequência das atividades propostas e relativamente à avaliação, quando se trata de controlar os conhecimentos adquiridos pelos alunos (Perrenoud, 2000, p. 27).

Ainda segundo Perrenoud (2000), outra das estratégias para promover a aprendizagem é trabalhar a partir das representações dos alunos. Porém, esta estratégia não consiste em fazer com que os alunos se expressem para, logo de seguida, o professor desvalorizar as ideias ou conhecimentos por eles veiculados. É importante, isto sim, conceder-lhes direitos na aula, interessar-se por aquilo que dizem e tentar compreender as suas raízes a fim de explicitar a eventual coerência das informações, pois, deste modo, o professor poderá promover a mudança concetual de forma sustentada e perceptível para o aluno. Logo, deve-se abrir um espaço de discussão, sem censurar as analogias falaciosas, as explicações animistas e os raciocínios espontâneos, sob o pretexto de que levam a conclusões erradas. O professor deve trabalhar a partir das representações dos alunos/ das crianças, deve colocar-se no seu lugar, pois se eles não compreendem não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o professor pode ser enigmático para os alunos. A competência do professor é, então, essencialmente didática.

Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem é outra das estratégias de aprendizagem defendidas pelo autor. Quando um aluno se depara com um obstáculo, num primeiro momento, é como enfrentar um vazio, a ausência de qualquer solução, levando à sensação de que jamais se conseguirá alcançar a solução. Se os alunos se apropriam desse obstáculo, as suas mentes põem-se em movimento, construindo hipóteses, procedendo a explorações e propondo tentativas de resolução. No trabalho coletivo, inicia-se a discussão, o confronto das representações obriga cada um a precisar o seu pensamento e a levar em conta o pensamento dos outros. Ou seja,

nesta estratégia, o importante é reestruturar o sistema de compreensão do mundo, pois uma verdadeira situação-problema pode obrigar a ultrapassar um obstáculo e potencializar uma nova aprendizagem.

Construir e planificar dispositivos e sequências didáticas faz parte de um contrato pedagógico e didático, requer a criação de regras claras de funcionamento e um envolvimento interno da turma. A construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o professor que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema. Nesta matéria, Perrenoud (2000) defende que “a competência profissional consiste na busca de um amplo repertório de dispositivos e de sequências na sua adaptação ou construção, bem como na identificação, com tanta perspicácia quanto possível, que mobilizam e ensinam” (p. 36).

O autor defende também que é importante envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento, estabelecendo cumplicidades e solidariedade na busca do conhecimento. Para que os alunos aprendam é necessário envolvê-los em atividades de uma certa importância e de uma certa duração.

Tendo em vista a formação de educadores de infância e professores com um perfil adequado aos desafios e exigências que a lei e a literatura impõem para fazer face à missão e aos desafios educativos atuais, em Portugal aqueles profissionais devem completar uma licenciatura própria de três anos em Educação Básica, complementada por um Mestrado, de dois anos, que desenvolve um conjunto de competências fundamentais para o desenho da profissão docente, ambas com componentes curriculares de imersão e estágio.

No caso da Universidade dos Açores, ao longo da Licenciatura, os candidatos a professores têm uma formação em sociologia, psicologia, currículo, didática, investigação, etc. Ainda frequentam uma unidade curricular intitulada Iniciação à Prática Profissional, durante a qual observam as práticas de professores experientes, refletem sobre elas e discutem-nas, a fim de compreenderem os seus fundamentos. Tais momentos de observação não são, de modo algum, momentos passivos, pois levam a verdadeiras aprendizagens já que possibilitam a reformulação e melhor adequação dos saberes teóricos adquiridos e ampliam horizontes no que diz respeito à prática docente. A atividade cerebral está lá e observando e raciocinando sobre aquilo

que se vê e sobre as razões de determinadas estratégias aprende-se. Ao longo das nossas observações foi possível compreendermos as dinâmicas das crianças, assim como percebermos a importância de proporcionar um bom ambiente educativo para que as mesmas se desenvolvam.

Para o nosso desenvolvimento profissional, como docentes contribuem também as tarefas que nos são solicitadas no estágio, pois revelam-se de extrema importância na nossa formação os momentos em que assumimos a liderança de uma turma e planificamos tarefas para um grupo concreto de alunos, sabendo que aprendizagens se pretende promover num determinado período. De facto, tivemos oportunidade de interagir muito com os alunos e para tal ajudou-nos a realização de projetos micro e macro, pois fizeram-nos ter a noção de como planear as aulas, que caminho seguir no momento da realização das atividades, como abordar os alunos e integrá-los na planificação que terá sempre de ser pensada em função das aprendizagens prévias dos mesmos e das aprendizagens que se pretende que ainda façam.

Ainda durante a licenciatura em Educação Básica, usufruiu-se da oportunidade de viver experiências únicas e muito enriquecedoras que permitem termos uma visão ligeira sobre as realidades de um docente dos diversos níveis de ensino. Deste modo, a Iniciação à Prática Profissional foi fundamental para essa aprendizagem.

No Mestrado inclui-se uma formação de prática em contexto que requer que o futuro educador e professor do 1.º Ciclo se integrem em situações reais de sala de aula.

A este propósito, aprez-nos mencionar o quão gratificantes e importantes para a nossa formação são os estágios que decorrem ao longo do Mestrado, nos quais vivemos exemplos e situações reais em contextos práticos de abordagem de conteúdos. É fundamental num curso que nos prepara para trabalhar e lidar com pessoas, principalmente com crianças, podermos ter conhecimentos educativos e operacionaliza-los em contextos reais, mais práticos do que teóricos. Mesmo o contato com as escolas ajuda a perceber que aquelas instituições não se resumem a locais de aprendizagem de um saber meramente livresco, mas são locais onde as crianças crescem de um modo global, pois ali se desenvolvem também a nível pessoal e interpessoal, já que a escola promove também um convívio tanto entre as crianças/ os alunos, como com professores, auxiliares e com a própria comunidade envolvente.

Consideramos que este contacto é muito importante para nós estudantes, pois descobrimos o quanto precisamos de continuar a investir e a empenharmo-nos para nos formarmos. Nesta ordem de ideias, conhecer os ciclos subsequentes à Educação Pré-escolar é uma mais-valia para quem trabalha com as crianças neste nível, já que é muito importante ter-se a noção do percurso que cada criança vai fazer. A sua preparação para o ciclo seguinte terá de ser sempre feita a montante, isto é, no ciclo anterior, o que significa que o docente necessita de conhecer o que se espera dela a jusante para a ajudar a prosseguir no seu percurso de desenvolvimento.

Um educador de infância e professores do 1.º Ciclo guiam-se de acordo com os documentos orientadores e de apoio, lançados tanto pelo Ministério da Educação, como por outras entidades com capacidade de decisão em matéria educativa. Para os profissionais desta área, estes documentos têm um papel fundamental, pois encaminham e regulam a prática educativa.

De seguida, pretendemos analisar o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) de Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais*.

CAPÍTULO 2

SOBRE O CURRÍCULO EDUCATIVO NA INFÂNCIA

2.1. O caso da Educação Pré-escolar

O documento orientador principal para a Educação Pré-Escolar é as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* de 2016. Como estes dois documentos mencionados se interligam procedemos a uma apresentação conjunta.

É de salientar o papel fundamental do educador e do jardim de infância na vida das crianças desta faixa etária. O educador deve orientar-se pelas OCEPE com o intuito de promover aprendizagens orientadas para as crianças. Ainda, o educador deve ter em atenção todas as aprendizagens prévias que cada criança possui, bem como as suas características, interesses e necessidades individuais.

A este respeito, salientamos que a palavra “brincar” é a mais presente naquele documento. Nele se pode ler que, “Ao brincar, as crianças se vão apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31). Significa isto que, através da componente lúdica, nós, educadores, estaremos a suscitar o interesse das crianças pela aprendizagem e a promover o gosto por explorar o desconhecido, por compreendê-lo e, assim, estaremos a dar o nosso contributo para o seu desenvolvimento.

Assim, cabe ao/à educador/a criar situações para que as crianças aprendam e gostem de aprender. Neste sentido, a forma como o/a educador/a escuta cada criança, como dá espaço para cada uma comunicar com os colegas e desenvolver a sua capacidade de diálogo auxilia a promoção da competência da compreensão e da expressão oral da criança, o que poderá constituir um contributo relevante na aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, e, simultaneamente, proporcionar o desejo de comunicar.

As três áreas de conteúdo que constituem as OCEPE chamam-se: área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação que se divide em três domínios, o Domínio das expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, o Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática e, por fim, a Área de Conhecimento do Mundo. As áreas de conteúdo consideram-se “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem

diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p. 31).

A área da Formação Pessoal e Social é considerada como uma área transversal e incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, permitindo, assim, que as crianças continuem a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos. As OCEPE referem que “é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 33). Devido à sua transversalidade, muitas aprendizagens presentes nesta área são recuperadas noutras áreas, por isso, considera-se quatro componentes: construção da identidade e da autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania.

A área de Expressão e Comunicação é considerada uma área básica e engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Por isso, os domínios que fazem parte desta área intitulam-se: domínio da Educação Física; domínio da Educação Artística; domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática.

O domínio da Educação Física possibilita à criança que tenha consciência do seu corpo e que estabeleça contato com várias formas de movimentação. Ainda, este domínio associa-se com a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças, ainda, articula-se com o Conhecimento do Mundo e alguns domínios da área de Expressão e Comunicação, como a Educação Artística, especificamente a Dança e a Música, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, da Matemática.

No domínio da Educação Artística temos quatro subdomínios que se caracterizam como “meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 47). Neste domínio, é fundamental que o educador/a consiga desenvolver a criatividade das crianças, para que estas alarguem e enriqueçam a sua representação simbólica com o contato com várias demonstrações artísticas. A Educação Artística tem uma ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, pois contribuem “para a

construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 48). Ainda, articula-se com os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática da área da Expressão e Comunicação, através da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, entre outros.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita viabiliza a aproximação da criança à linguagem oral e escrita, e devido à sua transversalidade leva a que todas as áreas contribuam para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Nesta ordem de ideias, o documento OCEPE, explica que um/a educador/a deve ter em conta, obrigatoriamente, na sua prática educativa, a necessidade de se estimular a vontade de aprender a ler desde cedo, advogando a adoção de práticas continuadas de aproximação à escrita numa perspetiva de estimulação e não de ensino formal. A leitura é, deste modo, um meio privilegiado de aumentar o conhecimento e de alimentar esse gosto pela comunicação tanto oral como escrita, podendo ser objeto e objetivo de comunicação.

Ainda nas OCEPE pode-se ler que “todos nós, para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 71), ou seja, torna-se evidente a necessidade de as crianças se apropriarem do valor e da importância da leitura e da escrita para encontrarem razões para recorrerem a tais domínios. Nesse mesmo documento, também refere que “esta valorização, associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 71).

É pois notório que o educador/professor tem um papel decisivo no desenvolvimento da compreensão da leitura na infância, nomeadamente no modo como organiza as tarefas de leitura, uma vez que a sua atuação e as decisões que toma serão determinantes para a aprendizagem da leitura e para a formação de leitores.

No domínio da Matemática, o educador/a deve proporcionar experiências para desenvolver o pensamento lógico-matemático da criança. As OCEPE abordam que “a disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis são um apoio fundamental

para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 75).

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo é uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber. As OCEPE mencionam que “a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 85). Com isto, a criança deve ser conduzida a construir o seu próprio pensamento, como as suas teorias e conhecimentos do mundo que a rodeia. Também, para ajudar na compreensão do mundo, esta área relaciona-se com os domínios da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Educação Artística da área de Expressão e Comunicação.

2.2. O caso do 1.º ciclo

Um professor do 1.º ciclo de ensino básico é desafiado todos os dias a todos os níveis, visto que as crianças naquela faixa etária já colocam um conjunto infinito de questões, trazem um conhecimento válido que é importante integrar no que se lhes vai ensinar de novo e querem aprender. Daí que seja fundamental tornar as informações interessantes e relevantes para cada uma delas e proporcionar-lhes a consciência de que elas precisam daqueles conhecimentos. É importante ter em conta que o aluno não poderá ser considerado um depósito de informação por parte do professor; bem pelo contrário, o aluno terá de ser visto como um detetive exímio na busca de conhecimento. O papel do professor é o de ser o seu guia, o seu orientador; para tal deverá fornecer ao aluno pistas para que este chegue aos objetivos finais, ao conhecimento.

O professor tem de ser capaz de formar cidadãos responsáveis com capacidade de pensar, de raciocinar por si, a partir de valores considerados ideais para a humanidade. Daí ser de grande importância o facto de o professor estar em constante reflexão sobre as suas práticas numa tentativa de as aperfeiçoar e tentar sempre encontrar novas soluções, estabelecer novas metas e novas estratégias.

No processo de ensino-aprendizagem o professor deve dominar vários documentos de orientação curricular presentes na Direção Geral da Educação, que por

sua vez deve estar na base da planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Documentos estes como por exemplo, *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*; as *Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico*; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No 1.º ciclo do Ensino Básico, o programa curricular está organizado em quatro áreas, sendo elas o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Expressão e Educação (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica). Cada uma destas áreas surge em programas curriculares específicos que evidenciam os princípios orientadores, os objetivos gerais e temas ou conteúdos a abordar.

Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa é considerado uma tarefa desafiante e muito complexa, pois, o aprender uma língua requer dominar uma série de competências que vão influenciar a realização pessoal e social de cada indivíduo. Deste modo, o Português está intrínseco na vida da criança desde sempre e em vários contextos e situações. Como tal, como refere as Aprendizagens Essenciais de Português, “é na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento)” (2018, p. 1-2). Para além disso, importa referir que no decorrer do 1.º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Português irão ter a oportunidade de progressivamente desenvolver competências em domínios específicos: “a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (2018, p. 2).

O 1º ciclo é a base fundamental para o percurso escolar de todos os alunos. Na disciplina do português os domínios abordados no **português** são quatro:

- Oralidade
- Leitura E Escrita
- Educação Literária – Iniciação à Educação Literária
- Gramática

No domínio da oralidade, o aluno deve ser capaz de produzir alguns discursos orais de forma coerente, expressar-se livremente e narrar situações vividas. Segundo as AE de Português, quando o aluno terminar este ciclo deve estar por um lado, à vontade na compreensão de discursos e por outro lado em expressar-se de forma

adequada, que por sua vez desenvolve capacidades discursivas e consolida a competência comunicativa.

No domínio da leitura e escrita, estas apesar de serem distintas completam-se e o aluno deve ser capaz de compreender o que lhe é dito em várias situações e contextos. Também deve ser capaz de preservar a informação essencial de histórias, poemas ou notícias. No que se refere à escrita, o aluno deve ser capaz de escrever diferentes tipos de textos e obter um alargamento do vocabulário. Na ótica das AE de Português, é fundamental que os alunos tenham a competência de realizar leituras de textos escritos e que se tornem leitores fluentes. Também é expectável que dominem técnicas básicas para a escrita de textos com diferentes propósitos comunicativos.

No domínio da Educação Literária, o aluno deve ser capaz de ouvir e ler textos de literatura infantil e de distintos géneros. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português, neste domínio é fundamental que os alunos tenham contato constante com literatura de referência. Neste sentido, o esperado é que se faça da leitura um hábito prazeroso e através dos livros ganhar motivação para ler e aprender. Com este domínio há a possibilidade de desenvolver “atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua” (2018, p. 3).

No domínio da gramática, o aluno deve compreender as regularidades da língua, que consiga dominar as regras e processos gramaticais e que use adequadamente nas várias situações da oralidade, da leitura e da escrita. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português, neste domínio é fulcral que os alunos desenvolvam a sua consciência linguística e o domínio das regras que estruturam a língua e que administram o seu uso.

A **Matemática** no 1.º ciclo é introduzida de forma progressiva começando no mais simples e básico e progredindo até algo mais complexo e abstrato. Salienta-se três grandes finalidades: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. As Metas Curriculares enunciam que “estas finalidades só podem ser atingidas se os alunos forem apreendendo adequadamente os métodos próprios da Matemática” (ME, 2013, p. 2), ou seja, os alunos devem compreender passo a passo os conceitos matemáticos e desenvolver o seu raciocínio lógico-

matemático. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Matemática, neste nível do 1.º ciclo o ensino da Matemática deve ser orientado por duas finalidades essenciais, primeira “promover a aquisição e desenvolvimento de conhecimento e experiência em Matemática e a capacidade da sua aplicação em contextos matemáticos e não matemáticos” (2018, p. 2) e a segunda, “desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de reconhecer e valorizar o papel cultural e social desta ciência” (2018, p. 2). Este mesmo documento também refere a importância de proporcionar uma formação que seja criada uma relação positiva com a disciplina e o papel que esta ciência tem no desenvolvimento de outras ciências.

Os domínios de conteúdos da matemática dividem-se em três:

- Números e Operações
- Geometria e Medida
- Organização e Tratamento de Dados

O **Estudo do Meio** está organizado em blocos respeitando uma sequência lógica: o bloco 1 – à descoberta de si mesmo, o bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições, o bloco 3 – à descoberta do ambiente natural, o bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços, o bloco 5 – à descoberta dos materiais e objetos e, por último, o bloco 6 – à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Em razão disso, o Estudo do Meio apresenta conceitos de várias disciplinas científicas como a Geografia, a História e as Ciências da Natureza.

É através da disciplina de Estudo do Meio que os alunos irão consolidar aspetos sobre si próprios, o espaço físico ao seu redor e espaços mais distantes, o meio social, conhecer acontecimentos históricos, o respeito pelo outro, a higiene pessoal e adoção de estilos de vida saudável, assim como aprender a comunicar, reconhecer e utilizar diferentes fontes de comunicação.

Segundo as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, esta disciplina permite o desenvolvimento de competências de diversas áreas do saber, ou seja, é uma disciplina que surge associada por exemplo em conteúdos da Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia. No que diz respeito à organização do documento AE, organiza-se em três áreas, Ciência-Tecnologia-Sociedade.

Em relação à área da Expressão e Educação, como mencionado acima é formada pelas educações Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

A área da Expressão e Educação Físico-Motora está organizada em oito blocos: o bloco 1 – perícia e manipulação, o bloco 2 – deslocamentos e equilíbrios, o bloco 3 – ginástica, o bloco 4 – jogos, o bloco 5 – patinagem, o bloco 6 – atividades rítmicas expressivas (dança), o bloco 7 – percursos na natureza e o bloco 8 – natação (programa opcional). É de salientar a importância desta área para o desenvolvimento dos alunos quer a nível físico, cognitivo e psicológico, quer a nível social e cultural. É através das expressões que as crianças comunicam e estabelecem uma relação entre elas.

A nível físico a expressão físico-motora tem a capacidade de elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas, tais como, a resistência geral, a velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas e de deslocamento, a flexibilidade, o controlo de postura, o equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado, o controlo da orientação espacial, o ritmo e a agilidade. A nível social e cultural a expressão físico-motora promove a capacidade de cooperação em jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e do respeito na relação com os colegas e o professor. Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.

A área de Expressão e Educação Musical está composta por dois blocos: o bloco 1 – jogos de exploração e o bloco 2 – experimentação, desenvolvimento e criação musical. Esta expressão permite à criança desenvolver a voz, os instrumentos e de forma pessoal desenvolver as suas capacidades expressivas e criativas e de executar movimentos bem organizados e estruturados.

A área de Expressão e Educação Plástica está composta por três blocos: o bloco 1 – descoberta e organização progressiva de volumes, o bloco 2 – descoberta e organização progressiva de superfícies e o bloco 3 – exploração de técnicas diversas de expressão. Com esta área pretende-se que o aluno obtenha contato com diversos matérias e técnicas.

A área de Expressão e Educação Dramática está elaborada por dois blocos: o bloco 1 – jogos de exploração e o bloco 2 – jogos dramáticos. É nesta expressão que a

criança vive diferentes papéis, conhecesse, entende melhor o outro e desenvolve-se a nível psicológico.

Nas Aprendizagens Essenciais, relativamente à organização da componente do currículo da Educação Artística, esta subdivide-se em quatro documentos distintos, tais como, Aprendizagens Essenciais das Artes Visuais; Aprendizagens Essenciais da Expressão Dramática/Teatro; Dança e Música. Importa referir que cada documento destes é válido para os quatro anos do 1.º ciclo. Ainda separadamente, o 1.º ciclo do Ensino Básico conta com mais uma AE relativamente à Educação Física, porém, nesta componente curricular existe um documento diferente para cada um dos anos de escolaridade do 1.º ciclo, tal como, Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Moral e Religiosa Católica. Para além disso, importa referir que a componente do currículo, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é regida por um documento intitulado “Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação”. Por último, mas não menos importante, falar da componente do currículo da Cidadania que conta com um documento “Cidadania e Desenvolvimento” que é comum aos três ciclos.

Em jeito de conclusão é de salientar a importância do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que contribui para orientar e criar autonomia nos agentes educativos. Nesta ordem de ideias, o documento indica-nos os princípios; áreas de competências e valores que um aluno/humano deve ter bem intrínseco ao terminar a escolaridade obrigatória. Importa referir que este documento é um guião para os agentes educativos, pois podem ser flexíveis e dinamizar todas as áreas de competências lá presentes em prol do desenvolvimento global dos alunos.

Neste capítulo procurou-se dar a conhecer os documentos norteadores da prática educativa tando na EPE, como no 1.º ciclo do Ensino Básico, desenvolvendo um pouco da sua organização e orientações curriculares para estes dois níveis de ensino.

No próximo capítulo, iremos reportar às nossas práticas educativas que realizamos ao longo dos nossos estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico tendo em vista a problemática do seguinte relatório.

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS E METODOLOGIA DE TRABALHO

Introdução

Neste capítulo, em primeiro lugar, referimos os aspetos organizativos das práticas pedagógicas no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II e enunciamos os objetivos deste Relatório. Em segundo lugar, apresentamos a metodologia que se procurou colocar em prática ao longo dos Estágios e, ainda, as técnicas utilizadas para recolha e análises dos dados.

3.1. Organização das Intervenções Pedagógicas

As intervenções Pedagógicas decorreram em dois semestres, o primeiro em contexto de Educação Pré-Escolar e o segundo em contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico.

O Estágio Pedagógico I decorreu de outubro a janeiro de 2020 e realizou-se numa escola situada no concelho de Ponta Delgada. O estágio começou com uma semana de observação das rotinas e tarefas desenvolvidas pela educadora cooperante com as crianças. Posto isto, iniciaram-se as nossas intervenções, começando em conjunto com a minha colega de estágio para podermos ambientarmo-nos ao grupo em questão. Relativamente às intervenções individuais, aconteceram três vezes por semana alternando entre as duas estagiárias. Por fim, houve, ainda, duas semanas completas individuais, designadas por semanas intensivas.

O Estágio Pedagógico II realizou-se novamente numa escola situada em Ponta Delgada. Este estágio, devido à pandemia, realizou-se em ensino à distância e presencial. Assim sendo, iniciámos o estágio com ensino à distância, começando a maio de 2020 e terminando a junho desse mesmo ano. Estas intervenções iniciaram com três semanas a pares, visto que foi uma novidade de ensino tanto para nós estagiárias como para a professora cooperante. De seguida, cada estagiária teve uma semana completa para intervir individualmente.

Visto que tivemos a oportunidade de prolongar o estágio, este reiniciou a setembro de 2020 e terminou a outubro de 2020 em regime presencial. Salienta-se que, no ensino presencial foram lecionados apenas 10 dias. Começou três vezes por semana, alternando entre as duas estagiárias, durante duas semanas. No final houve uma semana intensiva para cada estagiária.

Uma vez mais, é importante mencionar que a turma com que trabalhamos tanto em regime presencial como à distância foi a mesma, mas frequentando anos diferentes: no ensino à distância lecionámos o 2.º ano, enquanto que no presencial já se encontravam no 3.º ano.

3.2. Objetivos

Para este trabalho enunciámos os seguintes objetivos gerais:

5. Analisar, de forma crítica e fundamentada, as experiências de aprendizagem realizadas e os resultados alcançados em cada nível educativo;
6. Promover o contato com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura;
7. Explorar o potencial das diferentes áreas da sala para promover o contacto diário com suportes de escrita diversos;
8. Promover atividades favoráveis à compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais.

Tendo em conta estes objetivos, pretendeu-se durante os dois Estágios Pedagógicos utilizar uma metodologia qualitativa de recolha e tratamento das informações e dados relevantes.

É, por isso, importante que o professor saiba escolher as atividades de aprendizagem apropriadas aos seus alunos. Para tal, para além de dominar as didáticas das disciplinas que leciona, o professor precisa de observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, com o objetivo de recolher informações que o ajudem a melhor delinear as práticas futuras. Isto implica que a avaliação assuma a sua vertente formativa, fornecendo dados que orientarão tanto as práticas do professor quanto a aprendizagem dos alunos.

Segundo Leite (2012) a escola e, especificamente, a avaliação “é um processo de reflexão que tende a valorizar as situações positivas alicerçada ao desenvolvimento de competências e não apenas para cumprir objetivos” (p. 27). Assim sendo, o professor tem de ser capaz de formar cidadãos responsáveis, com capacidade de pensar, de raciocinar por si, a partir de valores considerados ideais para a humanidade. Daí ser de grande importância o facto de o professor estar em constante reflexão sobre as suas

práticas numa tentativa de as aperfeiçoar e tentar sempre encontrar novas soluções, estabelecer novas metas e novas estratégias. Ser professor implica pensar no aluno, tê-lo em grande consideração e vê-lo como o ser humano que se quer no mundo de hoje e no mundo de amanhã.

Podemos, então, concluir que os professores são os agentes de mudança mais importantes, pois é através deles que os alunos poderão alcançar o sucesso. Todavia, aqui é colocada uma condição fundamental: o professor não pode ver-se como um ser isolado na escola; ele faz parte de um grupo de trabalho e, como tal, é importante que, em grupo, os professores trocam experiências e saberes, façam um trabalho em equipa, um trabalho colaborativo, que permita discutir conteúdos a ensinar aos alunos, metodologias e estratégias de ensino para tais conteúdos, didáticas capazes de promover nos alunos a capacidade de reflexão. Enfim, é necessário que, em colaboração, numa escola e entre escolas, os professores possam delinear como inovar práticas de sala de aula, não com a preocupação de inovar por inovar, mas com a inquietação de chegar ao aluno e promover nele verdadeiras aprendizagens, aprendizagens significativas.

3.3. Metodologia de recolha e análise dos dados

Sendo muito relevante para o educador/professor dominar as didáticas das disciplinas que aborda, para que estas adquiram eficácia é fundamental que recolha informações que o ajudem a melhor conhecer as crianças, a fim de as poder ajudar a crescer enquanto pessoas e aprendentes.

Assim, para a execução dos nossos objetivos, seleccionámos um conjunto de procedimentos metodológicos que adotaremos na recolha de informação, tratamento e análise de dados sobre as nossas práticas.

Passaremos a descrever as técnicas e instrumentos utilizados ao longo do trabalho, como: a observação, os registos das crianças/alunos durante a prática pedagógica, documentos utilizados ao longo dos estágios (planificações e reflexões), o registo fotográfico e a análise de conteúdo dos níveis de compreensão leitora promovidos ao nível do 1.º ciclo.

Observação direta participante

A observação direta foi a técnica mais utilizada durante o estágio pedagógico I e II. Esta técnica permitiu-nos observar de perto a realidade. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p. 196). Assim, a observação direta realizada ao longo das nossas práticas de estágio foi uma forma de recolha de informação privilegiada, visto que o observador/investigador regista no “aqui e agora” as situações, podendo fazê-lo através de instrumentos mais estruturados, como grelhas, ou mais descritivos e naturalistas.

Durante os estágios realizou-se uma observação direta do tipo participante, na qual o principal instrumento de investigação é o investigador, pois este tem a possibilidade de “colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia” (Amendoeira, 1999, citado por Correia, 2009, p. 33).

Através da observação procurámos entender a forma mais adequada de atuar e de auxiliar o aluno a aprender melhor, conhecendo a sua maneira de ser, de aprender e de raciocinar, as suas angústias e bloqueios eventuais perante certos tipos de tarefas, bem como os seus interesses. Ou seja, através da observação, sustentada pelos seus conhecimentos, o professor consegue tomar decisões acerca da forma como poderá melhor relacionar-se com os seus alunos e ajudá-los a crescer enquanto pessoas, pois não basta que se mostre totalmente disponível, é necessário compreender as competências e apetências do aluno e o motivo das dificuldades de aprendizagem avaliando a melhor forma de as superar.

Importa referir que ao longo da investigação garantimos a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes neste processo.

Diário de bordo

No diário de bordo foram registadas informações pertinentes para o estudo. Registaram-se considerações nossas sobre as práticas observadas às nossas colegas de estágio e cooperantes, descrições de comportamentos das crianças e citações de

algumas das suas intervenções orais, considerações nossas sobre os comportamentos/reações das crianças e alunos, bem como as apreciações e críticas feitas pelas cooperantes e até as nossas próprias notas sobre a nossa própria prática.

Cañete (2010) afirma que a escrita de um diário de bordo “tem a intenção de registrar a prática pedagógica do professor e possibilita (re)pensá-la” (p. 61). Zabalza (1994), citado por Cañete (2010) declara, ainda que,

a análise dos diários de professores permite compreender como funciona esse instrumento e que tipo de seleção de acontecimentos fazem os professores que participam na experiência, qual o aspeto da dinâmica de suas aulas e de sua própria experiência profissional que destacam como mais relevante (p. 104).

Registos fotográficos

Neste trabalho contemplámos também registos fotográficos, que nos permitiram captar momentos e comportamentos importantes para análise e reflexão sobre as tarefas realizadas. Possibilitaram-nos ainda registrar e ilustrar comportamentos das crianças em particular nos momentos presenciais, e as experiências de aprendizagem promovidas, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994),

nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação. O quadro das notícias, os conteúdos da estante dos livros, o que está escrito no quadro e a disposição do mobiliário podem ser registados para futuro estudo e análise (p. 140).

Uma das grandes barreiras destes registos apresentados neste ponto é o risco de perda de dados.

Análise de conteúdo

Outra técnica relevante na nossa análise foi a análise de registos documentais, sendo estes guiões com os objetivos e instruções de uso dos recursos didáticos construídos e explorados com as crianças, bem como registos escritos das produções das crianças a propósito da exploração de determinado recurso e das aprendizagens realizadas.

Ainda para análise de alguns dados recorreremos à análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2008), consta de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44). Seguindo a linha de pensamento do autor, organizámos a nossa informação através de categorias relevantes para a nossa problemática.

Por isso, recorreremos aos níveis de compreensão leitora da Taxonomia de Català, Català, Molina e Monclús (2007), para assim, compreender o modo como promovemos compreensão leitora das crianças no 1.º ciclo do Ensino Básico, pois é importante, em cada ano e em cada ciclo, promover-se a compreensão dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento e as recomendações de desenvolvimento na área, estabelecendo quatro categorias de análise: compreensão literal; reorganização; compreensão inferencial e compreensão crítica.

A compreensão literal consiste no nível mais simples, onde a informação estará explícita no texto, ou seja, a criança terá que olhar para o texto e saber descodificar. Segundo Català, et al. (2007), “Aquest tipus de comprensió és aquella sobre la qual es fa més incidència habitualmente a les escoles” (p. 18). A reorganização diz respeito à sistematização e esquematização do texto (Català et al, 2007). A compreensão inferencial constitui já um nível complexo, no qual o leitor terá que ter um conhecimento prévio e formular suposições do que a leitura proporciona (Català, et al, 2007). Por último, a compreensão crítica traduz-se num nível ainda mais complexo, no qual a criança forma juízes de valores consoante a sua leitura. Estes juízes podem ser de atos, opiniões, aceitação ou validade.

Documentos utilizados ao longo dos estágios (planificações e reflexões)

Antes das nossas práticas realizámos planificações sobre o que iríamos abordar nos momentos de intervenção. Ander-Egg (1989), citado por Serrano (2008), afirma que “a planificação consiste em introduzir organização e racionalidade na acção” (p. 37). Neste sentido, as nossas planificações estabeleciam formulação de objetivos observáveis, em diferentes domínios, como cognitivos, intrapessoais e interpessoais e

níveis de complexidade, em estratégias de ensino e aprendizagem aos objetivos e à avaliação, considerando diferentes contextos e estabelecendo lógicas de continuidade entre temas e necessidades de quem aprende, na criação de materiais pedagógicos em articulação com os objetivos e conteúdos e, ainda, articular os diferentes elementos da planificação.

Após as práticas realizava-se uma reflexão sobre os aspetos positivos e a melhorar em próximas intervenções. Posto isto, seguia-se uma reunião com a educadora/professora cooperante e as supervisoras da universidade, no qual se debatia em conjunto o que tinha corrido bem e o que era pretendido melhorar. Nestas reflexões tínhamos que descrever as ocorrências observadas com objetividade, bem como sentimentos experimentados durante a intervenção, dar conta das aprendizagens alcançadas pelas crianças e também definir prioridades das seguintes ações de planificações, intervenções e reflexões.

Posto isto, avançamos para a caracterização do contexto sobre os dois estágios realizados: na EPE e no 1.º ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 4

OS ESTÁGIOS

Introdução

Neste capítulo faremos uma contextualização sobre os dois estágios realizados. A primeira parte diz respeito à ação educativa no Pré-Escolar, realizada durante o Estágio Pedagógico I, e a segunda parte à ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve lugar durante o nosso Estágio Pedagógico II. A propósito de cada estágio será feito um breve enquadramento, do qual constará a caracterização dos contextos, incluindo o meio, a escola, a sala de atividades, as rotinas (organização do espaço e do tempo) e o grupo de crianças. Sobre cada estágio faremos ainda uma abordagem geral das nossas ações que tiveram um maior impacto ao longo dos estágios.

4.1. O estágio na Educação Pré-Escolar

Fazendo uma breve resenha da caracterização do contexto em que foi realizado o Estágio Pedagógico I, mencionaremos alguns aspetos considerados relevantes. Assim, primeiramente, proceder-se-á à caracterização do meio envolvente, a qual se estenderá até à caracterização do grupo de crianças com que trabalhamos. Por fim, será feita uma breve descrição e análise das atividades implementadas, as quais decorreram sempre da temática que nos foi proposta para abordarmos com as crianças.

4.1.1. Caracterização do contexto

4.1.1.1. O meio envolvente

A instituição onde tivemos oportunidade de realizar o estágio I encontra-se localizada no centro da maior cidade do Arquipélago dos Açores sugerindo uma facilidade e riqueza no acesso aos serviços de que a comunidade dispõe.

Tendo em consideração este fator, encontramos nas proximidades da escola vários jardins botânicos, uma biblioteca pública, um museu, um centro comercial, uma quinta, instalações da polícia, uma clínica e uma padaria.

Pode-se entender que todos estes fatores externos referidos acima podem contribuir para as aprendizagens das crianças, devido ao facto de estas poderem vivenciar certas experiências no seu dia-a-dia, de uma forma muito natural e, por isso,

desenvolverem capacidades e competências e, conseqüentemente, adquirirem conhecimento a partir da realidade que as rodeia. Isto porque se torna muito mais fácil realizar tarefas significativas para as crianças tais como visitas de estudo, as quais, por si só, contribuem para que as crianças alterem o seu contexto de aprendizagem e rotinas diárias e despertam nas mesmas interesse, motivação e curiosidade em descobrir mais sobre determinado tema em estudo. De facto, proporcionar às crianças a experiência de novas aprendizagens, constitui um impacto positivo no desenvolvimento de aprendizagens futuras e as visitas de estudo, bem pensadas e planeadas, podem possibilitar que as crianças aprendam de forma divertida e adquiram aprendizagens significativas e facilmente recordadas, demonstrando às crianças que é possível aprenderem para além do contexto da sala de aula, entre amigos e familiares e nos espaços públicos de que a comunidade dispõe, associando o lúdico e o divertido às situações de aprendizagem. Para além disso, as visitas de estudo também estimulam as relações interpessoais, pois proporcionam uma relação mais próxima com os colegas, com os educadores e com outros atores, criando situações de trabalho significativas.

4.1.1.2. Caracterização da Escola

Em relação à escola, importa referir alguns recursos que ajudam também a criar um ambiente propício à aprendizagem. Assim, realçamos facto de as casas de banho serem adequadas ao tamanho das crianças para tornarem-se mais autónomas e, ainda, ficarem perto das salas, fazendo, assim, com que a supervisão das crianças seja mais fácil e segura; um refeitório com mesas e utensílios adequados à idade das crianças, proporcionando, uma vez mais, uma maior autonomia das mesmas; um espaço interior grande para a Educação Física, e a existência de um projetor de vídeo que, apesar de partilhado por todos os docentes da escola, funcionou como um recurso que facilitaria a integração das tecnologias nas metodologias de ensino e a familiarização das crianças com tais recursos.

De facto, o projetor, associado ao computador e à internet, é, cada vez mais um precioso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona à criança uma forma de interação que ultrapassa em muito a que é habitual. Na verdade,

poderá mostrar-se em simultâneo a toda a turma informação sob as formas mais variadas, desde texto a gráficos, imagens animadas, filmes ou músicas e explorá-la de forma bastante interativa, pois como as OCEPE mencionam,

o acesso ao computador no jardim de infância, ou noutro local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc. (Lopes da Silva et al, 2016, p. 93).

Relativamente às fragilidades destacam-se a biblioteca por ser também o espaço onde se fazem as fotocópias e o local de trabalho da telefonista; a existência de apenas uma auxiliar para a EPE; o facto de a casa de banho dos adultos ficar longe das salas, o que implicava que as crianças ficassem demasiado tempo sozinhas sempre que havia a necessidade de o adulto que as supervisionava se dirigir àquele espaço e o espaço do recreio que só possuía um equipamento de equilíbrio.

4.1.1.3. A Sala de Atividades

Cada grupo de crianças dispunha de uma sala de atividades própria. A sala de atividades é um recurso extremamente importante, visto que é neste ambiente que a criança passa a maior parte do dia e onde dá alguns dos passos mais significativos para a construção do seu conhecimento.

A sala de atividades destinada ao nosso grupo de crianças era iluminada, pois possuía janelões grandes, permitindo, assim, a entrada de luz. Tinha duas portas, a porta principal e a porta exterior que dava acesso a uma das zonas do recreio. A sala era organizada por áreas sinalizadas com os respetivos nomes, a saber, Tapete, Jogos, Loja, Oficina, Casinha, Escritório e Biblioteca. Existia ainda uma área de trabalho constituída por três mesas redondas onde as crianças tinham a oportunidade de realizar algumas atividades, bem como jogos de mesa ou desenhos livres. Existia, também, um balcão para os adultos poderem organizar as atividades para as crianças e um lavatório. E, por fim, realce-se que nas paredes onde não existiam janelas eram afixados os trabalhos elaborados pelas crianças e existia um quadro de giz onde todos os dias se escrevia a data e alguns conteúdos que a educadora explicasse. É importante

que o educador disponibilize materiais para serem explorados em segurança e de maneira autónoma. Ainda, deve fornecer o espaço para que as crianças façam aprendizagens ativas.

Segundo as OCEPE (2016), as áreas de conteúdo incluem diversas aprendizagens que permitem à criança não só adquirir mais conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saber-fazer. Neste sentido, é suposto a criança transportar estas aprendizagens para situações do quotidiano, pois a criança aprende a aprender, desenvolvendo-se a nível pessoal, relacional, emocional, motor e social. Portanto estas áreas, devem surgir no processo educativo de uma forma articulada e integrada, ou seja, não devem ser tratadas de uma forma separada e individual.

O tempo para a brincadeira livre e/ou intencional não deve ser esquecido, muito pelo contrário, deve sim, acompanhar as aprendizagens das crianças nas diferentes áreas de conteúdos. Importa referir, que todas as crianças são únicas e são portadoras das suas características, potencialidades, interesses e necessidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo educativo, porém, estas capacidades e competências de cada criança contribuem para a evolução das outras crianças através da interação.

Na Figura 1, pode-se observar a respetiva planta da sala de aula de atividades na qual trabalhámos durante o estágio ao nível da EPE.

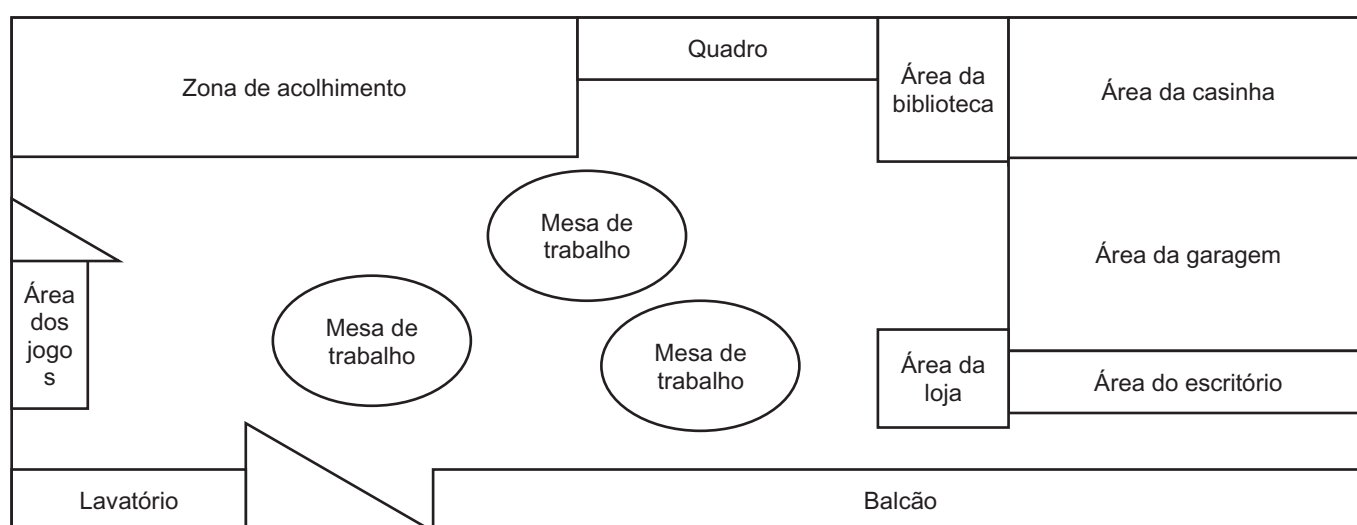


Figura 1 – Planta da sala da EPE.

4.1.1.4. O grupo

O grupo de crianças com o qual trabalhamos no EP I era constituído por 16 crianças com idades entre os três e os quatro anos, sendo nove do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Foram analisados alguns aspetos nas observações realizadas ao longo do estágio, nos documentos consultados e, ainda, nos diálogos com a educadora cooperante.

Era um grupo com um nível de aprendizagem aproximado, tirando dois meninos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que tinham mais dificuldades. Estas duas crianças tinham um currículo especial individual e recebiam apoio de uma educadora que os ajudava nos trabalhos. Além disso, duas vezes por semana ambas as crianças eram acompanhadas pela professora de educação especial da escola. Algumas crianças, em específico as de três anos e as duas acima referidas, tinham um nível de concentração e persistência baixo e não mantinham a atenção em situações de diálogo mais longas. Também tinham alguma dificuldade em esperar pela sua vez. De salientar que, mais especificamente, nos momentos da hora do conto e de diálogo no tapete foram sempre lembradas as regras de convivência, principalmente, no levantar o dedo para intervir e não interpelar quem estava a falar.

No que toca à Área de Formação Pessoal e Social, as regras de comportamento e o número de crianças em cada área, apesar de serem do conhecimento de todas as crianças, nem sempre eram adotadas, pelo que foi necessário continuar a trabalhar nesta vertente, lembrando sempre o número de crianças que podiam estar em cada área.

Em relação à autonomia, verificou-se que as crianças do grupo conseguiam escolher as atividades sozinhas e até os amigos com quem queriam brincar. Eram autónomos na ida à casa de banho e na tarefa de pendurar a mochila no respetivo cabide; também conseguiam encontrar materiais e escolher áreas para a realização de atividades dentro da sala em função dos seus interesses, e até lugares fora da sala, como, por exemplo, o refeitório e o recreio. Também foi visível que as crianças já conheciam a sua rotina e as suas tarefas e quando eram nomeadas para chefe do dia mostravam orgulho no desempenho dessa função.

Quanto ao domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, as crianças com mais idade conseguiam aprender e aplicar novos vocábulos, identificar diversas

letras, escrever algumas palavras através da cópia e saber o sentido da escrita. Já as mais novas conseguiam realizar a divisão silábica e reconhecer algumas letras. No domínio da Matemática, novamente os mais velhos já conseguiam contar até 10 sequencialmente, e os mais novos até 5. O grupo todo conseguia identificar intrusos e realizar corretamente atividades de associação. Visto que a educadora implementou a “Hora do Conto” na sua sala, as principais preferências do grupo de crianças eram as histórias, fossem elas apresentadas através de livros ou de outros recursos, e, ainda, jogos e músicas. Deste modo, optámos sempre por diversificar os recursos para este momento, no qual exploraremos mais profundamente no ponto relativo à prática (capítulo 2 - secção 2).

4.1.2. Ação educativa

Neste tópico será apresentada uma visão transversal das nossas práticas ao longo dos dois estágios pedagógicos, tanto a nível da EPE como do 1.º ciclo do ensino básico. Para o efeito e para facilitar a sistematização das práticas apresentá-las-emos em forma de tabela (Anexo 1), com uma análise reflexiva breve ao longo do capítulo.

Salienta-se que, durante toda a nossa prática pedagógica, se pretendeu organizar o ambiente educativo de modo a criar um ambiente harmonioso onde a relação entre todos foi tida em consideração e, principalmente, onde a criança foi escutada e valorizada com ou sem reforços positivos através de *feedbacks*. De uma forma geral, as metodologias selecionadas foram bastantes satisfatórias para nós e para as crianças, na medida em que promoveram aprendizagens verdadeiramente significativas.

No que diz respeito ao anexo 1, retrata-nos de uma forma sintetizada o trabalho desenvolvido nas intervenções referentes à EPE. Neste sentido, importa clarificar a organização do quadro. Assim, refira-se que a primeira coluna nos indica as datas das semanas das intervenções; a segunda coluna mostra-nos os nomes das tarefas realizadas; a terceira coluna indica-nos as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios que fazem parte do documento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) e por último, na quarta coluna mostra-nos o número de áreas foco e secundárias presentes em cada atividade. Como tal, as células a laranja-escuro são as que dizem respeito às áreas foco ou primárias; as laranja-claro, às áreas associadas ou

secundárias. De salientar que as células sombreadas a cinzento são aquelas que dizem respeito às atividades que vão ser alvo de uma análise mais detalhada no capítulo 2 da secção 2. A escolha destas atividades deve-se ao facto de elas serem alvo de discussão e análise reflexiva e por estarem no âmbito da problemática do nosso relatório de estágio.

Posto isto, a análise do anexo 1 será feita uma nota introdutório com uma leitura mais generalizada dos dados e das informações referidas à primeira vista. Por fim, ao longo do capítulo iremos realizar breves descrições e reflexões sobre as metodologias de ensino adotadas, áreas de conteúdos e aprendizagens das crianças. Neste sentido, dividiremos por semanas de intervenção de modo ao documento ter uma melhor organização e sequência cronológica.

Os significados das siglas presentes estão denominados por: Formação Pessoal e Social (FPS); Conhecimento do Mundo (CM); Domínio da Educação Física (DEF); Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (DLOAE); Domínio da Matemática (DM); Subdomínio das Artes Visuais (SAV); Subdomínio do jogo dramático (SJD); Subdomínio da Música (SM) e Subdomínio da Dança (SD).

Durante o EP I contamos com 6 intervenções, nas quais foram planificadas e postas em prática 64 atividades. Através da tabela é visível a nossa intencionalidade de proporcionar atividades integradas e integradoras que desenvolvesse de uma forma transversal diferentes áreas, domínios e subdomínios que estão explicitados no documento das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.

Ao analisarmos podemos verificar que as atividades com foco no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (DLOAE) surgem com mais frequência, num total de 20 atividades das 64. No que toca à área foco o Conhecimento do Mundo (CM), contamos com 11 atividades e ainda 8 atividades com foco no Domínio da Educação Física (DEF). Observamos também que a área de Formação Pessoal e Social (FPS) aparece com maior número como associada, pois, segundo as OCEPE, esta área é “considerada como área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (p. 6). Neste sentido, esta área deve ser inserida de forma sistemática no trabalho educativo realizado na EPE, sendo que os educadores devem ter em consideração o contexto, os interesses e questões colocadas pelas crianças. Na nossa ótica, é uma

área que está praticamente sempre presente no quotidiano da criança, tanto na escola como na comunidade, desta forma, é uma área que é tão importante como todas as outras para o desenvolvimento da criança enquanto cidadão.

1.ª semana conjunta

Na primeira semana conjunta (21, 22 e 23 de outubro), o par pedagógico optou por dar continuidade ao tema explorado até então pela educadora titular devido ao facto de as crianças mostrarem muito interesse em saber mais acerca das compras, dos alimentos doces e salgados e de receitas, aspetos trabalhados aquando das semanas de observação. Assim sendo, decidiu-se realizar atividades relacionadas com o tema *A alimentação*, aproveitando também para falar no tema *Higiene Oral* criando, assim, uma ponte entre os dois conteúdos, de modo a relacionar os conhecimentos. Sobretudo para criar hábitos de vida saudáveis nas crianças, pois nestas idades é muito importante a adoção de bons hábitos alimentares e de higiene.

Ao longo da semana muitas foram as atividades realizadas no tapete, isto porque, ao longo das duas semanas anteriores, observou-se que a educadora recorreu várias vezes a este espaço/momento como sendo uma estratégia que, na nossa opinião, resultou bem com as características do grupo, por isso decidimos manter. Estes momentos foram aproveitados, principalmente no início das manhãs e inícios das tardes como forma de promoção de diálogos, debates, discussões, reflexões sobre temas do quotidiano. Desta forma, a oralidade, o lidar com várias opiniões e argumentações fazem com que a criança tenha prática e contato com a sua língua materna.

Para o momento da hora do conto optámos sempre por histórias relacionadas com o tema explorado durante a semana ou algum tema que se ajustasse a algum interesse ou necessidade do grupo em questão, pois as histórias foram muitas vezes utilizadas para introduzir e aprofundar conhecimentos acerca das diferentes áreas.

No que diz respeito ao domínio da Educação Física, estas, tal com as restantes atividades, foram em concordância com o tema da semana, na medida em que a primeira consistiu na recontagem de uma das histórias exploradas durante a semana através de um percurso e a segunda decorreu no espaço infantil de um centro comercial local. Tal como previmos, a aula no espaço infantil do Centro Comercial

despertou um elevado interesse e excitação nas crianças, exigindo assim um maior controlo por parte do par pedagógico. Este entusiasmo por parte das crianças foi derivado também ao facto de ser proporcionado um momento diferente do contexto da sala de atividades, que as colocou fora da rotina diária.

As restantes atividades foram bem-sucedidas, sendo que, consoante o grupo de crianças em questão, soubemos selecionar e optar por atividades e estratégias que prenderam a atenção e despertaram interesse. Para além disso, os objetivos que eram delineados na planificação foram na maioria dos casos cumpridos. Um dos exemplos foi a exploração da canção “lavar os dentes”, a qual, por sua vez, verificamos que as crianças cantavam autonomamente em vários momentos na sala de atividades e nos momentos de transições.

2.ª semana individual

Na segunda semana individual (4, 5 e 6 de novembro) foi dado início às intervenções individuais. Neste sentido, é de salientar que, apesar de ser uma situação nova, notou-se que a intervenção foi bastante positiva mantendo o grupo interessado e envolvido.

O trabalho realizado ao longo dos três dias baseou-se no tema *As profissões*. Neste sentido, foi feita a ligação e passagem para o tema em questão através da profissão de dentista, visto que, na semana anterior, tinha sido explorado o tema *A Higiene Oral*. Nesta semana, um dos nossos objetivos foi tanto dar a conhecer aos alunos algumas profissões como também possibilitar que as crianças pudessem, de certa forma, exercer estas profissões através da imitação, levando a que vissem as indumentárias de cada profissão e os seus utensílios-chave, isto é, os objetos mais obviamente associados ao seu desempenho.

Importa salientar que, na semana anterior, foi feito um pedido de colaboração, que as crianças levaram para casa na sua caderneta, com o intuito de solicitar aos pais e/ou familiares que fossem à sala para falar sobre a sua profissão. Também foi colocada a hipótese de sermos nós a deslocarmo-nos ao local de trabalho.

Na hora do conto tentamos sempre utilizar estratégias que levassem as crianças à compreensão de narrativas, apresentadas oralmente, com o intuito de compreenderem as mensagens intrínsecas às histórias e, posteriormente, partir para o

reconto das mesmas, pelo facto de considerar o domínio da comunicação oral (tanto a nível da compreensão como da expressão) como um dos que as crianças necessitam de desenvolver, pois apresentavam algumas dificuldades conforme tivemos oportunidade de explicitar já aquando da caracterização do grupo. Neste sentido, pretendemos estimular o diálogo, possibilitar a compreensão oral e ainda fomentar a aquisição de vocabulário novo.

Importa ainda referir que uma vez mais procurámos diversificar os suportes para contar as histórias, de forma a despertar o interesse e a curiosidade das crianças. Por isso mesmo recorreremos ao livro, à dramatização e à sequência de imagens. Então optámos pela história do Pinóquio, "*As aventuras do Pinóquio*" cujo pai era carpinteiro.

No que toca ao domínio da Educação Física organizámos uma atividade com a mímica de duas profissões (bombeiros e carteiros) dando-lhes instruções para imaginarem o percurso que teriam de fazer até poderem desempenhar o fundamental da sua profissão.

O *jogo do intruso* foi realizado em pequeno grupo, escolhido aleatoriamente, enquanto as restantes crianças brincavam nos cantinhos, mas percebemos imediatamente que não foi a melhor estratégia para o fazer, pois as crianças que estavam a realizar o jogo olhavam para as que brincavam e as que estavam nos cantinhos chegavam-se para a mesa para verem o que as outras faziam. A atividade em si correu muito bem e todas as crianças conseguiram perceber qual o utensílio que não pertencia à profissão apresentada. Todavia, foi notório que a atividade poderia ter sido feita em grande grupo, pois todos poderiam ajudar.

Já a atividade "*Vamos ser pintores*" estava programada para ser realizada em grande grupo, mas facilmente percebemos que era melhor ser realizada em pequeno grupo. As crianças sentiram-se "livres" quando tiveram à disposição vários materiais de pintura e o respetivo papel de cenário grande para explorarem os diversos materiais de pintura. Neste sentido, as crianças teriam de usar a sua imaginação para desenhar, o que despoletou muito entusiasmo.

Também foi uma mais-valia para nós e para as crianças o facto de um dos encarregados de educação ter aceitado o desafio de ir à sala apresentar a sua profissão. Este pai esteve uma manhã connosco a explicar as suas funções e os materiais com que trabalhava.

Posto isto, as crianças quiseram cantar para o encarregado de educação a canção aprendida ao longo da semana. Consideramos que foi mais uma experiência muito enriquecedora para as crianças, pois tiveram a oportunidade de conhecer melhor a profissão de eletricista.

Fazendo uma breve resenha do trabalho desenvolvido, pensamos ter alcançado todos os objetivos. Na verdade, fomentamos que as crianças trabalhassem para atingirem os seus próprios objetivos. No que diz respeito às estratégias utilizadas ao longo das intervenções, pensamos que foram adequadas e criativas, estando sempre presente o fator surpresa e da implicação direta da criança na ação que contribuiu para o sucesso das mesmas.

3.ª semana individual

Nesta semana (25, 26, 27 e 28 de novembro), a intervenção teve um balanço positivo, no entanto teve os seus altos e baixos, com os quais procurámos aprender.

Assim sendo, o trabalho realizado ao longo dos cinco dias baseou-se no tema *A importância do livro*. Neste sentido, foi feito o elo de ligação e passagem do tema *As viagens*, trabalhado na semana anterior, para o tema acima referido, pois a aprendizagem da criança deve ser um processo contínuo. Começámos, por isso, por um debate com as crianças que tinham viajado com um avião de papelão na semana anterior, referindo que, naquela semana, iriam viajar de outra forma: neste caso através dos livros. Nesta semana, um dos nossos objetivos foi tanto dar a conhecer às crianças os tipos de livros que existem como, por exemplo, que uns servem para contar histórias, outros para nos informar, como também compreenderem como é organizada uma biblioteca e até mesmo como são feitos os próprios livros. Assim sendo, realizou-se uma visita de estudo a uma Biblioteca. Esta visita de estudo será explicada mais detalhadamente no capítulo 2 da secção 2.

Quando tivemos de trabalhara área de Educação Física, quisemos manter o enfoque na problemática do nosso estudo, dando relevo ao livro e familiarizando as crianças com aquele objeto, tentando, assim, suscitar interesse por ele. Por isso, recorreremos a um jogo em grande grupo no qual cada criança teve de imaginar que representava um livro e que estava na biblioteca e nós eramos a bibliotecária. Interagíamos com os livros/crianças, dando-lhes ordens como, por exemplo: “Os livros

têm de se organizar em pares.” ou “Os livros devem formar conjuntos de quatro.” Assim, trabalhamos conceitos matemáticos básicos, a concentração e a velocidade de reação. Numa outra atividade, servimo-nos de vocabulário relacionado com os paratextos e que as crianças já tinham aprendido, como *capa*, *contracapa* e *lombada*. Pedimos às crianças que, sendo livros, exibissem a capa e, pela sua criatividade ou por imitação (as crianças B, I, M e O, mais pequenas e as com NEE) deitavam-se no chão de barriga para cima. Quando se lhes pediu para mostrarem a contracapa, deitaram-se no chão de barriga para baixo e, ao ser-lhes solicitado que mostrassem a lombada, deitaram-se de lado. Deste modo, representaram as partes do livro com o seu corpo.

4.ª semana individual

Nesta semana (2, 3 e 4 de dezembro), houve um bom seguimento de atividades como a visita de estudo à Tipografia, a apresentação do livro “*O ciclo do livro*” de uma forma mais ativa e com a participação das crianças e, por último, a apresentação da história com velcro “*O urso e a casa dos livros*”, fazendo-se o resumo da semana intensiva toda e a implementação do jogo da memória com aprendizagens realizadas durante a semana.

Importa referir que a visita à Tipografia foi uma das visitas mais engraçadas que tivemos, pois todas as crianças tiveram interesse naquele sítio devido ao facto de nenhuma criança ter frequentado uma tipografia antes e de não saberem como eram feitos os livros.

Para dar a conhecer o conteúdo do livro intitulado “*O ciclo do livro*”, visto que era um texto extenso, optámos por simplificar a informação nele contida, procedendo do seguinte modo: disfarçámo-nos fisicamente para encarnar uma personagem de um escritor chamado Zé e falámos com as crianças sobre o processo que preside à construção e criação dos livros. Importa referir que, com esta estratégia, conseguimos que todas as crianças estivessem com muita atenção nas atividades propostas a seguir. O único aspeto a melhorar consistiu num maior aprofundamento deste mesmo tema. Visto que essa exploração não foi tão bem conseguida como pretendido, depois do intervalo, houve uma breve conversa com as crianças sobre a visita do escritor Zé. Este momento foi importante, pois permitiu sintetizar e explicar melhor o que havia faltado esclarecer sobre o ciclo do livro.

Para última atividade da semana apresentamos, em pequeno grupo, o jogo da memória com os conteúdos lecionados durante a semana anterior. Isto mostrou-se necessário porque, novamente durante as nossas observações e registos, as crianças, nos momentos de brincarem livremente, escolhiam muito o jogo da memória dos animais que estava presente na sala, logo achamos uma boa estratégia realizar este mesmo jogo, mas com outros conteúdos.

Relativamente à aula de Educação Física, esta teve em conta o trabalho em equipa. Isto deveu-se ao simples facto de, em observações anteriores, termos percebido que existiam crianças que não gostavam de estar sentadas ao lado de outras crianças. Então, uma das nossas estratégias foi juntar estas crianças para poderem trabalhar em equipa. Uma das atividades exploradas envolveu, de propósito, jornais, pois foi uma forma subtil de colocar nas mãos das crianças este suporte de escrita. Levávamos tudo em aberto, pois não conseguíamos prever a reação das crianças àquele objeto. A atividade consistia em transportar, em equipa, uma bola com a ajuda de um jornal aberto. Surpreendentemente, percebemos que as crianças que esperavam na fila com os jornais exploravam as imagens presentes e comentavam entre si. Juntámo-nos a elas e, de modo informal, trocámos informações sobre a função dos jornais e as notícias que lhes suscitavam curiosidade.

5.ª semana conjunta

As atividades, ao longo da semana (9, 10 e 11 de dezembro), estiveram relacionadas com o tema *Natal*. Esta época é vivida pelas crianças com grande euforia, mas, em muitas situações, esta apenas se prende a dois grandes símbolos: os presentes e o Pai Natal. Visto que o Natal é muito mais que isso, é, por excelência, a época da família, da união e da solidariedade, e como a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores, do nosso ponto de vista, entendemos que devíamos apelar e semear na criança o espírito de partilha, união, amizade e, naturalmente, a perceção da importância da família.

Para a hora do conto escolhemos sempre histórias relacionadas com o tema explorado. Assim, as histórias foram muitas vezes aproveitadas para introduzir valores desta mesma época. Houve a preocupação de dinamizar estas histórias com recursos diferentes — caracterizámo-nos de personagens relacionadas com o Natal, recorremos

a aventais por onde as histórias decorriam como se explicita no capítulo 2 da secção 2 deste relatório —, a fim de manter o interesse das crianças e criar nelas o gosto pelo texto narrativo ainda que oral, pois este último pode ser um veículo importante para a apreensão da estrutura do texto narrativo, o que, mais tarde, facilitará a compreensão da leitura.

Ainda nesta semana, as crianças visualizaram um anúncio de Natal sobre a igualdade e o amor, que tinha como figura central um ouriço-cacheiro. A história foi recontada com uma simples bola de esferovite e palitos para representar o ouriço-cacheiro, onde as crianças em cada palito tiveram que colocar um *marshmallow*, para, assim, o ouriço-cacheiro não magoar os amigos quando o quisesse abraçar. No final, permitimos que as crianças que quisessem comessem os *marshmallows*, mas muitas reações foram de receio, pois se comessem iriam estragar o “amigo ouriço”.

No último dia, visto que fomos duendes o dia todo, optámos por manter esta personagem até no momento de trabalhar um outro texto narrativo e, assim, decidimos fazer uma dramatização da história “*Uma aventura na fábrica do Pai Natal*”. Sendo duendes, as crianças viam em nós os ajudantes do Pai Natal, o que funcionou como a pré-leitura, pois servimo-nos da personagem que representávamos para contextualizar a história a apresentar. No início notámos uma certa deceção nas crianças, pois estas, como estavam sempre habituadas a que as histórias chegassem a elas acompanhadas de um recurso novo, não valorizaram a figura do duende, talvez porque já nos tinham visto assim vestidas desde o início do dia. Não houve, portanto, da parte delas um interesse imediato, tanto que uma das crianças chegou a questionar: “Como vão contar a história sem nada?”. Porém, no desenrolar da história, as crianças acabaram por participar nas tarefas, envolvendo-se na história dramatizada.

As restantes atividades foram bem-sucedidas, sendo que, para o grupo de crianças em questão, soubemos selecionar e optar por atividades e estratégias que prenderam a atenção e despertaram interesse. O facto de termos levado uma prenda gigante e de ser o Pai Natal a dar instruções sobre as atividades para a mesma semana foi uma mais-valia para nós, pois incentivou as crianças a realizar tudo com mais brio, diversão e trabalho em equipa. Além disso, a confeção das bolachas de Natal foi uma experiência muito enriquecedora para nós, uma vez que necessitou de toda a nossa

atenção e agilidade para conseguir supervisionar as crianças de modo que a presença do forno necessário à confeção das bolachas não constituísse qualquer perigo para as crianças.

Durante este dia, todas as atividades acabaram por estar bem encadeadas e foi referido pela educadora titular que o nosso trabalho foi totalmente ao encontro do esperado por ela e deu sentido aos últimos dias da intervenção da educadora, pois ela introduzira os super duendes (na sala todos eram super duendes a auxiliar o Pai Natal), pelo que o nosso trabalho veio enriquecer o grupo, criando uma lógica nas aprendizagens das crianças.

6.ª semana individual

Na última semana de intervenção (13, 14, 15, 16 e 17 de janeiro) abordou-se o tema *Os animais e seus respetivos habitats*. Visto que na semana anterior se explorara o tema *Inverno* e, como foi referido que alguns animais hibernavam naquela estação, foi feito o elo de ligação e passagem para o tema em questão através da hibernação de alguns animais. Nesta semana, um dos nossos objetivos foi tanto dar a conhecer às crianças os vários tipos de animais como os seus respetivos habitats.

Uma vez que, semanas antes, uma criança sugerira que o escritor Zé (personagem que numa das intervenções anteriores apareceu como escritor) deveria voltar à sala ou que pudéssemos ligar-lhe, optámos, assim, por iniciar este tema com um vídeo deste nosso colega. Este vídeo consistiu na viagem que o escritor Zé realizou até ao Ártico para escrever o seu livro seguinte sobre os animais que viviam no gelo, como o urso polar e o pinguim. Concluímos que foi uma ótima estratégia para iniciar o tema, pois integrámos a proposta de uma das crianças.

Outra das nossas atividades relacionou-se com os animais do fundo do mar, onde houve a exploração do peixe e marisco em grande grupo. Nesta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de cheirar e sentir a diferença do revestimento de um chicharro e de uma lula. Percebemos que foi uma atividade interessante, pois permitiu um alargamento de vocabulário relacionado com as partes dos peixes e dos mariscos em que as crianças tocaram e que cheiraram. Com isto, compreendemos que as crianças nunca tinham tido este contacto nem feito uma tal exploração. Por isso, foi uma atividade realizada com sucesso, uma vez que foi significativo para as crianças, os

quais as levaram a um maior conhecimento do mundo sempre facilitador de novas aprendizagens. Realizada esta atividade, as crianças tiveram de pescar vários tipos de peixes e de mariscos, identificarem e colocarem numa rede fazendo assim uma diferenciação entre marisco e peixe e trabalhando a matemática.

Também se explorou os animais da quinta. Esta exploração realizou-se através de uma quinta construída em cima de uma das mesas da sala com animais de brincar e fotografias dos locais onde tais animais vivem, devidamente identificados com o respetivo nome para as crianças poderem ter uma noção daqueles locais e, uma vez mais, aumentarem o seu vocabulário.

Para última atividade do dia realizámos o jogo da memória humano, visto que era um jogo que as crianças adoravam, decidimos inovar este mesmo jogo apresentando-o de outra forma. Neste jogo foram levadas duas crianças para fora da sala, enquanto os colegas restantes se dividiram em duplas e combinaram um movimento comum de um animal para ambos. Organizaram-se dentro de arcos em linhas. As duas crianças que estavam fora da sala tiveram de adivinhar os animais que cada um representava, escolhendo dois por vez, os quais executaram o seu movimento (como quando as cartas do jogo tradicional são viradas), até encontrarem todos os pares comuns. Este jogo ajudou na socialização entre o grupo de crianças e também em aspetos cognitivos, como a memória.

Ao longo do estágio EPE, pretendemos desenvolver nas crianças várias competências e capacidades de modo a que fossem paulatinamente criando as bases para se desenvolverem globalmente e estarem aptas a integrar com maior facilidade o 1.º ciclo. Tentámos não descurar o contacto com os suportes de escrita e desenvolver o gosto pela leitura e pelas narrativas, levando-as a criar estruturas mentais que lhes permitissem compreender o que ouviam ler. De facto, no 1.º ciclo, foi nossa preocupação dinamizar tarefas que promovessem o desenvolvimento da compreensão leitora de textos diversificados e com variados graus de dificuldade, aspeto que será desenvolvido no próximo ponto deste relatório.

4.2. O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do que fizemos para a caracterização do contexto no estágio realizado ao nível da EPE, fazemos aqui também uma breve resenha da caracterização do contexto em que foi realizado o EP II, mencionando alguns aspetos considerados relevantes. Assim, primeiramente, proceder-se-á à caracterização do meio envolvente e, depois, à escola, à sala de aula e à da turma.

Antes disso, convém referir que, devido à situação que atravessamos, a pandemia de Covid-19, fomos desafiados a estruturar-nos de forma a proporcionar aprendizagens às crianças tanto em contexto presencial como à distância. Assim, no que se refere ao 1.º ciclo não serão limitados ao ensino à distância, pois também englobarão um período de ensino presencial. Iniciámos o estágio com ensino à distância começando a 4 de maio de 2020 e terminando a 19 de junho de 2020. Visto que tivemos a oportunidade de prolongar o estágio, este iniciou a 21 de setembro de 2020 e terminou a 23 de outubro de 2020. Uma vez mais, é importante mencionar que lecionamos a mesma turma nos dois ensinos, mas em anos letivos diferentes: no ensino à distância lecionamos o 2.º ano e no ensino presencial o 3.º ano.

Deste modo, faremos também uma contextualização da situação de ensino à distância.

4.2.1. Caracterização do contexto

4.2.1.1. O meio envolvente

A localização da escola onde tivemos oportunidade de realizar o estágio no 1.º ciclo também proporcionava um enquadramento social, económico e cultural favorável à promoção das aprendizagens das crianças, visto que se encontrava no centro da mesma cidade de que falámos atrás. Todavia, as crianças estiveram confinadas em casa desde março até ao final do ano letivo, pelo que durante esse período não pudemos tirar partido desse entorno. Durante o período de ensino à distância, os equipamentos que as crianças utilizaram foram fundamentalmente o computador e/ou o *tablet*, sendo que a maioria usava o computador.

A maioria dos alunos da turma do 2.º ano acompanhou as atividades propostas pelos docentes e por nós facultadas à distância. Ainda, assistiram às aulas da teleescola

(RTP-Estudo em Casa) e à programação da RTP Açores “Aprender em casa” onde foram lecionados os conteúdos de Matemática no âmbito do Projeto Prof DA do programa “ProSucesso-Açores pela Educação”, do Governo dos Açores, e da Oficina “Matemática Passo a Passo” da Universidade dos Açores. Importa referir que nem todos os encarregados de educação davam *feedback* à professora acerca dos trabalhos realizados pelos alunos, mas alguns ainda conseguiam enviar as respostas dos filhos.

4.2.1.2. Caracterização da Escola

No que diz respeito à escola, esta possui 13 salas de aula: três do Pré-escolar, nove do 1.º Ciclo e uma para Robótica. Tem quatro gabinetes de pequenas dimensões, um serve de sala de isolamento, outro, para Apoio Educativo. No piso superior da parte nova da escola existe um gabinete que serve de sala de professores e outro, no mesmo piso, que serve de sala de apoio a crianças do Pré-Escolar. Há, ainda, uma sala de reprografia onde se imprime a partir do computador e onde se encontra o telefone e lista de contactos dos Encarregados de Educação. Também existem quatro casas de banho: uma que serve para o Pré-escolar, outra que serve a zona este, outra, a zona oeste e, por fim, uma junto à cozinha do refeitório. Existe um refeitório para aproximadamente 40 crianças, que almoçam por turnos, e há uma biblioteca e arrumos em várias zonas.

Na escola existem, aproximadamente, 250 crianças e destas 54 são do Pré-Escolar. Existem três turmas do Pré-escolar, duas turmas do 1.º ano, duas do 2.º ano, duas do 3.º ano e três do 4.º ano. Embora a escola oferecesse estas condições só tiramos algum partido delas entre setembro e outubro de 2020, por causa do ensino à distância.

4.2.1.3. A Sala de aula

A sala de aula na qual trabalhámos estava localizada no piso 1, era suficientemente espaçosa e bem iluminada, embora pouco arejada, pois só havia janelas de um lado. A disposição das mesas da sala, devido à pandemia, teve de mudar, ou seja, havia quatro filas paralelas de frente para o quadro e cada aluno tinha a sua secretária, havendo um distanciamento entre elas. A secretária da professora estava de frente para os alunos junto ao quadro.

A sala possuía um quadro de giz onde todos os dias a professora explicava os conteúdos aos alunos. Existia, também, um balcão para a colocação dos manuais das crianças e um lavatório. Por fim, realce-se que nas paredes da sala havia muitos cartazes com conteúdos de várias áreas, por exemplo, o alfabeto, a escrita por extenso dos números de 10 em 10 até dez mil, algumas tabuadas, regras a cumprir numa sala de aula e a tabela do 1000.

Pode observar-se a seguir a respetiva planta da sala de aula do 1.º ciclo do Ensino Básico (Figura 2).

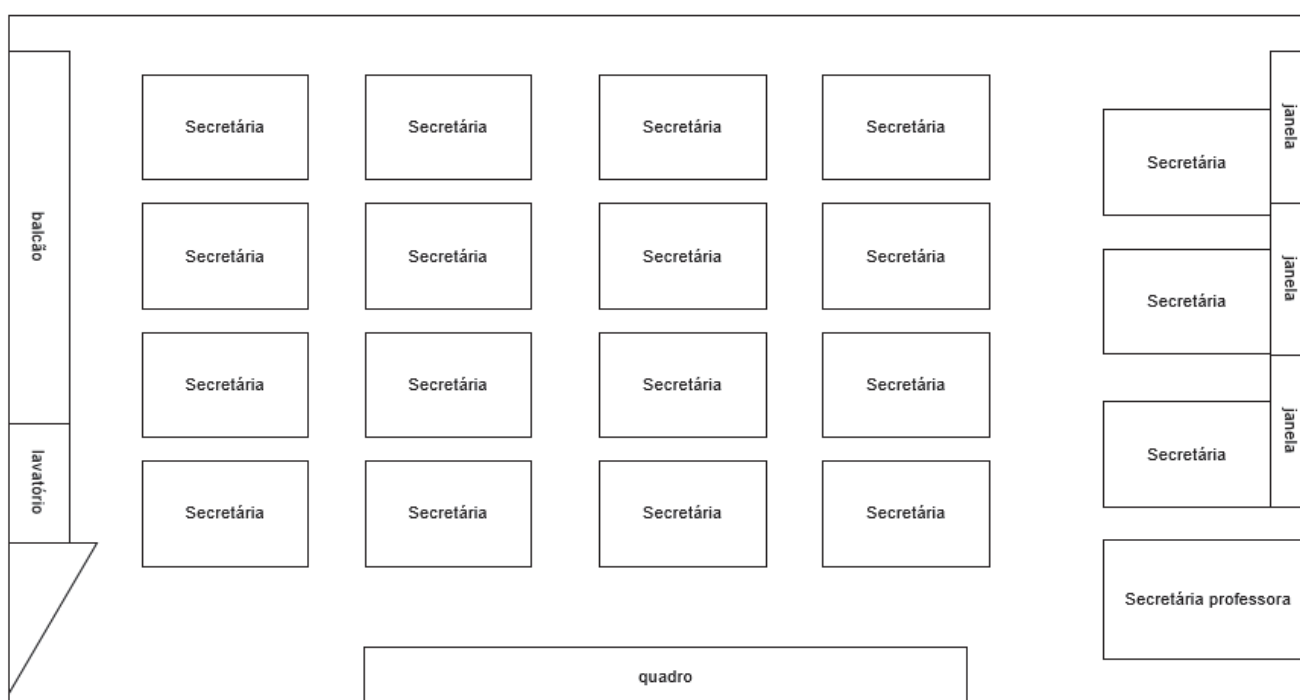


Figura 2 – Planta da sala do 1.º ciclo.

4.2.1.4. A Turma

Devido à particularidade do momento que vivemos, a caracterização do grupo de 2.º ano decorre das informações fornecidas pela professora cooperante, uma vez que só tivemos contacto direto presencial com o grupo no 3.º ano.

A turma era constituída por 19 alunos, com idades entre os sete e os oito anos, havendo nove do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Era o primeiro ano que a professora cooperante lecionava a esta turma e referiu que havia crianças com falta de pré-requisitos, desinteressadas, com falta de

concentração e pouco motivadas para aprender. A este quadro junta faltou a falta de hábitos de estudo, resultado dos poucos incentivos familiares.

No geral, a turma tinha mais dificuldades no Português, no que se refere à leitura e escrita, e na área da Matemática, em relação aos conteúdos de números e operações. Em contrapartida, o potencial da turma manifestava-se na área de Estudo do Meio, em geral, e na da Matemática nos conteúdos de organização e tratamento de dados e geometria. Importa referir que existiam cinco crianças referenciadas com apoio educativo desde o ano letivo anterior (as crianças E, N, R e S). Algumas crianças apresentavam dificuldades em todas as áreas (D, E, N, P e R). Já as que mostravam um certo comportamento menos adequado, implicando com os outros, não acatando as orientações da professora, desrespeitando as regras de convivência da sala de aula eram as identificadas como D, I, N e S.

Na turma existia um aluno (G) autista, que usufruía de apoio pedagógico personalizado, uma das medidas do Núcleo de Educação Especial. Havia também uma suspeita de dislexia em relação ao aluno R, devido às características da sua escrita e oralidade.

4.2.1.5. Notas sobre a prática de ensino à distância e presencial

A situação de pandemia causada pelo vírus Covid-19 obrigou-nos a um grande desafio: organizar as nossas práticas de forma a proporcionarmos aprendizagens às crianças nesta nova realidade, a do ensino à distância.

Relativamente à Proposta de Plano de Ensino à Distância realizada pelo Departamento do 1.º ciclo da nossa escola, no que toca às estratégias de gestão, estipulou-se que as áreas nucleares de Português e de Matemática seriam contempladas três vezes por semana no plano diário de trabalho para consolidação e até na introdução de novos conteúdos. A área de Estudo do Meio seria abordada uma vez por semana, bem como as áreas de Expressões Artísticas, Inglês, Educação Física e EMRC, com uma proposta de tarefa, a qual deveria ser encaminhada para o titular de turma que enviaria aos alunos todas as tarefas. Diariamente só seriam abordadas, no máximo, duas áreas e, sempre que possível, de modo integrado. À segunda-feira, até às 10h00, seria disponibilizado o guião/plano individual de trabalho, onde constaria o prazo de conclusão das tarefas a realizar e o mesmo nunca poderia ser inferior a 3

dias, após a data de envio. Também, diariamente, realizar-se-ia somente uma tarefa, que deveria incluir uma rotina de Português ou de Matemática, e esta deveria ter a duração máxima de cinco minutos. As tarefas de Expressões Artísticas seriam propostas quinzenalmente e deveriam ser “entregues” ou “apresentadas” na data estabelecida pelo docente, através de fotos, de videochamada ou outro meio definido pelo docente com os alunos. O horário *online*, que também poderia ser via telefónica, para esclarecimento de dúvidas deveria ocorrer três vezes por semana, no máximo, e consoante as características do grupo, não excedendo os 50 minutos. Os manuais e os livros de fichas seriam os recursos mais utilizados, não invalidando o uso de outros disponíveis em plataformas digitais como forma de complementaridade. No caso de existir alunos sem livros, a editora Leya tornou público o acesso aos manuais através da plataforma Aula Digital. Os docentes de apoio educativo deveriam propor, semanalmente, uma tarefa de reforço das aprendizagens aos alunos que beneficiassem de apoio.

Quanto à estratégia e circuito de Comunicação, o canal de comunicação organizativa e comunicacional entre docentes/ alunos e encarregados de educação seria o Sistema de Gestão Escolar e o *e-mail*. Na impossibilidade destas vias, utilizar-se-ia a via telefónica ou outra estabelecida previamente entre o professor e o encarregado de educação.

Por último, em relação ao modelo de ensino adotado privilegiar-se-ia o trabalho assíncrono, através da realização da metodologia de projeto, ao ensino de conceitos e a monitorização e avaliação do trabalho, dando ênfase à autoavaliação, à autocorreção através do recurso a aplicativos como o Kahoot ou outros criados pelos docentes. A avaliação formativa também seria privilegiada e realizada com base nos progressos verificados através do trabalho realizado pelos alunos, tendo o professor o cuidado de ir dando *feedback* a cada aluno ao longo do processo de acompanhamento. Os pais seriam considerados uma “peça chave” na concretização das orientações dadas e no cumprimento das tarefas a realizar. A monitorização do plano seria feita pelo docente, quinzenalmente, através do preenchimento de um inquérito criado para o efeito.

Posto isto, e após alguma discussão e troca de ideias com a professora cooperante, percebemos que numa turma de 19 alunos, apenas 12 estavam, efetivamente, a trabalhar à distância, sendo que os restantes sete ou não recebiam as

instruções que lhes eram enviadas via *mail* ou não davam *feedback* do trabalho realizado. Quinzenalmente, a professora cooperante enviava para o Conselho Executivo as fichas de trabalho e respetivas soluções das duas semanas de trabalho, que eram fotocopiadas e enviadas via CTT aos Encarregados de Educação de duas crianças que não tinham contacto de correio eletrónico.

A escolha das atividades e a divisão dos conteúdos foram realizadas de acordo com o pedido feito pela professora cooperante; no entanto, procurar-se-ia realizar atividades dinâmicas e divertidas, mas que não se distanciassem do pretendido pela professora, ou seja, a consolidação de conteúdos, e que, ao mesmo tempo, pudessem ser uma forma de agradar as crianças e mantê-las ativas. As crianças estavam privadas de muitas atividades importantes para o seu desenvolvimento global, como, por exemplo, a socialização, pois durante a pandemia apenas socializavam pessoalmente com a família mais próxima.

Neste contexto, tomamos ainda maior consciência da importância da tecnológica nos tempos atuais. Vimo-nos, assim, perante um momento em que necessitámos de nos reinventar e explorar o uso de ferramentas tecnológicas, de modo a construirmos alternativas adequadas ao formato de educação à distância, não devendo esquecer que as crianças, tal como nós, passavam por uma situação complicada, onde foram obrigadas a confinar-se ao seu espaço sem possibilidade de contacto com o mundo exterior. Optou-se, assim, de acordo com a professora cooperante e a supervisora da universidade por “pensar fora da caixa” para ajudar a mitigar a situação momentânea e avançar rumo a uma nova educação.

Para concluir, podemos referir que esta situação nos permitiu melhor compreender que existem muitas formas de abordar conteúdos e métodos de ensino que podem cativar as crianças. Optámos no contexto por criar vídeos e jogos, não só para promover a aprendizagem e consolidação de conhecimentos, como também para promover momentos de diversão e entusiasmo das crianças, pois a brincar se aprende.

4.2.2. Ação educativa

Tal como fizemos para a EPE, será aqui apresentada uma análise das intervenções desenvolvidas no EP II (cf. Anexo 2). Ao longo deste estágio considerámos, na nossa ação,

as necessidades e interesses dos alunos, de forma a proporcionar aprendizagens com mais sentido.

Neste estágio, como já referido, devido à pandemia de Covid-19 fomos desafiados a estruturar a prática educativa de forma a proporcionar aprendizagens às crianças tanto em contexto presencial como à distância.

Tal como realizado para a EPE, o anexo 2 retrata-nos de uma forma sintetizada o trabalho desenvolvido nas intervenções referentes ao 1.º ciclo do Ensino Básico. A primeira coluna indica-nos as datas das semanas das intervenções; a segunda coluna mostra-nos os nomes das tarefas realizadas; a terceira coluna indica-nos as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios que fazem parte do *Programa e Metas Curriculares* e por último, na quarta coluna mostra-nos o número de áreas foco e secundárias presentes em cada atividade. Como tal, as células a laranja-escuro são as que dizem respeito às áreas foco ou primárias; as laranja-claro, às áreas associadas ou secundárias. De salientar que as células sombreadas a cinzento são aquelas que dizem respeito às atividades que vão ser alvo de uma análise mais detalhada no capítulo 3 da secção 2. A escolha destas atividades deve-se ao facto de elas serem alvo de discussão e análise reflexiva e por estarem no âmbito da problemática do nosso relatório de estágio. As semanas de intervenções à distância serão identificadas pelo símbolo (*) e as presenciais com o símbolo (**).

Os significados das siglas presentes estão denominados por: Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM); Expressão e Educação Musical (EEM); Expressão e Educação Dramática (EED); Expressão e Educação Plástica (EEP); Português (P); Matemática (M) e Estudo do Meio (EM).

Através do anexo 2 podemos verificar que não houve uma integração curricular nas tarefas como no EP I. Isso deveu-se, pois, o 1.º ciclo decorreu quase todo à distância e as orientações da professora cooperante incidiram nas revisões de algumas aprendizagens, numa perspetiva de consolidação. Dada a circunstância, a professora cooperante deu grande enfoque na utilização do manual escolar sendo o recurso preferencial por parte dos alunos, uma vez que tinham como recurso disponível em casa e que podiam usar de uma forma mais acessível e mais prática, evitando recursos que tivessem que imprimir ou mais custos. Também, neste contexto, a utilização preferencial foi de natureza tecnológica e audiovisual. Importa referir ainda que, a

lógica de integração curricular que preside as orientações curriculares para o 1.º ciclo foi bastante penalizada considerando que a aprendizagem era muito mais fragmentada e muito menos integradora das diferentes áreas.

Assim sendo, iniciámos o estágio com ensino à distância, começando a 4 de maio de 2020 e terminando a 19 de junho desse mesmo ano. Visto que tivemos a oportunidade de prolongar o estágio, este reiniciou a 21 de setembro de 2020 e terminou a 23 de outubro de 2020. Uma vez mais, é importante mencionar que a turma com que trabalhámos tanto em regime presencial como à distância foi a mesma, mas frequentando anos diferentes: no ensino à distância lecionámos o 2.º ano, enquanto que no presencial já se encontravam no 3.º ano.

Salienta-se que, no ensino presencial, foram lecionados apenas 10 dias na modalidade individual e, como é compreensível, não tivemos oportunidade de poder desenvolver muitas atividades, daí que o relatório de estágio reflita essa realidade. No entanto, iremos clarificar a forma como incutimos o gosto pela leitura nos alunos e como procurámos trabalhar de uma forma lúdica, o contacto com a palavra escrita.

Visto que o ensino à distância foi uma nova realidade para todos os agentes educativos, encarregados de educação e alunos, achámos importante e essencial realizar um vídeo intitulado “Manual de instruções”, como é possível consultar no link <https://youtu.be/lsYQ20mJT9s> com o objetivo de esclarecer dúvidas acerca da utilização das diferentes ferramentas que estão ao serviço daquela modalidade de ensino, tais como formulários, dos *PowerPoint* ou *links* do *Youtube*. Achámos ainda que poderíamos criar uma aproximação com os alunos, apesar da distância física que nos separava, se realizássemos vídeos em que as estagiárias surgiam, dirigindo-se diretamente a cada um dos alunos e, assim, conseguindo manter uma presença virtual muito mais parecida com a real e ganhando uma possibilidade de criar situações de ensino e de aprendizagem mais interativas. Neste sentido, e numa tentativa de combater o distanciamento, o aproveitamento dos meios tecnológicos foi, de certa forma, a estratégia e meio de chegar a cada aluno, tentando ir ao encontro das suas necessidades e criando formas de continuar a desenvolver as suas capacidades e potencialidades. Em síntese, acreditámos que o aparecimento das estagiárias nos vídeos seria uma boa forma de manter a ligação entre ambas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (alunos e professores), ao recriarmos um

ambiente mais real do quotidiano e mantendo, ao máximo, a motivação na realização das tarefas a fim de que a consolidação de conteúdos se fizesse com o sucesso desejado. Para tal, tentamos sempre assegurar que todas as atividades realizadas acautelassem as possibilidades e disponibilidade de cada família, uma vez que as tarefas propostas aos alunos nunca obrigaram a que os pais tivessem de imprimir documentos. Do mesmo modo, os materiais utilizados foram de fácil acesso, não sendo necessários gastos monetários.

Relativamente aos momentos de ensino à distância, adiantamos desde já que foi, sem dúvida, uma experiência muito gratificante e a que nos fez refletir mais sobre a importância dos professores no processo de ensino, isto é, das decisões que tomam em termos de metodologias a adotar, de tarefas a propor e de objetivos a atingir, bem como no processo de aprendizagem dos alunos, já que a ação dos primeiros não se podem desprender do entendimento que se faz do papel dos segundos.

Neste sentido, após uma conversa com a cooperante, com o intuito de decidir a melhor estratégia em prol dos alunos, adotou-se a mesma metodologia que os professores da escola utilizaram neste ensino. Este consistiu no envio por *mail*, no sábado, aos encarregados de educação, de três documentos: o primeiro documento intitulava-se “Guião-Plano Individual de Trabalho”, no qual, diariamente, estavam as atividades que os alunos tinham de resolver, em que eram apresentadas de forma detalhada; o segundo documento, “Atividades”, continha exercícios complementares aos manuais, pois estes não contemplavam tudo o que se pretendia que o aluno soubesse nem promoviam o desenvolvimento de competências de reflexão e de autonomia; e, por fim, o terceiro documento, “Soluções”, traduzia-se na resolução de todos os exercícios propostos pela ordem dos dias da realização das tarefas, a fim de os alunos começarem a habituar-se a olhar criticamente para o trabalho realizado por eles e a, de forma autónoma, identificarem algumas lacunas no seu processo de aprendizagem. Na sexta-feira enviava-se aos encarregados de educação uma Grelha de Registo Semanal – “Opinião do aluno” -, na qual os alunos registavam o modo como eram desenvolvidas as tarefas propostas. Importa referir que de uma turma de 19 alunos, apenas 12 davam *feedback* ao final da semana, sendo que os restantes sete ou não recebiam as instruções que lhes eram enviadas ou não conseguiam dar *feedback* do trabalho realizado.

Os três documentos eram entregues sempre na quinta-feira à professora cooperante e, na sexta-feira, a professora enviava-nos sempre o seu *feedback*. Diga-se, a título de curiosidade, que sempre recebemos um *feedback* positivo, que evidenciava muito as qualidades do nosso trabalho e nos felicitava por ele, havendo poucas sugestões de alteração, o que, na nossa opinião, foi muito gratificante, pois foi mais um incentivo para continuarmos a fazer um bom trabalho e nos dedicarmos ao máximo também nesta nova modalidade de ensino, que veio colocar desafios bastante diferentes dos habituais e muito exigentes, essencialmente para quem está numa situação como a nossa. Foi também muito compensador e motivante o facto de a professora ter optado por utilizar todas as nossas atividades e propostas de trabalho para os alunos, pois essa sua atitude permitiu-nos perceber que o nosso trabalho era valorizado, transmitindo-nos assim um incentivo enorme para esta fase.

Na preparação de todos os momentos de aprendizagem, a nossa grande preocupação foi com os alunos. Ao mesmo tempo que não queríamos fazer por eles o que só a eles competia fazer também não os queríamos deixar entregues a si próprios sem rumo e sem apoio. A nossa intenção era a de, mesmo à distância, continuar a estimular o gosto pelo saber e criar condições para que eles fossem adquirindo autonomia intelectual. Deste modo, estaríamos a possibilitar que os alunos fossem capazes de utilizar os instrumentos que tinham ao seu dispor para se responsabilizarem pelas suas aprendizagens, tendo oportunidade de analisar o seu próprio processo de aprendizagem, começando a identificar lacunas e aspetos que já dominavam, isto é, ajudando os alunos a criar mecanismos de autorregulação, que os ajudavam a melhorar a sua capacidade de compreensão.

Posto isto, optámos por apresentar vídeos com pequenas revisões dos conteúdos, que foram disponibilizados no *Youtube*, fazendo, assim, com que todas as crianças tivessem um acesso fácil aos vídeos, pois se simplesmente mandássemos os vídeos nos programas em que criávamos, correr-se-ia o risco de alguma criança não ter este mesmo programa e não conseguir realizar as tarefas propostas. Podemos concluir que os vídeos realizados com revisões de matéria foram muito bem aceites pelas crianças e até mesmo pelos pais, uma vez que estes últimos comentaram com a professora cooperante que serviram de grande apoio às aprendizagens pretendidas.

Visto que a professora cooperante nos informou que todas as crianças tinham acesso ao *Word* e *PowerPoint*, realizou-se jogos interativos através do *PowerPoint* em que as crianças poderiam arrastar os quadrados para os seus respetivos lugares para completarem frases ou operações matemáticas. Este tipo de tarefa contém em si potencialidades para estimular o protagonismo do aluno, a sua autonomia e raciocínio, pois o aluno tem uma ação direta sobre a tarefa e pode, no momento, perceber se está bem feita ou se algo falhou, tendo a possibilidade de a corrigir e, deste modo, apropriar-se da informação correta.

Também se prepararam vários *Quiz* para trabalhar os conteúdos de uma forma mais interativa e apoiada em ferramentas tecnológicas, podendo, assim, colocar o aluno em contacto com elas num contexto específico que o leve a perceber a vantagem do seu domínio no campo da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo, enfim, na apropriação do saber. Ao mesmo tempo, estamos a contribuir para o que é pretendido com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Deste perfil faz parte integrante o domínio de ferramentas tecnológicas que possam, mais tarde, estar ao serviço da consecução de objetivos variados. E tudo isto se pode concretizar de uma forma lúdica, como se pode ver nas tarefas por nós propostas e na forma como foram apresentadas aos alunos. Também se elaborou, na aplicação *Google Forms*, questionários/fichas referentes às áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Esta foi uma das ferramentas mais utilizadas neste período de tempo, porque, em conversa com a professora cooperante, foi um recurso que funcionou da melhor forma para a realização de fichas e do respetivo *feedback* dos alunos. Mas, também em conversa com a professora cooperante, percebemos que não deveriam ser excluídas por completo as atividades realizadas no caderno, para, assim, os alunos terem a oportunidade de escrever e não perder esta rotina.

Os questionários foram sempre bem aceites tanto pela professora cooperante como pelos alunos, sendo que os 12 alunos que sabíamos que estavam a trabalhar responderam de forma correta a todos os questionários. Como nas primeiras semanas se observou que, nos questionários, alguns alunos, quando se deparavam com perguntas de resposta longa, não se dedicavam a essas questões, ou seja, as crianças respondiam, mas não de forma completa e dedicada, então, o nosso *feedback* passou a insistir neste aspeto, por isso, escolhemos escrever uma nota nos questionários,

dando-lhes a orientação de que lessem bem as perguntas pedidas e dessem respostas completas. Por fim, e não menos importante, foram elaborados documentos *Word* com atividades extra que possibilitavam a resolução no próprio caderno do aluno. Achámos importante, principalmente nesta fase, colocarmo-nos não só no lugar dos alunos como também no lugar dos pais, uma vez que estes últimos se tornaram essenciais nesta fase, já que a sua presença junto dos filhos podia promover o seu papel de supervisores no sentido em que era necessário perceber se os alunos cumpriam o tempo destinado ao trabalho, se o faziam e com que dificuldades se deparavam.

As atividades acima referidas visavam dar aos alunos a possibilidade de melhor assimilarem determinados conteúdos e resultavam das dificuldades que os alunos tinha demonstrado na realização das outras tarefas. Ou seja, tais atividades tinham o objetivo de atenuar as dificuldades ainda evidenciadas pelos alunos.

Queremos salientar a importância das nossas cooperantes: foram professoras sempre presentes e prontas a ajudar-nos. Conhecedoras do terreno onde se moviam, enriquecidas por uma vida de experiência com alunos tão diferentes, mostraram todo o seu altruísmo e partilharam connosco um saber de experiência feito nesta nova realidade, mesmo sendo uma novidade para todos os professores.

Optámos por realizar desafios que possibilitassem um afastamento do computador, ou seja, realizaram-se vídeos que se traduziram em desafios com explicações e exemplos de atividades que os alunos poderiam realizar em casa com objetos que pudessem ter nas suas casas. Uma vez mais, estas foram atividades benéficas tanto para nós como para os alunos e os pais que viram nos nossos vídeos um apoio.

Para finalizar, importa referir que o nosso grupo de trabalho sempre teve uma relação muito próxima, onde o espírito de *entreajuda* esteve sempre presente.

No que diz respeito ao ensino presencial, importa referir que, após a primeira semana de intervenção e em conversa com a professora cooperante, chegámos à conclusão de que, estes alunos estiveram muito tempo em casa e este tempo fez com que estivessem confusos, sem ritmos e rotinas de estudo, relevantes para a aquisição de mecanismos e procedimentos que facilitam a tarefa de aprender. Quando quebramos estas rotinas e mecanismos durante um período de tempo tão longo, há

muitas atitudes e hábitos que temos de recuperar, quer do ponto de vista de comportamentos, quer do cumprimento de regras ou de mecanismos que promovem o próprio conhecimento.

Normalmente as crianças aprendem muito mais por mimetização, ou seja, por imitação dos adultos, do que propriamente por seguimento de instruções dadas pelos adultos. Então, pretendemos com a nossa ação privilegiar sempre ao máximo as atividades práticas para eles as examinarem várias vezes até mecanizarem melhor os procedimentos. Também foi nossa intenção ao adotar tal metodologia minimizar os momentos de exposição. Tentamos conciliar sempre a teoria com a prática de modo que os alunos melhor percebessem os conteúdos e pudessem integrar novos conhecimentos nas aprendizagens já efetuadas. Tentamos propor tarefas que lhes permitissem aprender a pensar por si mesmos, mas não sozinhos. Consideramos que era fundamental que adquirissem competências que lhes permitissem estar abertos às ideias dos outros, serem capazes de as avaliar e, tendo-as em conta, construírem as suas próprias ideias. Todas as tarefas foram realizadas num ambiente envolvido em cuidados, pois tornou-se necessário adotar e respeitar as medidas em vigor devido à pandemia, entre as quais providenciar o distanciamento exigido, acautelar a não partilha de materiais, enfim, assegurar as condições de saúde e bem-estar para os nossos alunos sem que isto se tornasse um inconveniente e muito menos um impedimento à promoção das aprendizagens.

Porém, a oportunidade que este estágio nos deu de conhecermos o ciclo subsequente à EPE tornou-se uma mais-valia para quem trabalha com as crianças deste último, já que é muito importante ter-se a noção do percurso que cada criança vai fazer. A sua preparação para o ciclo seguinte terá de ser sempre preparada a montante, isto é, no ciclo anterior.

Por fim, salienta-se o facto de se elaborar todas as semanas, fosse conjunta ou individualmente, memorandos com comentários sobre os desempenhos positivos, os aspetos menos positivos e as pistas relativamente ao que se poderia ter feito para estes serem ultrapassados e, ainda, duas reflexões (uma sobre o trabalho em conjunto e outra sobre o trabalho individual). Já no momento presencial, realizou-se apenas uma reflexão individual sobre as práticas dos estagiários, visto que foram só duas semanas de intervenção presencial. Saliente-se, todavia, que estas tarefas de reflexão

sobre a prática funcionaram como motor do nosso desenvolvimento como futuros professores, desempenhando o papel de impulsionadoras da melhoria de práticas futuras e contribuindo, por isso, para que cada um se torne, ao longo da vida, melhor professor.

Na secção seguinte, faremos referência a uma fundamentação teórica, na qual apoiámos as nossas práticas, e que se torna sempre um pilar importante da formação dos docentes.

SECÇÃO 2

CAPÍTULO 1

A PROMOÇÃO DA LEITURA NA INFÂNCIA

Introdução

No primeiro capítulo desta secção fazemos uma análise teórica da problemática deste relatório em busca de indicadores para a nossa ação. Abordamos conceitos de leitura, o papel do educador e do professor na promoção da leitura e no despertar do interesse pela leitura nestes níveis educativos, como na EPE e 1.º ciclo. Já num segundo e terceiro capítulo faremos uma descrição, análise e reflexão sobre as práticas realizadas na EPE e 1.º ciclo no âmbito no que respeita à nossa problemática.

1.1. Fatores promotores do interesse das crianças pela leitura

A leitura é uma prática complexa e multifacetada. A capacidade de ler deve ser vista como um instrumento de aprendizagem muito valioso, visto que os textos estão muito presentes no quotidiano, em diversas ações quotidianas e em diferentes suportes físicos, pelo que o interesse e a curiosidade em torno da leitura e a vontade de aprender a ler surgem naturalmente na infância. Antão (1997) chega a afirmar que “a leitura continuará, pois, a ser indispensável para aceder ao conhecimento e para construir a sociedade e os seus valores” (p. 8). O autor evidencia que ler é imprescindível e que a leitura é capaz de formar cidadãos responsáveis com capacidade de pensar, de raciocinar por si, de exercer valores fundamentais para a humanidade. Em concordância, Cadório (2001) acrescenta que “a leitura pode tornar-se num óptimo veículo de enriquecimento de vocabulário, de novas estruturas de frase, de novos contextos vocabulares” (p. 38). Esta autora defende que a leitura é fundamental para o desenvolvimento humano a nível pessoal, social e cultural. A autora, ainda, explica que a leitura permite-nos refletir acerca de tudo o que nos rodeia e perceber outros modos de pensar e agir que podem não ir ao encontro dos nossos. A leitura pode-nos dar a conhecer novas mentalidades e épocas longínquas, por isso, quanto mais lermos maior será a nossa intervenção na sociedade, como alguém ativo, crítico e dinâmico.

Outrora, associava-se a leitura à decodificação do código escrito, todavia, como Cruz (2007) refere: “esta começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à acção global e concertada de diferentes processos” (p. 45). Nesta ordem de ideias, Rebelo (2003, citado por Cruz, 2007)

identifica quatro tipos de processos no ato de ler: o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do ato léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; e a construção de significações a partir de índices visuais (Rebelo, 2003, p. 45). Já Fonseca (1999, citada por Cruz, 2007) identifica não quatro, mas cinco processos: descodificação de letras, identificação visuo-auditiva e táctilo-quinestésica; correspondência símbolo-som; integração visuo-auditiva; e a significação (Fonseca, 1999, p. 46). Em qualquer dos casos, percebe-se que o ato de ler é complexo, contempla a descoberta da linguagem escrita, do domínio das técnicas da decifração para, a partir daí, se ler com diferentes finalidades.

Acresce, como realça Contente (2000), que “a leitura e a escrita são actividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (p. 27).

Assim, para o desenvolvimento da competência leitora, não será alheia a necessidade de se motivar para a leitura desde tenra idade. Nas OCEPE pode-se mesmo ler que “todos nós, para nos envolvermos numa qualquer actividade, temos que ter motivos e razões para o fazer” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 71), ou seja, torna-se evidente a necessidade de as crianças se apropriarem do valor e da importância da leitura e da escrita para encontrarem razões para recorrerem a tais domínios. Teberosky e Colomber (2003) concordam que “desenvolver um ambiente adequado e rico dentro da sala de aula, bem como desenvolver conceitos sobre alfabetização é um processo construtivo” (p. 106).

Taylor, Blum e Logsdon (1986), citados por Teberosky e Colomber (2003), estudaram propriedades que um ambiente rico em cultura escrita deve conter:

1. *Inventário dos portadores e suportes escritos.* Como já explicado a cima, é importante fornecer às crianças o contacto com os suportes de linguagem escrita, como os livros ou até mesmo suportes que podem ser utilizados nos lares, mas que não são utilizados com frequência. Este contacto será importante para a criança, pois permitirá aprender diversos tipos de textos. Ainda, Sim-Sim (2009) afirma que “estas descobertas só ocorrem quando a leitura pela voz de outros é uma actividade regular na vida do futuro leitor, isto é, quando a criança ouve ler frequentemente, folheia o livro que ouviu ler e conversa sobre o assunto lido” (p. 20). Nestas idades, desenvolver

a capacidade de comportamentos emergentes de leitura e de escrita torna-se crucial, pois maior será o sucesso nas aprendizagens da leitura.

Os portadores de textos podem classificar-se em: escritos urbanos, escritos domésticos e escritos das máquinas interativas. Os classificados como escritos urbanos encontram-se nas ruas e espaços públicos para dar informações ou indicações aos cidadãos. Os escritos domésticos podem ser encontrados nas residências, como, por exemplo, nos rótulos das embalagens do supermercado, materiais publicitários e folhetos. As autoras mencionam “os escritos domésticos dão informação e comunicam diretamente sem passar pela linguagem” (Teberosky & Colomber, 2003, p. 108). Por último, os escritos das máquinas interativas referem-se às máquinas que existem no ambiente infantil, como o computador, as caixas automáticas ou os telefones públicos. Essa forma de escrita ordena de forma interativa e sequencial as ações que os utilizadores devem realizar.

2. *Tipos de linguagem escrita.* Relativamente a esta categoria, existe uma diferença em relação à categoria acima, pois os portadores passam informações sem passar pela linguagem, enquanto que na leitura de histórias trata-se de linguagem escrita. Estes suportes são os livros, os jornais ou revistas.

3. *Localização e disponibilidade do material na sala de aula.* Esta categoria faz referência à importância da localização espacial tanto de suportes escritos como livros, revistas, etc., como também de cartazes ou textos para as crianças. É significativo que a criança tenha uma proximidade física com os livros, pois esta circunstância vai permitir alargar o seu interesse. Para isto, “é importante colocar as bibliotecas, as prateleiras e os armários ao alcance da criança pré-escolar” (Teberosky & Colomber, 2003, p. 110).

4. *Qualidade do material para a criança.* Sendo mais um aspeto importante para a aprendizagem da leitura, refere-se à escolha dos materiais e livros para facilitar a compreensão leitora. Para tal, a qualidade e a clareza são aspetos fundamentais, como a ampliação do texto e o próprio vocabulário. Também é importante perceber que devemos estar abertos a outros recursos que ajudarão as crianças a lembrar do que foi escutado pelo adulto, como, por exemplo, marionetes ou recursos visuais. Indo mais longe, as OCEPE registam que “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à

introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 26).

5. *Tempo de exposição do material.* É muito relevante que os materiais escritos que estão presentes nas paredes da sala sejam usados para fins educativos e não decorativos, pois quando isto acontece é sinal de que o responsável não os usou para o desenvolvimento das atividades. Em conformidade, as OCEPE alertam para importância da utilização das paredes da sala de aula, pois “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 26).

Por fim, as OCEPE advertem que, antes da escolaridade obrigatória, se as crianças obtiverem algum conhecimento das funções tanto da leitura como da escrita, isto facilitará a sua aprendizagem.

Na verdade, são muitos os autores que têm refletido sobre os fatores que podem motivar as crianças para a leitura, tendo em atenção que estes variam de criança para criança, pois somos todos diferentes e a interferência destes fatores é também ela diferente. Como as autoras Balancho e Coelho (2001) mencionam, “pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p. 17). As autoras explicam que as fontes de motivação podem ser internas e externas. As internas podem ser facultadas pelo instinto, quando o indivíduo reage impulsivamente para conseguir algo que lhe dê prazer; pelos hábitos, interiorizando uma ação de forma natural até ao ponto de tornar-se uma atitude espontânea; pelas atitudes mentais, pois quando as ações são processadas pela mente, acabam por integrar a própria personalidade, contribuindo para a caracterização do indivíduo; pelos ideais, quando as pessoas determinam um objetivo para atingirem um fim, sendo aqui o indivíduo motivado a dar o máximo de si mesmo; e o prazer, quando o indivíduo procura situações agradáveis motivando-o para a ação. Nas externas, temos a personalidade do professor, pois o papel do professor é o de ser um guia, um orientador, e, para tal, deverá fornecer ao aluno pistas para que este atinja os objetivos finais ao conhecimento; a influência do meio,

pois o aluno depende do ambiente familiar, escolar ou social e é nestes ambientes que se forma o seu carácter e se desenvolve, gostos e aptidões.

De facto, existem inúmeras formas/situações “simples” para as crianças obterem contato com o texto escrito e aprenderem com ele. Como Teberosky e Colomber (2003) afirmam, podemos encontrar na interação quotidiana algumas destas situações, como, por exemplo, “quando se guardam na cozinha as mercadorias adquiridas ou quando se prepara a refeição” (p. 27). É fundamental que o adulto aproveite essas situações reais para ensinar às crianças com atividades interativas, pois também está a proporcionar a interação com um tipo de texto específico: os manuais de instrução ou receitas. A interação com o material impresso de tipo urbano e doméstico é importante, porque este material “consiste em escritos utilitários e cotidianos nos quais se aprende a ler para fazer” (Teberosky & Colomber, 2003, p. 28). Estes autores ainda defendem que “desenvolver um ambiente adequado e rico dentro da sala de aula, bem como desenvolver conceitos sobre alfabetização é um processo construtivo” (p. 106).

Ainda no que diz respeito às fontes de motivação externas temos a influência do momento, pois quando um aluno está com emoções negativas, as atitudes são diferentes no trabalho. Cabe então ao professor descobrir os motivos que influenciam estas atitudes e levar o aluno a um equilíbrio. Por fim, temos o objeto em si, cabendo aos professores mostrar aos alunos materiais novos e ricos para assim despertar o interesse e facilitar a compreensão dos alunos. Na mesma linha de pensamento, Alarcão (2001) defende que

há que fornecer ao aluno todos os suportes que o mercado oferece, desde os livros até às disquetes, passando pelos jornais, revistas e vídeos, que lhe permitam uma escolha de acordo com os seus interesses, para que, paulatinamente, esses interesses se vão alargando e aprofundando na busca de diferentes fontes de conhecimento e prazer (p. 15).

A aprendizagem da leitura, nos dias de hoje, não se realiza, pois, só através do livro, mas também é conseguida através de diferentes suportes físicos e, por isso, estes últimos devem estar cada vez mais presentes no quotidiano das crianças, devendo surgir na infância. Todavia, nem sempre tais suportes físicos perduram para além desta fase etária, o que revela que manter viva a vontade de querer ler é uma tarefa a cuidar

pelo educador/ professor, a qual, por sua vez, exige que se proporcione às crianças experiências de leitura gratificantes e, como afirmam Machado e Mira Leal (2016, p. 35), “a escola não parece estar a contribuir de modo significativo e eficaz para a formação de leitores quer do mundo, quer dos textos escritos”, um dado que as autoras associam ao “facto de a iniciação à leitura se centrar fundamentalmente na descodificação do texto, ao invés de se apresentar como um processo prazeroso de construção de sentidos e desconstrução de jogos linguísticos” (2016, p. 35). Esta ideia vem ao encontro do que as OCEPE defendem, quando referem que

é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, (...). Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita (Lopes da Silva et al, 2016, p. 71).

Daí que o professor, como acima referido, tenha de estar consciente da necessidade de levar para a sala de aula recursos variados para promover o interesse pela leitura, não podendo, de forma alguma, contentar-se com o manual. Baleiras, Almeida, Simões e Palma (1995) alertam para o facto de ter a função de auxiliar no estudo e não de ser um suporte para desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, João Boavida (2008) refere, a propósito de um trabalho de Regina Rocha, que, nos manuais, as “propostas de exploração tendem a centrar-se nas perguntas sobre vocabulário e no reconhecimento literal, sendo muito poucas as situações em que se levam os alunos a fazer inferências e a detetar a ideia principal”. Isto alerta mais uma vez para o facto de o manual não poder ser encarado como o único, sequer o principal, recurso a utilizar na promoção da leitura.

Neste sentido, e para que a escola contribua para estimular um interesse continuado pela leitura, Sim-Sim sugere:

- (i) que a sala de aula contenha materiais de leitura e de escrita variados e atrativos;
- (ii) que o professor crie rotinas diárias de leitura recreativa;
- (iii) que as crianças ouçam e vejam os adultos a ler materiais diversos e para fins específicos;
- (iv) que seja criado um clima de cumplicidade entre a escola e a família com o objetivo de favorecer atividades conjuntas de leitura;

(v) que as crianças conversem com o adulto sobre o que ouviram ler. (Sim-Sim, 2009, p. 28)

É, pois, notório que o educador/professor tem um papel decisivo no desenvolvimento da motivação para a leitura na infância, nomeadamente no modo como organiza as tarefas de leitura, uma vez que a sua atuação e as decisões que toma serão determinantes não só para a aprendizagem da leitura, como para a formação de leitores e para a sua integração na sociedade dado que a motivação se constitui como um fator que leva a criança a ler pela vida fora. Como Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) indicam, é “fundamental que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores” (p. 6).

1.2. Fatores inerentes à compreensão leitora

Numa fase inicial, durante a EPE e mesmo antes, o processo de compreensão da leitura está associado à compreensão do oral, dado que as crianças nessas idades não sabem decifrar, mas já compreendem o que ouvem ler ao mesmo tempo que iniciam tentativas de decifração do escrito.

Por sua vez, ao professor do 1.º ciclo colocam-se desafios e exigências várias ao nível da leitura, já que é uma aprendizagem fundamental no percurso escolar dos alunos, pois, como Molina (1992) afirma, “a leitura é fundamental para a aprendizagem de todos os conteúdos escolares” (p. 6). Mas, ler é também um ato bastante complexo e rico dado que, como afirmam Machado e Mira Leal (2016),

ler convoca, para além de operações cognitivas, diferentes emoções. Mais do que decifrar o código escrito (...), o ato de ler permite aceder a mundos distintos, seja de informação, conhecimento, magia ou fantasia, que nos permitem crescer enquanto seres humanos e dar forma à nossa personalidade enquanto sujeitos (p. 29).

Na verdade, a leitura remete-nos para a possibilidade de alcançar novos voos por meio do desenvolvimento de competências necessárias para a construção do leitor enquanto ser crítico socialmente construído. Para isto, deve-se aprofundar o conhecimento e o domínio da leitura e da escrita. Sendo funções distintas, elas

apoiam-se em capacidades que lhes são, em grande medida, comuns. Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015),

neste Ciclo, em particular nos dois primeiros anos, a Leitura e a Escrita constituem a novidade – anteriormente já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos por via da escuta – e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 7).

Segundo Giasson (1993), investigadores como Pagé (1985) e Mosenthal (1989) consideram a leitura um processo interativo, que convoca três componentes: o texto, o leitor e o contexto.

De facto, a leitura “envolve desde identificação de palavras até às habilidades de estudo, passando pelo vocabulário do leitor e sua capacidade de compreensão do texto” (Molina, 1992, p. 4).

Pode-se afirmar que o leitor é a variável mais complexa do modelo de compreensão. Segundo Denhière (1985, citado por Giasson, 1993), a variável leitor abrange as estruturas do sujeito e os processos de leitura que são usados pelo mesmo. Em relação às estruturas, estas têm a ver com o que o leitor é, ou seja, com as características que ele possui, independentemente das situações de leitura. Nestas, distinguem-se geralmente as cognitivas, que dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e aos conhecimentos sobre o mundo, que o leitor possui. Segundo Giasson (1993, p. 26), “existem quatro conhecimentos sobre a língua que a criança desenvolve de modo natural no seu meio familiar, mesmo antes de abordar a aprendizagem da leitura”. São estes os conhecimentos fonológicos, que permitem distinguir os fonemas característicos da sua língua; os conhecimentos sintáticos, que dizem respeito à ordem das palavras na frase; os conhecimentos semânticos, que têm a ver com o conhecimento do sentido das palavras e das relações entre elas; e os conhecimentos pragmáticos que se referem ao saber quando utilizar uma determinada fórmula.

Os conhecimentos sobre o mundo que a criança adquire e desenvolve são elementos decisivos na compreensão dos textos que terá que ler. Deste modo, quanto mais conhecimentos tiverem os alunos, maior sucesso de leitura haverá, ou seja, as crianças que tiverem diversas experiências estarão muito mais bem preparadas para ler textos. Mas não basta obter experiências, é necessário que as crianças possam falar

das suas experiências, de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos e o seu vocabulário.

No que diz respeito às estruturas afetivas, estas estão relacionadas com o que o leitor quer fazer, e, como tal, ligadas às suas atitudes e aos seus interesses. Aí se incluem as percepções de autoeficácia da criança, as quais a impelem quer a ter a ousadia de ler quer a experimentar a vergonha de o fazer. Por isso, será de grande importância o papel tanto da família como da escola, tendo os agentes a elas associados o dever de reforçar positivamente todo o esforço que a criança faz para ler.

No que toca aos processos de leitura, estes dizem respeito ao que o autor faz durante a leitura, isto é, o recurso às habilidades necessárias para abordar o texto. Segundo Giasson (1993), há

processos orientados para a compreensão dos elementos da frase, outros para a procura de coerência entre as frases, outros ainda têm como função construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais e levantar hipóteses, integrando, em seguida, o texto nos seus conhecimentos anteriores (p. 32).

Irwin (1986, citado por Giasson, 1993), distingue cinco categorias de processos, que se dividem por componentes. Estas são

os Microprocessos, que servem para compreender uma informação contida numa frase; os processos de Integração, que têm função de efetuar ligações entre as proposições ou as frases; os Macroprocessos, que orientam a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente; os processos de Elaboração, que permitem aos leitores ir para além do texto, efetuar inferências não efetuadas pelo autor; e processos Metacognitivos, que gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação (p. 32).

Nesta ordem de ideias, torna-se importante referir que diversos autores têm procurado identificar e categorizar níveis de compreensão na leitura (Barrett, 1976; Català, Català, Molina & Monclús, 2001; Giasson, 2005; Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira, 2010). Neste trabalho abordaremos em particular A Taxonomia da Compreensão Leitora apresentada por Català et al (2001), a qual enuncia os seguintes tipos de compreensão leitora: compreensão literal,

reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. No que diz respeito à compreensão literal, esta inclui o reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto. Pode incidir, por exemplo, no reconhecimento de ideias principais, de uma sequência ou de detalhes desde que referidos explicitamente no texto. Por sua vez, a reorganização consiste na sistematização, esquematização ou resumo da informação, ordenando ou reordenando ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma. A compreensão inferencial diz respeito à ativação do conhecimento prévio do leitor e a formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporcionados pela leitura. Por último, a compreensão crítica consiste na formação de juízos próprios com resposta de carácter subjetivo (avaliação de atos e opiniões, distinção entre factos e ficção, juízos sobre a linguagem dos textos, temas, personagens, ações, juízos de empatia ou rejeições dos textos, de personagens, do ponto de vista do narrador ou do autor, etc.

Relativamente à variável texto, esta diz respeito ao suporte e pode ser refletida em três aspetos: a intenção do autor, o modo como o texto é estruturado e o seu conteúdo. O primeiro aspeto, a intenção do autor, determina a direção dos outros dois aspetos: o modo como as suas ideias parecem organizadas no texto e o respetivo conteúdo, ou seja, os conceitos, conhecimentos e vocabulário que convoca.

Giasson (1993, p. 36) afirma que “vale a pena considerar os critérios de classificação mais pertinentes na educação: a intenção do autor e o género literário, a estrutura do texto e o conteúdo”. Quanto à intenção do autor, esta é uma ideia cada vez mais aceite pelos professores, pois o autor pode informar, convencer ou cativar. Ainda importa mencionar que, apesar de haver uma certa conformidade entre a intenção do autor e o género literário, não podemos confundi-los, porque, por exemplo, um autor que quer contentar os seus leitores pode escolher a banda desenhada, mas esse mesmo tipo de texto pode também servir para o autor querer informar ou alertar para alguma situação. Já o conteúdo remete-nos para o tema e para os conceitos apresentados no texto e a estrutura para a organização das ideias. E, de acordo com Sim-Sim (2009) “as estruturas do texto influenciam o modo de leitura: não se lê da mesma forma uma narrativa (uma história), um texto expositivo ou um texto instrucional” (p. 8).

Em muitas escolas predomina o trabalho sobre o texto narrativo, mas, como já mencionado acima, vários autores, entre os quais Alarcão (2001), defende que se deve dar a conhecer aos alunos diversos tipos de textos para que desenvolvam conhecimentos variados, com vista à promoção da compreensão leitora, sendo então trabalhado textos poéticos, textos informativos, textos instrucionais, entre outros.

Na verdade, os textos são diferentes. Assim, o **texto narrativo** é um texto em que o narrador conta uma história, real ou imaginária, onde entram personagens que se envolvem numa ação, situada num espaço e num tempo.

Por sua vez, o **texto poético** tem como objetivo despertar a sensibilidade do leitor. Assim, a linguagem é mais expressiva, dando-se especial atenção aos seus sentimentos, ao ritmo e à musicalidade. Permite desenvolver nas crianças o raciocínio metafórico e a memorização.

Já o **texto informativo**, como o próprio nome indica, serve para transmitir informação ao leitor. Alguns exemplos deste tipo de texto são as notícias, as quais podem ser encontradas em suportes diferentes, como os jornais, as revistas, entre outros.

Por seu lado, o **texto instrucional** serve para explicar quais os procedimentos a executar de forma a realizar determinada ação, ou a aplicar determinado produto, como, por exemplo, uma receita de culinária, um roteiro, ou um manual de instruções que nos informa como utilizar um eletrodoméstico novo (Sim-Sim, 2007).

A terceira e última variável, o contexto, abrange componentes que não fazem parte do texto nem das estruturas ou processos de leitura, mas influenciam a compreensão do texto e o modo como o aluno encara a leitura.

De acordo com Giasson (1993, p. 40), o contexto “engloba todas as condições nas quais se encontra o leitor (com as suas estruturas e processos) quando entra em contato com um texto”. Podemos diferenciar três tipos de contextos: o psicológico, o social e o físico. O contexto psicológico relaciona-se com o interesse do leitor pelo texto que irá ler, com a sua motivação e até mesmo a sua intenção de leitura. Por contexto social, “devem entender-se todas as formas de interação que podem produzir-se no decurso da atividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares” (Giasson, 1993, p. 42). Por último, o contexto físico abrange todas as circunstâncias que rodeiam o ato da leitura, como, por exemplo, o conforto ou o ruído

no lugar onde se está a ler, a luminosidade, a legibilidade do próprio texto, entre outros.

É visível que o professor tem um papel crucial no desenvolvimento da compreensão leitora das crianças, visto que é o próprio que organiza as situações de leitura, que decide como proporcionar a motivação, como promover a ativação dos conhecimentos prévios, como organizar a leitura definindo atividades adequadas às etapas do ato de ler: pré-leitura (antes), leitura (durante) e pós-leitura (depois).

De acordo com Sim-Sim (2008), para promover o desenvolvimento da compreensão leitora deve-se atender às três fases do ato de ler acima enunciadas para que a criança possa construir uma imagem positiva de si enquanto leitor e prosseguir no desenvolvimento da compreensão leitora. Deste modo, antes da leitura é tempo para a criança ativar os conhecimentos que já tem acerca do tema que vai ser abordado no texto a ler e para ensaiar hipóteses de leitura do texto a partir de indícios textuais ou paratextuais. Por sua vez, durante a leitura, os educadores/professores devem desenvolver nas crianças estratégias de autorregulação da compreensão. Por último, na fase da pós-leitura, devem ser colocadas questões e tarefas que permitam interpretar o texto, dar opiniões, fundamentá-las e promover a metacompreensão. Em Sim-Sim (2008), são apresentados alguns exemplos práticos de estratégias que se podem utilizar nestas diferentes etapas, algumas das quais podem ser usadas transversalmente na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo, sendo naturalmente umas mais adequadas do que outras a cada um daqueles níveis educativos:

a) Pré-leitura: apresentar a capa da obra; descrever uma ou duas ilustrações; antecipar informações com base no título, nas imagens e no índice do livro, ativando conhecimento anterior sobre o tema;

b) Leitura: ler uma parte significativa da obra/do texto e solicitar às crianças que a concluam oralmente ou por escrito; parafrasear partes do texto; sublinhar e tomar notas; fazer uma leitura seletiva; criar uma imagem mental do que foi lido (associações, experiências sensoriais, sentimentos...), identificar palavras cujo significado é desconhecido.

c) Pós-leitura: concluir a leitura do texto e comparar o seu final com o que foi construído pelas crianças; recontar o texto; identificar situações ou acontecimentos do texto que se assemelhem com situações vividas pelas crianças; pedir que construam

um final diferente para o texto ou modifiquem determinadas características de uma personagem; estabelecer um diálogo informal sobre o texto, as suas personagens, os sentimentos que ela despertou, etc.

Nestas sugestões, importa ter presente que, quando o educador/professor pretende desenvolver nas crianças a compreensão leitora, não as pode expor apenas a uma tipologia textual. Na verdade, tem de as familiarizar com tipos variados de textos, o que obriga a que as ajude a aprender estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para a abordagem de cada tipo textual, ajudando-as a compreender as funções e os objetivos comunicativos de diferentes tipos de textos como já mencionado acima.

1.3. Estratégias e recursos para promover o interesse pela leitura

Nas OCEPE pode ler-se que um/a educador/a deve ter em conta, obrigatoriamente, na sua prática educativa, a necessidade de se estimular a vontade de aprender a ler desde cedo, advogando a adoção de práticas continuadas de aproximação à escrita numa perspetiva de estimulação e não de ensino formal. A este respeito, salientamos que a palavra “brincar” é a mais presente naquele documento. Nele podemos ler ainda que,

ao brincar, as crianças se vão apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 31).

Significa isto que, através da componente lúdica, nós, educadores, estaremos a suscitar o interesse das crianças pela aprendizagem e a promover o gosto por explorar o desconhecido, por compreendê-lo e, assim, estaremos a dar o nosso contributo para o seu desenvolvimento.

Na EPE, a aproximação à leitura dá-se, em larga medida, a partir do “desenvolvimento da linguagem oral, central na comunicação com os outros, na aprendizagem, na exploração e no desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 60). Aqui, o gosto da criança em ouvir contar as histórias ou recitar as lengalengas da tradição oral pode

funcionar como uma mola impulsadora da curiosidade e interesse pela linguagem escrita e um incentivo para aprender a ler.

Assim, cabe ao/a educador/a criar situações para que as crianças aprendam e gostem de aprender. Neste sentido, a forma como o/a educador/a escuta cada criança, como dá espaço para cada uma comunicar com os colegas e desenvolver a sua capacidade de diálogo auxilia a promoção da compreensão e da expressão oral da criança, o que poderá constituir um contributo relevante na aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, e, simultaneamente, proporcionar o desejo de comunicar. O contacto com leitura pode, deste modo, constituir-se um meio privilegiado de aumentar o conhecimento e de alimentar esse gosto pela comunicação tanto oral como escrita, tornando-a objeto e meio de comunicação.

No entanto, o adulto tem que ter consciência nas leituras compartilhadas, tem de captar a atenção das crianças para o livro/o texto e alternar a sua leitura com o diálogo; tem de aplicar estratégias para apresentar as ilustrações presentes nos livros; durante a leitura, tem de estimular o “engagement” das crianças interajam com a leitura, reajam ao texto; também tem de estabelecer relações entre duas categorias, os objetos simbólicos como representantes dos objetos reais; para além de facultar o nome do objeto possibilita outras características deste mesmo objeto. Muito importante também para o sucesso destas medidas é suscitar o questionamento por parte das crianças. De seguida, deve existir uma maior diversidade linguística e cognitiva. As autoras Teberosky e Colomber (2003) mostram que nesta idade

as crianças aprendem a esperar mais tempo até ter sua vez de interagir, reconhecem a linguagem narrativa e podem até reproduzir a história que escutaram, fazem predições sobre a continuação da história, aprendem a prestar atenção, adquirem conceitos sobre o que está impresso, e imitam o modelo de leitor do adulto (Teberosky & Colomber, 2003, p. 24).

O adulto que trabalha as leituras com as crianças deve oferecer intervenções mais extensas para que elas possam expressar-se; deve estabelecer o contato com o discurso narrativo e com o mundo da fantasia, fazendo, assim, com que as crianças aprendam a linguagem dos livros; deve ser seletivo nos livros apresentados às crianças e deve ter atenção à extensão do texto, ao grau de dificuldade do vocabulário e à sua

repetição na linguagem; deve despertar a participação das crianças para completar as histórias, o que faz com que as crianças aprendam a prestar atenção; necessita de incentivar as crianças para o reconto da história e até estimulá-las a comparar as histórias que ouvem ou leem com experiências das próprias crianças. Tudo isto ajuda a desenvolver o gosto pela leitura e, para além disso, permite que as crianças aprendam alguns conceitos relacionados com os livros.

Neste sentido, é importante promover uma leitura diária junto dos mais pequenos, pois tais leituras “permitem às crianças um contato com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito que as motiva a aprender” (Teberosky & Colomber, 2003, p. 25).

O certo é que a criança, desde muito cedo, se envolve com a escrita e a oralidade da mesma forma, apesar de cada uma proporcionar situações comunicativas diferentes. Este envolvimento não se circunscreve à convivência com os livros, mas alarga-se ao contato da criança com o impresso, à possibilidade de exploração e de ação sobre ele. É certo que, para uma criança, um livro significa meramente um conjunto de folhas com imagens e letras, por isso, o professor deve dar o exemplo ou fazer uso de si mesmo como instrumento, expressando o seu entusiasmo e motivação para conseguir ter crianças ou alunos interessados e estimulados para as suas atividades pedagógicas, neste caso as interações em torno do livro. Sequeira (2000) regista que a criança deve entender o livro como “uma verdadeira conduta de comunicação, isto é, recorra a ele tão facilmente como a um amigo para obter informações, prazer, experimentar emoções” (p. 62).

Visto que o professor tem um papel fulcral nesta aprendizagem, Teberosky e Colomber (2003) defendem que os dois papéis mais importantes que o professor deve desempenhar é de escriba e de leitor. O professor, ao desempenhar o papel de escriba, vai fazer com que a criança compreenda melhor a sua participação na produção de textos. O facto de as crianças realizarem um ditado só vem ajudar a desenvolver a sua capacidade de memorizar e ditar. A criança, no ditado, tem contacto tanto com a escrita como com a leitura e isso permite-lhe que compreenda melhor a relação entre estas duas aprendizagens, bem como que produza discursos mais alargados e coesos. O professor como leitor, quando realiza leituras em voz alta, está a proporcionar às crianças aprendizagens em torno do escutar a ler. Este processo de

aprendizagem de ouvir o adulto a ler em voz alta e interagir com textos escritos é novo para as crianças, na medida em que permite a exploração de novas formas de linguagem. De facto, ao desempenhar este papel, o professor, enquanto lê um livro, deve conceder às crianças o envolvimento no mundo do texto, colocando-lhes questões sobre o que ouvem ler solicitando-lhes opiniões sobre comportamentos de personagens, hipóteses de continuidade do texto, entre outras. Neste sentido, as autoras também referem que “ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada” (Teberosky & Colomber, 2003, p. 127).

São muitos os autores (Amor, 1995, citada por Baleiras *et al*, 1995; Cadório, 2001; Silva et al, 2011; Teberosky & Colomer, 2003; Machado e Mira Leal, 2016) que estudaram as estratégias que o educador/ professor deve adotar para criar hábitos de leitura nos seus alunos. Eis algumas delas:

1) *Transmitir o gosto pela leitura aos alunos.* Esta transmissão do gosto pela leitura é do cuidado de toda a sociedade, mas cabe à escola um papel ativo neste domínio. Embora à escola esteja subjacente a obrigatoriedade do ensino da leitura, torna-se necessário retirar-lhe a carga negativa associada ao termo, pois uma das finalidades importantes da leitura é o seu carácter de libertação e prazer. A este propósito Sequeira (2000) constata que “é importante que o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo do Ensino Básico promovam os mais felizes encontros com o livro, com o impresso” (p. 63). Como facilitador de aprendizagem, o professor, antes de mais, deve ser um bom leitor e despertar a curiosidade dos alunos para a imaginação, espírito crítico e sonho, pois, como regista Cadório (2001) “só amando os livros, sentindo-os e conhecendo-os se pode transmitir esse sentimento com autenticidade e profundidade a alguém” (p. 43).

2) *Envolver os alunos em contextos de leitura.* Na transformação da sala o professor pode iniciar o seu contributo para ajudar a criança a “encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer” (Silva et al, 2011, p. 23). É muito importante que a criança tenha sempre contato com escritos diversos e que se envolva num ambiente pedagógico rico em escrita. Para criar este ambiente pedagógico, deve haver uma etiquetagem, na sala de aula do pré-escolar, de espaços ou materiais mais relevantes para as crianças, pois é através deste contato com as

palavras que a criança memoriza que se lhe facilita a aprendizagem da leitura e da grafia dessas mesmas palavras. Também é importante que, na EPE haja uma exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e passados à escrita pelo professor, porque, assim, dá-se à criança a oportunidade de compreender a funcionalidade da linguagem escrita. Isto é, a criança acaba por perceber que a efemeridade do texto oral desaparece ao ser apresentado por escrito.

3) *Dar sentido à aprendizagem da leitura.* É muito importante, nas primeiras aprendizagens da leitura, que o texto apresente uma linguagem adequada, mas, também, que contenha desafios à decodificação e compreensão, permitindo à criança que essa exploração com os colegas e o professor adquira significado para a criança/o aluno. O professor deve propor aos seus alunos a leitura de textos e transformar as situações de leitura em pequenos desafios. Por exemplo, as crianças podem ler para desenhar, deparando-se com um desenho para colorir, mas acompanhado com um texto que explique as cores que deve utilizar; podem ler para reconstruir textos, etc. De seguida, as crianças terão à sua frente o mesmo texto, mas recortado em frases ou parágrafos. O que se pretende é que a criança, numa primeira fase, construa este mesmo texto tendo como suporte um modelo e, numa segunda fase, sem o apoio do modelo. Assim, compreenderá que, para realizar tarefas, são importantes a escrita e a leitura para nos fornecerem informações. É nesta linha de pensamento que as OCEPE indicam que

o registo escrito com diferentes propósitos (mensagens, notícias, listagens, opiniões, etc.) também é uma estratégia importante para a compreensão do código escrito. Deste modo, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias. (Lopes da Silva et al, 2016, p. 70).

4) *Proporcionar diferentes formas de ler e aceder à leitura.* Como Silva et al (2011) afirmam, “como qualquer rito, e importa cultivar ritos no quotidiano infantil, há que definir uma hora determinada para a [hora do conto]” (p. 27). O professor deverá realizar uma leitura recreativa com base em livros trazidos ou escolhidos pelas crianças. Isto permite à criança promover a sua capacidade leitora de forma prazerosa. O professor também deverá permitir conversas à volta dos livros, pedindo à criança que fale sobre um livro que leu recentemente, explicando os aspetos que achou mais

interessantes e menos interessantes. As crianças devem realizar leituras tanto em voz alta como de forma silenciosa, pois é desta forma que vão criando hábitos de leitura e, ao mesmo tempo, se vão construindo enquanto leitores (Silva et al, 2011). Cadório (2001) acrescenta, ainda, que ler em voz alta “é também uma forma de o professor mostrar fruição e intimidade com os livros e de, conseqüentemente, contagiar os auditores” (p. 51). Além disso, trabalhar com as crianças em grupo para redigir uma carta, registrar o que observaram numa visita de estudo, elaborar cartazes para a sua própria sala contendo as regras a ter numa sala, ou até confeccionar uma receita partindo da leitura da mesma são formas de trabalhar a escrita e a sua função.

5) *Promover o papel da biblioteca escolar na formação de leitores.* No processo de leitura é fundamental existir uma articulação com a biblioteca escolar, pois este é um dos contextos que permitem à criança encontrar diversos recursos que devem ser utilizados neste processo de ensino. Neste sentido, Cadório (2001) clarifica que “a biblioteca pública, aliada à escola, são elementos muito importantes na socialização da leitura. A biblioteca escolar é um polo influente nos hábitos de leitura dos alunos e pode trabalhar em parceria com a biblioteca pública local” (p. 55). Este processo de ensino é indicado tanto para as crianças do pré-escolar, que vão iniciar o seu percurso como utilizadores deste mesmo espaço e, por isso, necessitam de conhecê-lo e utilizá-lo, quanto para todos os alunos dos restantes níveis de ensino, pois tem um papel na aprendizagem da leitura, no interesse e no desenvolvimento do ser humano ao longo da sua vida. Sequeira (2000) alerta que “o objetivo principal de uma biblioteca para crianças é proporcionar-lhes, antes de mais, o gosto pela leitura” (p. 67), acrescentando Teberosky e Colomber (2003) que “uma boa biblioteca deve contar com diferentes tipos de obras” (p. 148).

6) *Criar contato com diversos materiais escritos.* Neste ponto, é importante que o professor proporcione à criança atividades que envolvam receitas, convites, cartas, jornais, entre outras, para ajudar a perceber a funcionalidade da leitura. De facto, na nossa comunidade deveria ser mais frequente a leitura do jornal, dado que este material impresso diz respeito à atualidade e à realidade em que vivemos, apresentando tipologias textuais próprias. A leitura de jornais ou de revistas também é diferente, uma vez que “[se] trata de ler para informar-se, para escolher ou para fazer uma consulta” (Teberosky & Colomber, 2003, p. 29). Para as crianças acompanhar os

seus familiares que leem o jornal ou que reagem ao que leem com frequência seria importante, pois este contexto de leitura leva a que aprendam sobre os conteúdos e as funções dos textos que encontramos naquele tipo de suportes. Molina (1992) acrescenta, ainda, que “artigos de jornais, notícias em geral, tudo é leitura. Cortar os cabeçalhos de um jornal, colá-los em folhas de papel e pedir aos alunos que escrevam a notícia pode gerar uma atividade intensa. Para escrever, afinal, é preciso ler” (p. 86). Isto é, os jornais são tão importantes como os livros para a aprendizagem das crianças/alunos, pois através deste material impresso podem perceber símbolos, interpretar fotografias, ilustrações, tabelas, títulos, etc.

Podemos ler nas OCEPE que “o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (...) permite uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só a nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 66). Este documento orientador apresenta ainda como hipóteses de trabalho a audição atenta, por parte das crianças, de “histórias, rimas, poesias e outros textos” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 72) o que é revelador da diversidade de textos a propor-lhes com o objetivo de despertar nas crianças o interesse pela leitura. Intimamente ligado a esta ideia, o mesmo documento refere outros suportes de escrita associados às funções práticas da leitura: “livro de receitas para cozinhar, computador para pesquisar ou registar informação, lista de material necessário, etc.” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 68).

No que diz respeito ao 1.º ciclo, a natureza dos textos propostos para o trabalho com os alunos é bastante variada também, indo desde textos com características narrativas até textos de enciclopédia e de dicionário, passando por textos descritivos e retratos, poemas, banda desenhada, lengalengas, adivinhas rimadas, notícias, cartas, convites, avisos, diálogos e textos expositivos/informativos. Como afirma Mira Leal (2009)

o valor pedagógico das lengalengas, como das cantilenas e trava-línguas populares, vai além do enunciado. A sua memorização e recitação representam importantes exercícios de recepção, produção e criação verbal, frequentemente associados a danças e outros movimentos corporais, e excelentes oportunidades de desenvolvimento da consciência linguística das crianças (2009, p. 6).

Estas tipologias estão presentes ao longo dos quatro anos de escolaridade com maior incidência num ou noutro, como se pode ver no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015).

7) *Utilizar audiovisuais e media*. Visto que vivemos numa era tecnológica, não podemos deixar de usar estes novos recursos e deles devemos tirar as maiores potencialidades. É notório que o uso do computador “cria um novo tipo de leitura e uma nova escrita, que se distanciam em alguns aspectos das mesmas atividades realizadas em suportes de papel” (Teberosky & Colomber, 2003, p. 31).

Nestas novas práticas, as crianças aprendem a conhecer o teclado do objeto informático e neste teclado estão presentes tanto as letras do alfabeto como alguns símbolos. Também ajudam as crianças a estabelecer relações tipográficas, a promover a compreensão do sistema de correspondências entre maiúsculas e minúsculas, a aprender estratégias de pesquisa, de seleção e de registo de informação, entre outras. Na verdade, as crianças que são estimuladas pelo uso do computador aprendem rapidamente. Assim sendo, necessitamos de explorar o uso de ferramentas tecnológicas, para promover a leitura, pois “não se pode ignorar que as crianças estão acostumadas ao seu uso e manuseio em casa, e que alguns desses materiais são muito adequados para sua idade” (p. 155-156).

Existem para além disso diversas estratégias com recurso ao digital que possam cativar as crianças, como, por exemplo, visualizar vídeos e realizar jogos, não só para promover a aprendizagem, como também para promover momentos de diversão, no final de contas, a brincar aprende-se. De resto, como defende Cadório (2001), “articular livro, imagem e som, pode resultar numa aliança estratégica eficaz, numa época com as características desta em que se vive” (p. 50).

Esperamos que o próximo capítulo, referente às práticas por nós realizadas, espelhe a teoria até agora explanada.

CAPÍTULO 2

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO

SOBRE AS PRÁTICAS DA INICIAÇÃO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Introdução

As várias práticas a que nos reportaremos ao longo deste capítulo, serão agrupadas em três pontos sobretudo por uma questão prática e de organização do texto, todavia cada um deles individualmente e todos no conjunto tenham como objetivo último clarificar como se promoveu o contato da criança com a leitura e a escrita, cujo objetivo era suscitar o interesse por esses domínios verbais e promover a sua aprendizagem.

No que diz respeito ao presente relatório, este capítulo inscreve-se diretamente na resposta aos seguintes objetivos de trabalho: promover nas crianças o contacto com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura; explorar o potencial das diferentes áreas da sala para promover o contacto diário com suportes de escrita diversos e promover atividades favoráveis à compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais. Assim sendo, analisaremos as práticas selecionadas de maneira a explicitar como é que procurámos alcançar cada um desses objetivos pela ordem enunciada.

Nesse sentido, procuramos num primeiro ponto evidenciar algumas oportunidades criadas para promover o contacto da criança com a leitura e a escrita, depois, referiremos o modo como olhámos para a nossa sala e procurámos retirar daquele microssistema o maior potencial para a aprendizagem das crianças, reorganizando e enriquecendo diferentes áreas e promovendo o contacto da criança com os recursos disponíveis na sala e, por último, exemplificamos a forma como procurámos despertar nas crianças a compreensão de que os textos não são todos iguais e não têm todos as mesmas funções e objetivos.

2.1. Promover o contato com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura

Na EPE realizaram-se algumas visitas de estudo, visto que estas, de forma consciente ou inconsciente, colocam a criança em locais e situações de contato com suportes de escrita diversos e com contextos diferentes de utilização da escrita no seu quotidiano.

Essas situações constituem uma grande riqueza para a criança, pois permitam que elas aprendam, compreendam, observem e conheçam o mundo que as rodeia, originando, assim, a construção de conhecimentos. Como as OCEPE mencionam,

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al, 2016, p. 8).

Este ponto do relatório apresentará uma abordagem mais exploratória e de estimulação, colocando a criança em contato com a escrita, suscitando a sua atenção, a compreensão da sua existência e até a sua funcionalidade. Neste sentido, muitas vezes, as escolas e as próprias famílias têm no meio à sua volta um conjunto de recursos que podem aproveitar para tornar essas aprendizagens mais experienciais e mais significativas, trazendo para a aprendizagem na escola aquilo que são as experiências prévias das crianças, suscitando nelas a transformação das suas experiências futuras para que, quando voltem a visitar aquele lugar, o vejam com outro olhar, retirem dele novas aprendizagens e as partilhem com os seus familiares. As OCEPE afirmam que “a exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 85).

2.1.1. Visitas de estudo

A) Hipermercado

No que se refere à primeira visita de estudo a um hipermercado (realizada a 23 de outubro de 2020), a ideia surgiu porque, na semana anterior, a educadora cooperante tinha introduzido na sala a área da loja e achou-se útil promover o contato das crianças com a realidade. De facto, o contacto com o hipermercado faz parte das próprias vivências das crianças, é algo que lhes é familiar e que se pode explorar, mobilizando a experiência prévia da criança e o seu interesse e entusiasmo. Ainda para mais, como explicámos no ponto relativo ao contexto, havia proximidade da escola em

relação a uma superfície comercial, sendo, por isso, um recurso que se podia usar facilmente, dado que as crianças se poderiam ali deslocar a pé.

No dia antes da visita explicou-se às crianças que iríamos ao hipermercado. Porém, não houve uma exploração à volta desta informação. Dever-se-ia, por exemplo, ter colocado questões às crianças que as contextualizassem para essa visita, ativando conhecimentos que elas já tinham, tais como «com quem vão às compras», «se ajudam os familiares nas compras», «o que as famílias costumam a comprar no hipermercado», «como são disponibilizados e organizados os artigos», «como se paga pelos artigos», «como nos informamos sobre os artigos a comprar, no momento da escolha», etc.

De facto, esta deveria ter sido uma das nossas principais preocupações, pois, como já tem sido bastante divulgado e é consensual, as condições sociais, psicológicas e físicas do leitor afetam a compreensão do que é lido. Deste modo, o interesse do leitor pelo tema, a motivação para a leitura e os objetivos de leitura são variáveis a ter em conta no processo de ensino. E tais variáveis foram por nós descuradas nesse momento que se poderia constituir como um momento de pré-leitura, com características próprias, já que se iria colocar as crianças num contexto real do dia a dia em que, de uma forma menos convencional, iriam estar perante a leitura de enunciados e, sobretudo, perante a necessidade de utilizarem a leitura para resolverem problemas práticos. A verdade é que nos deixamos encantar pela ideia de inovar, saindo da sala de aula e indo para um espaço que, regra geral, é do apreço das crianças e olhamos com ligeireza para a necessidade de aprofundar o carácter pedagógico desta atividade. Por isso, num momento de reflexão sobre a ação, rapidamente constatamos que nos faltou clarificar junto das crianças o objetivo da visita, mostrando que, provavelmente iríamos ter necessidade de tirar dúvidas sobre determinados produtos, procurar maior informação sobre outros, adquirir conhecimento sobre alguns. Isto porque motivar para a leitura passa também por criar objetivos de leitura. E a motivação para ler é uma variável muito importante. Se a motivação para ler e a necessidade de ler um determinado texto/enunciado pré-existe à leitura ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor. Tentámos colmatar esta lacuna no momento da visita.

Com efeito, quando nos encontrávamos dentro do hipermercado, pretendeu-se que as crianças compreendessem que: os supermercados são espaços que estão organizados mediante uma lógica; os artigos que lá estão são arrumados e organizados por categorias; há produtos que devem estar dentro de frigoríficos e produtos que não precisam de estar; não se mistura comida com produtos de higiene; quando se vai ao supermercado é importante fazer previamente uma lista de compras e organizar as compras para não se despender muito tempo à procura nem cairmos na tentação e comprar mais do que necessitamos; que o próprio supermercado é um sítio com vários suportes de escrita, como por exemplo, as placas que indicam os corredores onde estão os produtos; que os produtos têm por cima ou por baixo o seu respetivo nome e preço; que os rótulos podem conter o peso e as características dos produtos; que as senhas que tiramos para ir ao talho, à peixaria ou à padaria, ou o recibo que nos entregam quando pagamos as compras contêm informação escrita muito importante quer para sabermos quando chega a nossa vez quer para gerirmos o dinheiro ou fazermos alguma devolução ou reclamação (figura 3).



Figura 3 – Análise de algumas secções do Hipermercado, preços e designações.

O principal objetivo deste momento inicial da visita foi o de desenvolver competências no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, pois possibilitou-se que as crianças tivessem contacto com situações do quotidiano em que o código escrito está presente e que compreendessem a importância do ler para acederem a informação fundamental para coisas simples da vida do dia-a-dia, isto porque, quando uma pessoa vai comprar um produto, precisa de saber que produto é e de saber o seu preço e localização num espaço que é vasto. Ainda exploraram algumas embalagens, pois as embalagens domésticas são portadoras de registos escritos diversos, constituindo-se como um recurso importante para gerar atividade de leitura.

Ao longo da visita, as crianças mostraram interesse e partilharam opiniões e reflexões sobre as várias secções. Por exemplo, partilharam informação relacionada com os seus cereais e iogurtes favoritos, entre outras. Na secção do leite, muitas crianças identificaram a embalagem de leite que bebiam na escola no intervalo da manhã. Uma criança chegou mesmo a analisar o preço de um produto. Veja-se por esta passagem:

(Junto da banca do bacalhau)

Estagiária: Meninos, sabem o que isto é?

Criança D: Cheira muito mal.

Criança F: É bacalhau! É 11,99€! Tão caro!

Estagiária: Porque dizes que é caro?

Criança F: A minha avó diz que o bacalhau é caro.

Criança G: No Natal a minha mãe faz bacalhau, mas eu não como. (Diário de bordo, 23 de outubro)

Através desta situação conseguiu-se perceber que a criança F soube ler corretamente o preço do bacalhau, relacionando o que leu com o que ouvira à avó.

No final da visita, a educadora comprou umas bolachas para as crianças. Quando estávamos todos na fila para pagar, aproveitámos para explicar às crianças alguns comportamentos que devemos ter na nossa interação e relação com os outros, como, por exemplo, recorrer às palavras mágicas, como o *bom dia*, *obrigada*, e ainda as consciencializamos de que devemos pagar o que queremos levar. Como recomendam as OCEPE, “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 62). Isto é, na EPE começa-se a incutir valores às crianças, vivenciando-os na ação conjunta e nas relações com os outros. Como visto anteriormente, o educador/professor tem um papel fulcral nas aprendizagens das crianças e, se estes agentes educativos demonstrarem atitudes de respeito, cooperação, partilha, entre outros, as crianças entenderão a importância desses valores e irão demonstrá-los nas suas atitudes e comportamentos do dia-a-dia. A área de Formação Pessoal e Social, que integra as OCEPE, alerta para estes aspetos

chamando à atenção para a intencionalidade de se consciencializar as crianças sobre o modo como elas

se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Lopes da Silva et al, 2016, p. 33).

No final da visita, como as crianças têm todos os dias a hora do conto, achámos que seria interessante apresentarmos as fotografias tiradas ao longo da visita de estudo e fazer oralmente uma exploração das mesmas, lembrando o que tinham feito de manhã. Foi um momento onde se promoveu com mais foco a linguagem oral.

Achamos que foi uma atividade interessante e diferente para as crianças, pois o facto de se reverem nas fotos proporcionou momentos de muita atenção, divertimento e aprendizagem. Veja-se por estes comentários de algumas crianças:

Criança A: Nesta fotografia estávamos a ver as bicicletas.

Criança F: E nesta fotografia estávamos todos com o nariz tapado. Cheirava tão mal o bacalhau! Era 11,99 euros.

Criança I: Na fotografia estávamos a comprar as bolachas para lancharmos. Adoro aquelas bolachas de chocolate. (Diário de bordo, 23 de outubro)

Reverendo a atividade, chegamos à conclusão de que também teria sido proveitoso em termos de aprendizagem para as crianças que quando acabássemos a exploração oral das fotos, as tivéssemos imprimido para que as crianças as ordenassem pela sequência das ações, e até colado num cartaz e legendado, para criar mais uma oportunidade de contato com a escrita e de expressão dos sentimentos e emoções experienciados ao longo da visita de estudo.

Ainda para promover a leitura e a escrita, poder-se-ia ter feito a etiquetagem de alguns produtos da loja da sala de aula.

B) Biblioteca

A segunda visita de estudo ocorreu no dia 27 de novembro e teve como principal objetivo compreender a funcionalidade de uma biblioteca (figura 2), visto que, durante a semana, estávamos a abordar o tema *A importância do livro*. No dia anterior, mostrou-se um vídeo do personagem infantil Ruca, que explicava a sua ida a uma

biblioteca com a mãe, e dele se fez uma exploração oral, a qual a seguinte passagem poderá ilustrar:

Estagiária: Onde foi o Ruca?

Criança I: À biblioteca. Ele queria livros novos.

Estagiária: E na biblioteca havia livros de quê?

Criança N: De aventura.

Criança G: De princesas.

Criança I: De dragões.

Estagiária: Muito bem. Havia livros de tantas coisas. Vocês já foram visitar uma biblioteca?

Criança C: Eu já fui à biblioteca ver um filme.

Criança A: Eu já fui com a minha mãe e irmão.

Criança J: Eu nunca fui. Mas tenho livros em casa. Tenho um livro do corpo humano.

Estagiária: Nunca foste? Olha, então amanhã vamos fazer uma visita à biblioteca. Para isso vamos ter de saber algumas regras a cumprir dentro da biblioteca. Então o que foi que a mãe do Ruca lhe disse quando entrou na biblioteca?

Criança F: Que não se podia fazer barulho. As pessoas vão ler para lá.

Estagiária: É isso mesmo, devemos falar baixo dentro da biblioteca para não incomodar quem está a ler ou a trabalhar. (Diário de bordo, 25 de novembro)

Visto que a turma era heterogénea tivemos de adotar uma estratégia para conseguir a atenção das crianças, principalmente das mais novas. Então, começámos a escrever no quadro as ideias que as crianças verbalizavam. De imediato compreendemos que foi uma boa estratégia, pois conseguimos cativar o grupo e chamar a atenção para a iniciação à escrita.

Enquanto as crianças diziam as regras, registava-se sempre no quadro (figura 4), e houve uma situação interessante: quando uma das crianças mencionou uma regra e

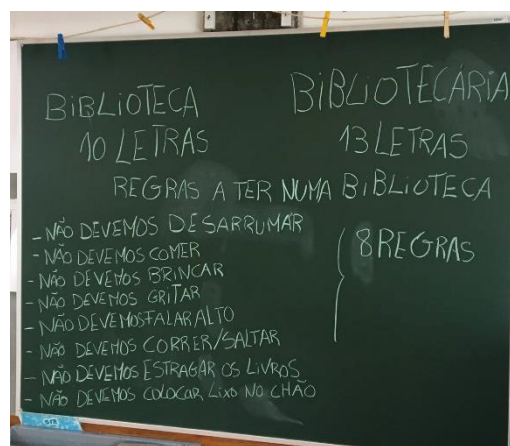


Figura 4 – Registo no quadro das regras a cumprir numa biblioteca.

a estagiária de imediato não a registou, outra criança a seguir disse uma nova regra e a primeira criança disse: “Espera! Ela ainda não escreveu o que eu disse”.

Nesta situação compreendemos que, apesar desta criança ter 4 anos e ainda não saber ler nem escrever, tinha a perceção de que não tínhamos escrito o que ela própria tinha dito. Também se percebeu que existe respeito, e rotinas e regras de convivência já apreendidas.

É importante que o educador proporcione este contato entre as crianças e a escrita, levando, assim, a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita. Esta atividade vai ao encontro do que as OCEPE dizem: “registar o que as crianças dizem e contam, (...) são meios de abordar a escrita e a sua funcionalidade” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 67). Este registo com o propósito de fazer uma lista de regras é uma estratégia importante para a compreensão do código escrito, pois, assim, as crianças compreendem que o que se diz se pode escrever, o que será muito útil para recordar o que foi dito.

Neste contexto, também explorámos as palavras “biblioteca” e “bibliotecária”, tendo sido explicado e demonstrado que as palavras começam de forma idêntica. De facto, é importante que a criança já tenha uma pequena noção desta realidade, comece a despertar para a análise da palavra e aprofunde a “capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 64).

Quando chegámos à Biblioteca, a bibliotecária explicou-nos algumas regras que deveríamos respeitar enquanto permanecêssemos dentro da biblioteca, como, por exemplo, falar baixo, não correr, não comer, entre outras.

Posto isto, foi realizada com as crianças uma visita guiada à biblioteca (figura 5). Elas conseguiram entender que na biblioteca não havia só livros de histórias, mas aí também poderiam ser consultados jornais, revistas, dicionários de vários idiomas, livros tanto para os meninos do pré-escolar como para os meninos do 6.º ano, e todos



Figura 5 – Visita à biblioteca.

eles divididos e sinalizados, e ainda manuais escolares. Mais uma vez, as crianças tiveram o contato com o código escrito, compreendendo a importância do ler, pois quando uma pessoa vai requisitar um livro precisa saber que tipo de livro vai escolher para ler, se de aventura, romance ou outro, como localizá-lo nas prateleiras e como requisitá-lo.

No final da visita, como todos os dias as crianças têm a hora do conto, realizámos este momento na biblioteca (figura 6), pois era um espaço diferente, ao qual as crianças não estavam habituadas, o que poderia funcionar como um fator capaz de estimular a atenção para a leitura. De facto, a diversificação dos espaços onde se lê e as suas características estéticas podem constituir-se como meios capazes de permitir o desenvolvimento do gosto pela leitura. Ler em espaços diversificados pode fazer crescer o gosto pela leitura. Do mesmo modo, em casa ou na sala, a mudança da disposição do mobiliário ou a introdução de determinado



Figura 6 – “Hora do conto” na biblioteca.

tipo de objetos no espaço poderá motivar as crianças, uma vez que quebra a rotina diária e pode introduzir variáveis e conforto propícias a uma maior predisposição para ler ou ouvir ler. Segundo as OCEPE, “o ambiente educativo estará também organizado como um espaço que favorece a educação estética, sendo que a educação pré-escolar proporcionará também múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 33). Neste sentido, o espaço da biblioteca reunia as condições de conforto, luminosidade e silêncio necessários à leitura, bem como uma decoração convidativa a este ato de ler.

Por tudo isto, esta visita foi relevante para as crianças, pois como já mencionado acima, estes contatos com a realidade permitem à criança compreender regras de convivência, organização e tratamento do espaço e dos materiais. Também possibilitam à criança aprender a folhear um livro, a colocá-lo no seu local na estante e a respeitá-lo como um objeto frágil e benéfico para as suas aprendizagens. Como

Sequeira (2000) indica “a visita à Biblioteca Municipal, por exemplo, e o apoio do respetivo bibliotecário podem constituir um valioso ponto de partida” (p. 64).

Na sequência da visita de estudo realizámos com as crianças um cartaz que serviu para explorar as regras a cumprir numa biblioteca, acerca do qual se falará no ponto 2.3. Porém, poder-se-á adiantar que, neste cartaz, teria sido uma mais-valia recorrer à imagem para ilustrar a regra apresentada por escrito, visto que as crianças não sabiam ler. A presença da imagem teria sido uma forma de levar as crianças a facilmente enunciarem a regra oralmente e de suscitar nelas a curiosidade pela leitura da palavra escrita, levando-as a um contacto precoce com a linguagem escrita, facilitador da entrada formal na aprendizagem da leitura.

Esta visita de estudo permitiu para além disso estabelecer pontes para outras atividades: a visita de estudo à tipografia e a renovação e dinamização da biblioteca da sala.

C) Tipografia

Importa referir que esta visita de estudo aconteceu devido à sua relação com a visita à biblioteca, pois as duas visitas estão relacionadas com a abordagem que se pretendia fazer ao tema *A importância do livro*.

Pretendeu-se fazer primeiro a visita à biblioteca para, assim, as crianças compreenderem como essa está organizada e poderem organizar a biblioteca da sala de aula. A seguir, e antes de se realizar a visita à tipografia, achou-se relevante compreender se as crianças sabiam como e onde eram feitos os livros. Assim, foi imprescindível proceder-se a uma preparação desta visita, tendo-se optado por um diálogo com as crianças, a fim de conhecer as suas conceções alternativas relativamente ao local onde os livros são produzidos para, a partir daí, lhes dar a conhecer esta realidade. Foi nossa intenção também aproveitar para promover nas crianças o desenvolvimento da expressão oral. Por sua vez, esta visita de estudo tinha



Figura 7 – Visita à Tipografia.

também como objetivo desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, pois iria permitir que as crianças, de forma lúdica, manuseassem as letras, escrevendo palavras e lendo-as.

Foi visível que nenhuma criança o sabia. Veja-se pela seguinte passagem:

Estagiária: Já sabemos onde podemos encontrar livros, certo? E agora quero saber se alguém sabe onde são feitos os livros.

Criança A: Nascem nas prateleiras.

Criança K: O Pai Natal traz.

Estagiária: Porque dizes que o Pai Natal é que traz?

Criança K: Porque todos os natais eu recebo um livro.

Estagiária: Há pessoas que escrevem livros e há pessoas que constroem os livros. Segunda-feira vamos conhecer este sítio onde se fazem os livros, meninos. (Diário de bordo, 28 de novembro)

Iniciou-se a 4.^a semana com a visita à Tipografia (figura 7). Temos de referir que foi uma das visitas mais engraçadas que realizámos, pois todas as crianças revelaram interesse e curiosidade por este sítio, devido ao facto de nenhuma criança até então ter entrado numa tipografia, para além de que desconheciam por completo o processo de impressão e composição dos livros.

Importa referir que esta visita foi uma mais-valia para todos nós e tivemos a sorte de ter tido um funcionário da tipografia que se disponibilizou para mostrar todas as máquinas, todos os tipos de letras e todos os carimbos existentes. As crianças tiveram oportunidade de mexer nas máquinas com a ajuda dos adultos. As que sabiam já escrever o seu nome procuraram as letras do seu nome e completaram com os vários tipos de letras enquanto os adultos ajudaram os mais novos. Veja-se a seguinte passagem:

(Criança A junta as letras do seu nome)

Criança A: Professora, pode-me dar as letras do meu último nome?

Estagiária: Claro!

Criança A: Não conheço a letra que começa o meu último nome.

Estagiária: É a letra R.

Criança A: Tem muitas letras o meu último nome. (conta as letras). Tem 9 letras. É muito. (Diário de bordo, 2 de dezembro)

Com o manuseio de letras móveis as crianças têm a oportunidade de formular hipóteses sobre a escrita e, conseqüentemente, sobre a leitura; movendo, adicionando ou retirando letras para a formação de palavras, cria-se o gosto de construir, promove-se o reconhecimento de grafemas e fonemas e da sua localização nas palavras, e suscita-se a vontade de ver surgir uma palavra nova e de a ler. É uma espécie de jogo, de puzzle, que pode garantir situações significativas de aprendizagem.

Por último, todas as crianças tiveram a oportunidade de utilizar as tintas e os carimbos de animais. Um aspeto interessante que observámos nesta mesma visita relaciona-se com o facto de ela ter cumprido a finalidade do nosso projeto: promover o interesse pela leitura. De facto, todas as crianças realizaram as atividades propostas com entusiasmo, leram e escreveram o seu nome de forma espontânea, mesmo as que nunca o tinham feito em sala de aula, como foi o caso da mais nova, com apenas três anos, que revelou um interesse enorme ao longo de toda a visita, sendo sempre a primeira a querer realizar as tarefas propostas. Além disso, houve uma motivação que se propagou entre eles, porque os mais pequenos, ao verem os outros escreverem o seu nome, pediram ajuda às adultas para o escreverem.

Também se procurou que as crianças compreendessem que a leitura as vai acompanhar para o resto das suas vidas e tentou-se alertar para a importância do livro. Assim sendo, consideramos que estas atividades foram relevantes para a consecução dos nossos objetivos.

No final da visita, quando as crianças chegaram à sala, foi-lhes pedido que desenhassem o que tinham gostado mais de fazer na visita de estudo, pois, de acordo com Lopes da Silva et al (2016, p. 69) “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento”. Importa referir que algumas crianças voltaram a solicitar-nos ajuda para escrever o seu nome no trabalho acabado de realizar, o que nos levou a concluir que a visita à tipografia e o manuseamento dos caracteres aí usados lhes suscitou o gosto pela escrita.

Tendo em conta o entusiasmo que as crianças revelaram ao realizarem esta tarefa, poder-se-ia ainda ter feito uma atividade de escrita/leitura na qual todo o grupo, oralmente e orientado por nós, relataria a visita realizada, sendo este relato

escrito num cartaz grande que seria afixado na sala e ficaria como memória daquela atividade.

2.1.2. Pesquisa online

Esta foi mais uma atividade com o objetivo de desenvolver nas crianças o gosto e o interesse pela leitura e o contacto com a escrita, mas à qual quisemos associar o uso das novas tecnologias. Deste modo, para conhecerem os animais da selva, as crianças recorreram ao motor de busca muito utilizado por todos (Google), mas, na maior parte das vezes, sem terem tido qualquer orientação acerca da forma como se pode fazer uma pesquisa na internet.

Neste sentido, perguntou-se às crianças o que achavam desta ideia de se usar o projetor e o computador para que todos pudessem acompanhar a pesquisa a fazer na internet, a fim de aumentarem o seu conhecimento sobre o tema em estudo. Todas concordaram com muito entusiasmo. Veja-se essa passagem:

Estagiária: Meninos, vão então sentar-se todos à frente do quadro para podermos ver a pesquisa que vai ser feita através do computador.

Criança C: Vai ser no Youtube?

Estagiária: Não, vamos pesquisar no Google.

Criança C: Mas no Youtube tem os vídeos do Lucas Neto.

Estagiária: Mas não existem só vídeos do Lucas Neto, existem muitos outros vídeos. (Diário de bordo, 15 de janeiro)

Durante esta exploração foram encontradas (e projetadas) fotografias da selva e dos animais que lá habitam, de acordo com as sugestões dadas pelas crianças. Importa referir que fizemos questão de escrever e ler alto para assim as crianças irem acompanhando. Até que surgiu uma conversa. Veja-se essa passagem:

(As crianças quiseram ver e saber mais sobre os gorilas, então, escreveu-se na página principal do google a palavra gorila, soletrando).

Criança F: Olha a palavra gorila começa com a mesma letra que google.

Estagiária: Muito bem, e já viste que a letra a seguir também é igual?

Criança F: Sim, é a letra o.

Criança A: E a última letra da palavra gorila é o a, começa com a primeira letra do meu nome. (Diário de bordo, 15 de janeiro)

Ora, esta pesquisa possibilitou que as crianças, uma vez mais, estivessem em contacto com a leitura e a escrita, percebessem a importância da leitura como fonte de conhecimento sobre o mundo, reconhecessem que a pesquisa na internet vai para além do Youtube e abre uma nova visão do mundo, enriquece o ser humano culturalmente, dá-lhe ferramentas para poder relacionar-se com o outro, saber mais sobre o planeta onde vive e, assim, aprender a respeitá-lo e a preservá-lo. A este propósito, as OCEPE são bastante assertivas ao referirem que “é evidente a importância da apropriação da funcionalidade da escrita pois, sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 67).

2.2. Explorar o potencial da sala para promover o contato com a leitura

Neste ponto, pretende-se dar a conhecer os recursos usados na sala de EPE com o objetivo de promover o interesse pela leitura e a compreensão leitora.

Importa referir que daremos destaque à biblioteca, visto que foi uma área que optámos por renovar e dinamizar com as crianças. Contudo, procurámos também explorar o potencial das outras áreas da sala, introduzindo recursos facilitadores. A análise vai ser feita de acordo com cada área em particular e tendo por base algumas passagens do diário de bordo.

2.2.1. Renovação e dinamização da biblioteca da sala

Considerámos importante a renovação da biblioteca porque, através de tabelas e registos feitos anteriormente, foi notório que as crianças tinham ao seu dispor na sala uma diversidade enorme de livros, mas nos momentos livres só as crianças A, C, F, G, H, L e N frequentavam espontaneamente a área da biblioteca



Figura 8 – Biblioteca da sala antes da intervenção.

aproximadamente 5 minutos para apenas folhear os livros. As áreas preferidas do grupo era a área dos jogos e da casinha.

Neste ponto serão abordadas as duas etapas de renovação da biblioteca da sala: a diversificação do tipo de suportes e tipologias textuais e a reorganização e categorização da biblioteca.

A) Diversificação do tipo de suportes e tipologias textuais

Na sequência da visita de estudo à biblioteca, no dia 27 de novembro, e no mesmo dia, no tempo livre, a Criança C chegou ao espaço da biblioteca da sala e verificou que os livros estavam nas prateleiras desarrumados, pois uns estavam de pé outros tombados (figura 8). Então, de forma espontânea, colocou os livros todos direitos nas prateleiras, embora sem qualquer critério. Esta situação fez-nos pensar que a visita à biblioteca tinha despertado, mesmo que apenas numa criança, um certo olhar crítico sobre o espaço da biblioteca da sala de aula. Entendemos que seria importante despertar a consciência das outras crianças para este espaço. Como tal, optámos por uma situação radical: retiramos todos os livros da biblioteca da sala, depois de as crianças já terem saído da sala, com o intuito de compreender se elas, no dia seguinte, se aperceberiam da sua ausência.

Então, no dia a seguir (28 de novembro), as crianças entraram na sala e a criança I questionou logo: “Onde estão os livros?”. Mesmo sendo uma criança que não frequentava a área da biblioteca, apercebeu-se da sua falta.

Estagiária: Alguém se lembra de termos livros na estante?

Criança A: Sim! Tínhamos muitos livros! Onde estão?

Criança E: A mim não me importa! Também não ia para a biblioteca.

Criança G: Oh! Gostava muito de contar histórias para a professora. (Diário de bordo, 28 de novembro)

A primeira observação feita (“Onde estão os livros?”) constituiu o ponto de partida para, em diálogo, fazer com que as crianças sentissem a necessidade de se voltar a ter a biblioteca. Fomos, então, buscar os livros que estavam no balcão da sala (local onde os tínhamos colocado depois de os retirarmos da estante) e trouxemo-los para junto da estante. Novamente, em diálogo, questionamos a forma como os

iríamos organizar na estante, tendo como base as aprendizagens realizadas aquando da visita de estudo. Em primeiro lugar, as crianças identificaram na biblioteca que tínhamos visitado, recursos que não existiam na biblioteca da sala. Veja-se essa passagem:

Criança F: A biblioteca a que fomos tinha jornais e revistas.

Criança H: A nossa não tem.

Estagiária: Pois é, meninos. Então o que acham de colocarmos na biblioteca da sala também jornais e revistas?

Todos: Sim! (Diário de bordo, 27 de novembro)

Deste modo, estava criado o contexto para realizar a primeira parte da

atividade do dia: introdução de novos suportes de escrita — jornais e revistas — na biblioteca da sala de aula. Fomos buscar estes materiais (que já tínhamos trazido para o balcão, antecipando a sua necessidade) e colocamo-los junto dos outros livros no chão, junto da estante.

Assim, estes novos suportes de escrita (figura 9) vieram juntar-se aos que já existiam na biblioteca — pequenas narrativas e livros didáticos para iniciação à leitura —, tendo-se, deste modo, enriquecido um pouco mais aquele espaço, pois cabe “ao/à educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 67).

Na verdade, este nosso diálogo levou a que, de uma forma muito natural, as crianças, porque já tinham uma referência adquirida pela visita de estudo à biblioteca, reclamassem novos suportes para a sua, o que, a nosso ver, é muito importante, pois o educador necessita de criar nas crianças a consciência da sua participação em tomadas de decisão no dia a dia. Agora, restava envolvê-las na organização da biblioteca da sua sala.

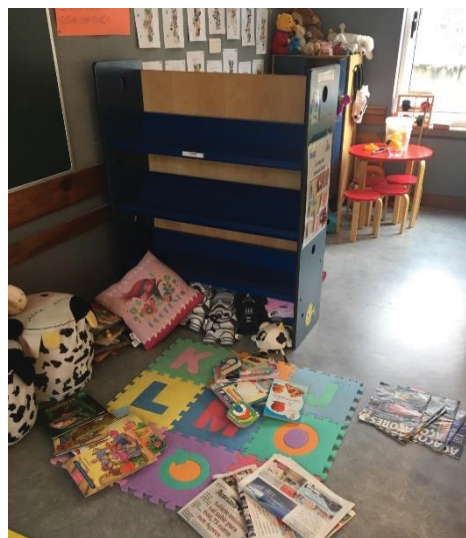


Figura 9 – Introdução de novos suportes de escrita na biblioteca da sala.

B) Reorganização e categorização da biblioteca

Feita a introdução dos jornais e revistas, decidiu-se que as crianças iriam ter de tomar várias decisões relativamente à reorganização da biblioteca da sua sala, o que permitiria desenvolver em cada um o trabalho em equipa e a autonomia.

Recorrendo novamente ao diálogo com as crianças, iniciou-se a atividade de reorganização e categorização da biblioteca com a explicação da função do cartaz que iria ser colocado na biblioteca. Tendo em conta que as crianças ainda não sabiam ler e que não dispúnhamos de muito tempo para a realização desta atividade, optámos por levar um cartaz no qual estava escrito “Ler para...”. Desta forma, pretendia-se que a organização da biblioteca fosse ao encontro de alguns objetivos de leitura, de acordo com a tipologia dos livros existentes



Figura 10 – Cartaz e categorias para a organização da biblioteca da sala.

naquele espaço. Assim, foram exploradas quatro categorias – Contar histórias (livros narrativos); Saber notícias (jornais); Descobrir os outros (revistas) e Aprender palavras (livros didáticos com uma palavra e a respetiva imagem) (figura 10) — que iriam constar daquele espaço, a fim de que as crianças percebessem como selecionar os livros segundo a sua função, o que facilitaria a escolha dos leitores de acordo com os seus interesses em cada momento.

Certamente teria sido muito vantajoso ter construído estas categorias a partir das sugestões das crianças e com base numa análise conjunta dos recursos disponíveis, comparando-os entre si. Porém, tornar-se-ia uma atividade morosa (que obrigaria a ultrapassar o tempo que nos tinha sido destinado), que poderia correr o risco de desmotivar algumas das crianças mais novas, cujo interesse pela biblioteca apenas agora começava a despertar. Ainda assim, deveríamos ter optado por dar às crianças, ainda que sob a nossa orientação, a oportunidade de exploração dos vários livros, visto que é importante este contato da criança com o livro, pois, como Sequeira (2000) explica, “é, também, graças a essas interações em torno do livro que a criança vai

adoptando as condutas posturais da leitura, vai-se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê” (p. 62).

Ainda assim, quisemos que as crianças tivessem uma palavra a dar relativamente à definição dessas categorias, por isso, à frente de cada uma delas, existia um quadrado em branco, o qual deveria ser colorido de modo a que a cor para ele selecionada identificasse a categoria. Uma vez mais, esta estratégia pareceu-nos necessária para colmatar o facto de as crianças ainda não saberem ler. A fim de promover a colaboração, o espírito de equipa e as tomadas de decisão em grupo, solicitamos às crianças que formassem três grupos com base numa escolha previamente feita por nós. Pretendendo colocar em conjunto crianças que tinham mostrado pouca apetência para trabalharem colaborativamente com outras criamos a seguinte estratégia: cada uma vinha junto de nós receber um número de um a três, devendo dirigir-se para a mesa que tinha o mesmo número. Criámos, deste modo, uma espécie de jogo e, assim, conseguimos que as crianças aceitassem melhor trabalhar com quem, à partida, não gostavam muito, porque, para elas, tinha sido uma seleção aleatória, uma regra a cumprir, embora, para nós tivesse sido uma estratégia pensada.

As crianças sentaram-se nas mesas para realizarem a primeira tarefa, a qual consistiu na escolha da cor para uma das categorias. Cada grupo teve três cores diferentes e tinha de escolher só uma, mas em conjunto. Importa referir que foi uma tarefa difícil, pois, dentro do mesmo grupo, verificou-se que cada criança escolhia uma cor diferente, não chegando a acordo nenhum. Todavia, achamos que foi importante iniciar com as crianças esta noção de trabalho em grupo, a fim de que elas experienciassem a apresentação das suas opiniões, o debate de questões e a necessidade de se chegar a consensos. Veja-se essa passagem:

(na mesma mesa Criança D, G, N)

Criança D: eu escolho o verde claro.

Criança G: eu escolho o castanho.

Criança N: eu escolho o amarelo.

Estagiária: Não se esqueçam de que vocês são uma equipa. Por exemplo, reparem, se pintarmos com uma cor clara, acham que vamos conseguir ver?

Criança D: Não. É melhor escolhermos então o castanho porque é o mais escuro.

Estagiária: Sim, mas não te esqueças que não és só tu que decides. Achas que o teu grupo concorda? Perguntalhes.

(As crianças da mesa concordaram em ser a cor castanha)

Estagiária: Uma boa escolha. Esta mesa já decidiu a sua cor. (Diário de bordo, 27 de novembro)

Situações semelhantes se passaram com os outros grupos, o que possibilitou um exercício de respeito pelas opiniões uns dos outros, de debate democrático e de tomada de decisões com alguma fundamentação.

Finda esta etapa, passou-se para a segunda tarefa, que consistia em colorirem, com a cor escolhida pelo grupo, as fitas que iriam servir de etiquetagem para sinalizar os livros consoante as categorias apresentadas acima (figura 11).

Antes de se passar para a última fase, as crianças receberam instruções acerca da tarefa que se iria realizar a seguir. Enquanto dois dos grupos brincavam nas áreas da sala, um grupo trabalhava na reorganização e categorização da biblioteca. Tinha ao seu dispor todas as etiquetas pintadas pelos vários grupos e cuja cor remetia para cada uma das categorias. As crianças

pegavam numa etiqueta e, de acordo com a cor, escolhiam o livro pertencente àquela categoria (figura 12). Esta tarefa era bastante exigente, porque obrigou cada criança a, depois de identificada a categoria, folhear os livros para encontrar critérios relacionados com a mesma. A identificação destes critérios foi feita através de uma interação das crianças connosco e permitiu aumentar o seu conhecimento sobre

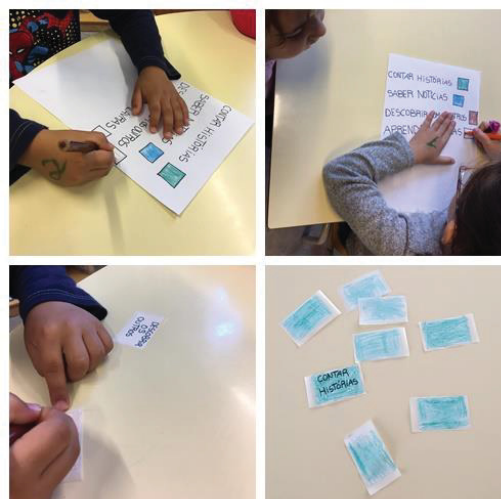


Figura 11 – Realização da atividade para sinalizar os livros.



Figura 12 – Reorganização da estante de acordo com as categorias identificadas.

aspectos gráficos inerentes a cada uma das categorias, tais como, por exemplo, as ilustrações e imagens, os grandes títulos e subtítulos, o formato da capa do livro. Como o primeiro livro *catalogado* pertencia à categoria do “Ler para... contar histórias” (livros narrativos), a primeira prateleira foi-lhe destinada. Por sua vez, os jornais e revistas ficaram em duas secções da segunda prateleira (pelos mesmos motivos e porque havia um menor número destes suportes) e, na última ficaram os livros integrados na categoria “Ler para... aprender palavras”. Todos os grupos puderam, assim, dar o seu contributo na reorganização e categorização da biblioteca.

Optou-se por trabalhar em pequeno grupo para conseguir dar mais atenção a cada um e explorar melhor o pretendido. Ao longo desta atividade foi notório que muitas crianças não tinham noção do significado de um jornal e foi um ponto que se explorou melhor com as crianças. Faremos uma referência mais detalhada a esta tarefa no ponto 2.3, relativo à promoção da compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais.

A propósito desta atividade, no nosso diário de bordo (26 de novembro de 2020), refletimos sobre dois aspectos. O primeiro aspecto que mereceu o reparo da educadora cooperante relacionou-se com o facto de a tarefa, no seu conjunto, se ter tornado demasiado longa pelo facto de termos trabalhado separadamente com os três grupos na fase final. Com efeito, os grupos que estavam a brincar nas áreas livres ficaram um pouco impacientes à espera da sua vez e o último grupo provavelmente acabou por ficar menos motivado, não só pelo tempo de espera como também pela pouca variedade de suportes de escrita que restaram. O segundo aspecto referido foi positivo e teve a ver com o facto de termos permitido que a reorganização fosse bastante partilhada pelas crianças. Na verdade, foi intencional que esta atividade de renovação tivesse como protagonistas as crianças, a fim de que elas pudessem desenvolver a sua capacidade de negociação fundamentada em momentos de tomada de decisões e considerassem, doravante, aquele espaço como seu, conhecendo-o «por dentro», isto é, compreendendo as razões da sua organização e, assim, melhor usufruindo dele. Foram, na verdade, momentos de participação ativa das crianças, os quais têm como fundamento umas das orientações das OCEPE, documento onde se refere que

cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de

que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente (Lopes da Silva et al, 2016, p. 38).

Por fim, podemos observar, na figura 13, a biblioteca da sala já realizada e no seu aspecto final e a tabela de informação.



Figura 13 – Biblioteca da sala finalizada e a tabela de informação.

2.2.2. Introdução de recursos facilitadores da leitura noutras áreas da sala

A) Na loja

Nas nossas primeiras observações, a educadora cooperante introduziu o tema *Alimentação* e, de seguida, criou uma área nova na sala, a área “Loja”. Em sequência na nossa intervenção conjunta, abordámos o tema *A Higiene Oral*. Foi neste contexto que ocorreu a visita ao hipermercado, replicado na sala pela área da loja.

Na loja existia a máquina de registar, o dinheiro e diversos artigos próprios de uma loja. Na sequência das nossas intervenções, trouxemos, para introduzir na área da loja, algumas embalagens de produtos alimentares como iogurtes, leite e ovos quer porque estes tinham o nome escrito na embalagem e as crianças já eram capazes de os ler quer porque são produtos do quotidiano.

Nos momentos de brincadeira livre foi observado o diálogo entre as crianças e o desempenho de diferentes papéis, muito característico desta área, como, por exemplo, o de vendedor e o de cliente. Considera-se, portanto, que estes recursos ajudaram ao desenvolvimento tanto da linguagem oral, como da escrita. Uma vez mais, as OCEPE defendem que

a interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os

diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem (Lopes da Silva et al, 2016, p. 52).

Agora, à distância, compreendemos que se poderia ter aproveitado melhor esta área para se promover o interesse pela leitura e a compreensão leitora das crianças.

Poderíamos ter recriado a organização da informação sobre os produtos, à semelhança do que os alunos tinham visto aquando da visita de estudo ao hipermercado, construindo etiquetas com a identificação e o preço do produto. Além disso, poderíamos ter solicitado uma maior colaboração das crianças no que diz respeito à introdução de novos produtos na loja, pedindo-lhes que trouxessem de casa embalagens à sua escolha.

B) Na casinha

Durante a nossa renovação da biblioteca da sala, descobriu-se que havia livros com receitas. Perguntou-se às crianças se estes livros continuariam na biblioteca ou se iam para outra área da sala. Durante a discussão com as crianças foi decidido em conjunto que o livro de culinária deveria pertencer à área da casinha. Perguntou-se para que serviria um livro de receitas na casinha e se utilizavam este tipo de documento nas suas casas. Veja-se essa passagem:

Criança A: A minha mãe tem um livro grande de receitas na cozinha, ao lado do micro-ondas. Ao domingo ela usa para fazer bolos deliciosos. A que diz «bolo de chocolate» em letras grandes é a minha favorita.

Criança C: A minha avó vê receitas no Facebook.

Criança F: A minha mãe não precisa de livro de receitas, ela sabe tudo de cor.
(Diário de bordo, 27 de novembro)

Observou-se que as crianças aderiram bem a este livro específico, principalmente a criança M, que o manuseou com muita atenção e de forma demorada, talvez pela presença das imagens apelativas.



Figura 14 – Criança M a explorar receitas na área da casinha.

C) Na área de jogos

Nesta área tínhamos um móvel com diversos jogos, como puzzles, jogos de memória, jogos de associações, entre outros. Foi visível que as crianças C, D, J, N jogavam muito o jogo da memória e, visto isto, criámos um jogo da memória e um jogo do intruso, ambos alusivos a temas trabalhados na sala. Estes jogos ficaram na área dos jogos para as crianças poderem utilizar na brincadeira livre, pois a introdução destes jogos com uma componente escrita favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, para além de, por serem jogos de regras, levarem à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas) e favorecem a autonomia da criança (Lopes da Silva et al, 2016, p. 75-76).

1) Jogo do intruso

Na semana em que se abordou o tema *As Profissões*, optou-se por introduzir um recurso de que as crianças ainda não tinham conhecimento – o jogo do intruso.

Este recurso consistiu em haver imagens de certas profissões e dos seus respetivos utensílios, mas existia um utensílio que não pertencia à profissão e as crianças teriam de identificar este mesmo objeto como sendo o intruso, inferindo o significado da palavra escrita nos cartões ilustrativos dos utensílios. Este jogo foi realizado em pequenos grupos, formados aleatoriamente. Enquanto um jogava, as restantes crianças brincavam nas áreas da sala. Porém, percebemos imediatamente que não foi a melhor maneira de implementar a estratégia, pois as crianças que

estavam a fazer o jogo olhavam para as que brincavam e as que estavam nas áreas chegavam-se para a mesa para ver o que as outras faziam. De facto, tratando-se de uma novidade, suscitou o interesse de todos, havendo uns que se sentiam privilegiados em relação aos outros. A atividade em si decorreu muito bem e todas as crianças conseguiram perceber o jogo perfeitamente. Todavia, foi notório que se se dividisse entre os grupos as profissões e que as crianças fossem identificando o intruso de cada e depois fossem rodando entre grupos.

“A educadora cooperante gostou tanto do jogo e achou tão didático que, no dia a seguir realizou o mesmo, mas com outras profissões” (Diário de bordo, 7 de novembro de 2019).

2) Jogo da memória

Este recurso surgiu quando foi implementado o tema *A importância do livro*. A sua escolha resultou do facto de, durante as brincadeiras livres, as crianças C, D, J, N jogarem frequentemente o jogo da memória que havia na sala. Então, achou-se importante conciliar um jogo do interesse deles com o tema abordado na semana. Porém, neste jogo de

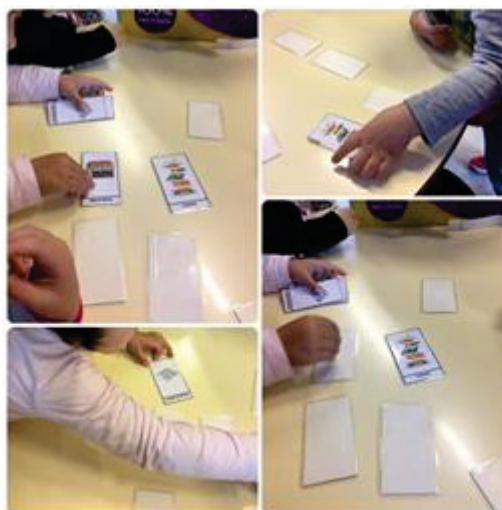


Figura 15– Jogo da memória.

memória, foi colocada a palavra escrita por baixo da imagem, identificando-a. Por exemplo, por baixo da imagem da biblioteca estava escrita a palavra “BIBLIOTECA”. Tanto as crianças que jogavam frequentemente este respetivo jogo, como as que não se interessavam, aderiram muito bem ao recurso e, mesmo quando já não se trabalhava o tema, nas brincadeiras livres interessavam-se muito pelo «jogo da memória» (Figura 15).

D) Na garagem

Nesta área não se desenvolveu atividades, porque, à partida, não é uma área onde seja habitual existir muitos suportes escritos e, na altura, não nos ocorreu nenhum desses materiais, mas hoje, distanciadas da nossa experiência, e refletindo num momento após a nossa prática, conseguimos perceber que também aquela área tem o seu potencial e poderia ter sido promovida. Por exemplo, poderiam estar presentes regras para o bom uso daquele espaço, em termos de comportamentos para manter a sua higiene e limpeza, a forma como poderia ser usada pelos utentes da garagem e até, eventualmente, revistas sobre carros, produtos que aí se podem encontrar para a limpeza dos automóveis, importância da leitura dos rótulos desses produtos, nos quais estão avisos importantes para evitar que as crianças se coloquem em perigo na sua presença.

2.3. Promover a compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais

2.3.1. Contacto com diferentes suportes de escrita e tipos de texto

Neste ponto procuramos identificar vários suportes e textos que foram explorados com este grupo de crianças. Recorreu-se, novamente, a passagens do diário de bordo com o intuito de registar as observações e as inferências realizadas.

A) Jornal

Como já explicado no ponto 2.2.1, relativo à renovação e dinamização da biblioteca da sala, quando organizámos os livros consoante as suas categorias, foi visível que algumas crianças não tinham compreendido as funções de um jornal, pois mostraram dificuldade em integrá-lo numa categoria. Na sequência desta constatação, consideramos que seria importante implementar uma estratégia que pudesse facilitar esta aprendizagem não realizada. Assim, levámos um fantoche com o intuito de ser ele a dar a explicação, a qual procurámos que fosse curta, simples e clara. Atentas ao que dizia o fantoche, tornou-se fácil para as crianças compreender a explicação. De facto,

apesar de reconhecerem o adulto que está por detrás do fantoche, esquecem-no para vivenciarem aquilo que o boneco articulado diz e esta atenção é facilitadora da compreensão da mensagem que o fantoche lhes passa, pois com o lúdico a criança aprende com prazer. O fantoche pode ensinar coisas e, neste caso, foi o veículo para a construção de aprendizagens significativas para as crianças. Este facto constatou-se no diálogo que, espontaneamente, as crianças encetaram com o fantoche, colocando-lhe as dúvidas que iam surgindo:

“Criança A: Então, se chover muito e se levar os carros da minha rua, isto vai para o jornal?

Criança F: Vai! O meu pai disse à minha mãe que ele tinha lido no jornal que o fogo destruiu muitas casas num sítio que já não me lembro.

Fantoche: Exatamente! O jornal relata os acontecimentos importantes de cada dia. E isto são as notícias.

Criança C: A televisão também dá notícias. Vejo com os meus pais depois do jantar.” (Diário de bordo, 3 de dezembro de 2019)

Esta interação deixa perceber que as crianças ouviram com atenção o que o fantoche tinha para lhes dizer e integraram aquela informação nas suas vivências.

B) Cartaz

Realizada a visita de estudo à biblioteca, elaborou-se, num trabalho colaborativo com as crianças e entre elas, um cartaz intitulado “Regras a cumprir numa biblioteca”, relembrando as regras que tinham sido identificadas a partir da visualização do vídeo “Ruca - Ler e Reler” e, ainda, partindo do próprio comportamento que as crianças tinham adotado aquando da visita acabada de realizar. O cartaz foi, depois, afixado na biblioteca da sala.

Relativamente a esta tarefa, um aspeto a melhorar, mencionado pela educadora cooperante, foi pensar melhor em dois grupos distintos, pois não podíamos esquecer que tínhamos duas faixas etárias e que foi notório que os mais novos não tinham sido cativados, mas também porque no geral as crianças da sala não sabiam ler. Essas imagens seriam fundamentais para evitar isso, podíamos ter apresentado fotografias com a respetiva legendagem da regra para, assim, envolver as crianças todas.

C) Folheto

Durante a semana do tema *A alimentação e Higiene Oral*, salienta-se que, em acréscimo às atividades já apresentadas, facultámos um folheto informativo do dentista, que foi explorado com as crianças que, desde logo, se mostraram interessadas, visto que nunca tinham interagido com um suporte de escrita daquele género. Veja-se pela seguinte passagem:

“Criança I: Este livro é diferente dos outros!

Estagiária: Qual é a diferença?

(Neste momento facultou-se o folheto à criança)

Criança I: Quando a gente abre fica uma folha.

Estagiária: Exatamente. Por isso mesmo, não vamos dizer que é um livro. Então temos que lhe dar outro nome. É um folheto. Vem da palavra folha. E, neste caso, serve para dar a conhecer informações sobre a higiene da boca.

Criança I: Diz aí que temos de lavar os dentes todos os dias?” (Diário de bordo, 22 de outubro de 2019)

A partir daqui, estava aberta a oportunidade para se fazer a leitura e exploração do conteúdo do folheto. Este descrevia o modo como se deve lavar os dentes e, após esta exploração, averiguámos que a criança I, que se mostrava mais distraída, captou a informação transmitida, pois, ao longo da manhã, em várias ocasiões, repetiu, através de gestos, os movimentos que devemos fazer enquanto lavamos os dentes.

D) Narrativas

Visto que a nossa educadora cooperante tinha todos os dias a hora do conto, o nosso grupo de crianças já tinha conhecimento de muitas narrativas. Mas, para ser diferente e, essencialmente, para evitar a monotonia e o eventual desinteresse, tentámos sempre variar os recursos ao apresentar as histórias.

Nas horas do conto tentou-se sempre utilizar estratégias que levassem as crianças à compreensão de narrativas, apresentadas oralmente, com o intuito de compreenderem as histórias e, posteriormente, partir para o reconto das mesmas. Pelo facto de considerarmos a necessidade de desenvolver nas crianças o domínio da comunicação oral (tanto a nível da compreensão como da expressão) no qual

apresentavam algumas dificuldades, pretendemos estimular o diálogo, possibilitar a compreensão do oral e ainda facilitar a aquisição de vocabulário novo.

Uma outra necessidade verificada prendeu-se com a falta de autocontrolo das crianças que querem e gostam de participar na exploração oral e que, por isso mesmo, não respeitam a sua vez para intervir. A fim de lhes facultar uma aprendizagem a esse nível, introduzimos a regra de colocação do dedo no ar como forma de pedirem autorização para intervir. De início, observamos que algumas crianças tiveram dificuldade em compreender a regra, mas passado algum tempo, todas as crianças conseguiram interiorizar a regra pedida.

Após uma reflexão em conjunto com a minha colega de estágio, concluímos que a hora do conto foi bem explorada e dinâmica, sendo que, sempre apresentamos as histórias de formas diferentes e em diferentes suportes (*PowerPoint*, livro, álbum de fotografias, vídeos, aventais, fantoches, etc.), o que levou a que as crianças demonstrassem interesse e participassem ativamente com questões, respostas e até mesmo opiniões. Este é um facto que teremos em conta em futuras intervenções, na medida em que se observou que, com este grupo de crianças, as histórias funcionaram como impulsionadoras de novas aprendizagens.

Texto: “O segredo do crocodilo Nino”, da Biblioteca de Valores (22 de outubro)

Recurso: Crocodilo e escovas de dentes em 3D

Aquando da exploração do tema *A higiene oral* explorámos a história “*O segredo do crocodilo Nino*”. Apresentámos esta história, porque narra a aventura de um crocodilo chamado Nino que, enquanto caminhava para a escola, encontrou umas bagas roxas, que acabou por comer e ficar todo pintado. Em vez de pedir ajuda, resolveu fingir que estava com gripe, para não ter de abrir a boca. No final, Nino espirrou e foi desmascarado. A professora mandou o crocodilo ir ao dentista e ele acabou por perceber como é importante enfrentar os problemas e reconhecer os erros cometidos.

Optámos por criar uma cabeça de crocodilo em 3D (Figura 16), usada para o momento da recontagem da história. Quando a colocámos no chão, ao nosso lado, as crianças mostraram alguma excitação, pois uns levantaram-se para se aproximarem dela, outros recuaram mostrando um certo receio, mas acabando por se sentarem no

tapete à espera de que explicássemos o motivo da presença da cabeça do crocodilo naquele momento. Ao contarmos a história, as crianças ouviam-na com atenção ora fixando os olhos em nós ora olhando para a cabeça do crocodilo. Cremos que, deste modo, a presença daquele recurso serviu para cativar a atenção das crianças e para lhes dar a oportunidade de interpretarem a personagem do dentista, dado que, depois de ouvirem toda a história, lavaram os dentes do crocodilo usando escovas e pastas confeccionadas por nós. Este recurso foi uma mais-valia, uma vez que as crianças ganharam o gosto por esta medida de higiene, como se pode ver através do seguinte diálogo:

“Criança A: Vou pedir à minha mãe que me compre uma escova de dentes.

Criança C: Eu já tenho uma. Ela é cor-de-rosa. Quando chegar a casa vou lavar os dentes como fiz ao crocodilo.

Criança L: Eu lavo todos os dias antes de dormir.” (Diário de bordo, 22 de outubro de 2019)

Foi um momento de aplicação dos vários conhecimentos aprendidos anteriormente com as tarefas que a educadora cooperante já tinha realizado. Assim, tiveram a possibilidade de se depararem com uma situação onde cooperaram na higiene da boca do crocodilo ao mesmo tempo que passaram à prática os conhecimentos teóricos já veiculados.



Figura 16 – Boneco em 3D.

Texto: “*Visita ao dentista*”, de autor desconhecido (4 de novembro)

Recurso: Livro com imagens reais

Na segunda intervenção, como se explorou o tema *As profissões*, achou-se mais adequado utilizar o livro “*Visita ao Dentista*” (Figura 17), por dois motivos: primeiro, porque as crianças tinham iniciado nesse mesmo dia o tema apresentado, pelo que este recurso, e a atividade que o acompanhou serviram para fazer a ligação com o tema explorado por nós na semana anterior (*A higiene oral*); segundo, porque era um livro que apresentava imagens reais da primeira ida de uma menina ao dentista, que permitiram encorajar as crianças a enfrentar esta nova experiência. Durante esta exploração algumas crianças mencionaram que nunca tinham ido a um dentista e outras que tinham ido, mas que tinham medo.



Figura 17 – Exploração do livro “*Visita ao Dentista*”.

Texto: “*As aventuras do Pinóquio*”, de Carlo Collodi (6 de novembro)

Recurso: Sequência de imagens

Ainda na segunda intervenção, relativa ao tema *As profissões*, uma das outras histórias apresentadas foi “*As aventuras do Pinóquio*” (Figura 18), cujo pai era carpinteiro. Apresentámo-la com recurso a imagens do filme, para depois, no final, as crianças fazerem a respetiva ordenação. Assim, conseguimos compreender que elas tinham percebido a história. Esta forma de recolher informação sobre as aprendizagens efetuadas (ordenação das imagens da história) resultou bem e deixou-nos satisfeitas, pois verificou-se que as crianças tinham percebido muito bem a história, dado que, em grupo e através de uma troca de ideias/opiniões chegaram a consensos e ordenaram corretamente todas as imagens. Toda esta tarefa foi por nós supervisionada e orientada. Mesmo a nível de atitudes e valores, cremos ter criado

com esta estratégia uma situação que levou as crianças a desenvolver sensibilidade para a necessidade de agir eticamente, assumindo a responsabilidade pelas próprias ações e percebendo que a mentira não é uma forma saudável de construir uma relação verdadeira com os outros. Isto percebeu-se através do diálogo que se gerou por necessidade de ordenar as imagens, voltando-se a repetir momentos da história ouvida. Veja-se pela seguinte passagem:

“Criança N: Agora temos de pôr esta imagem porque ele está em burro.

Estagiária: Porque é que ele ficou transformado em burro?

Criança A: Porque ele disse muitas mentiras ao pai.

Criança I: É feio dizer mentiras.

Criança D: O meu pai briga quando eu digo mentiras.

Criança K: Eu já não vou dizer mais.” (Diário de bordo, 6 de novembro de 2019)



Figura 18 – Apresentação da história “As aventuras do Pinóquio”.

Texto: “*Cabelinhos-de-ouro e os três ursos*”, de Nicole Viroux-Lenaerts e Carlos Busquets (26 de novembro)

Recursos: Livro e fantocheiro

Quando tratámos o tema *A importância do livro* na hora do conto recorremos à mesma história em dois dias, utilizando suportes diferentes (livro e fantocheiro). Escolhemos o livro “*Cabelinhos-de-Ouro e os três ursos*”, por ser um livro a partir do qual se conseguia trabalhar a área da matemática, nomeadamente, as medidas como grande, médio e pequeno.

Num primeiro momento, a leitura foi realizada com o suporte do livro onde foi visível que as crianças com quatro anos conseguiam acompanhar a leitura toda, enquanto que as de três anos já não conseguiam. Chegámos a esta conclusão, porque as de quatro anos mantinham os olhos para o leitor e, quando questionadas sobre informações ouvidas, sabiam as respostas. Por sua vez, as de três anos, ao fim dos primeiros minutos de leitura, davam sinais de enfado, visto que começavam a olhar para o teto, a conversar com o colega do lado, a desenhar no chão. Estes comportamentos evidenciaram a necessidade de recorrermos a novas estratégias que permitissem cativar todas as crianças e promover a sua compreensão do texto. Também o que se pretendeu durante esta leitura foi ver que nível de curiosidade tinham as crianças, por isso, quando se chegou à parte mais interessante da história parou-se e dissemos às crianças que não podíamos continuar, porque tínhamos outras coisas para fazer. Assim, colocamos o livro na biblioteca da sala, tendo a oportunidade de ver se as crianças, no momento de brincadeira livre, iriam ver como acabava a história contada na hora do conto. As crianças, enquanto se colocava o livro na biblioteca, deram os seus palpites, muitas disseram que os ursos poderiam chatear-se, outras disseram que a menina e os ursos iriam ser amigos. Esta atitude das crianças permitiu perceber que se tinha conseguido despertar curiosidade e dar asas à imaginação de cada uma, todavia, naquele dia nenhuma criança se dirigiu à biblioteca para ver o final da história. No dia a seguir, apenas a criança G foi buscar o livro e pediu-nos para contar o resto da história e no final disse: “Vês, afinal os ursos não ficaram chateados com a menina”. Esta criança só tinha 3 anos de idade, mas, apesar da sua tenra idade, mostrou ter compreendido a ação da história e ter sido capaz de conjecturar acerca dos comportamentos das personagens, portanto simplesmente interpretou as imagens do livro, visto que não sabia ainda ler as palavras, mas mostrando que tinha encontrado outra estratégia para aceder à leitura: ler as imagens integrando o seu sentido no que já havia sido lido.

Dois dias depois apresentou-se novamente a história “*Cabelinhos-de-Ouro e os três ursos*”, mas com o fantocheiro (Figura 19). Quando se iniciou a narrativa, nunca referimos o título da história, pois queríamos perceber se alguma das crianças se lembrava da narrativa que tinha sido apresentada dois dias antes. As crianças C, E, F foram as que referiram que já tínhamos lido o livro.

Iniciámos a dramatização da história no fantocheiro com a música da abertura clássica dos filmes da Walt Disney, com a qual todas as crianças estão familiarizadas. Foi o momento em que começou a surgir um grande interesse para o que viria a seguir, pois começaram a levantar hipóteses. Por exemplo, a criança F referiu: “Acho que vamos ver a Bela e o Monstro”.

Em segundo lugar, houve um apresentador na história, o fantoche “cão”, que dialogou com as crianças, tendo-se verificado que elas foram muito interventivas e tiveram um enorme à vontade em relação a essa mesma personagem. Constatámos que estabelecer um diálogo com o fantoche cão foi muito mais motivador do que quando eramos nós a dialogar com elas, parecendo que se torna menos formal responder a perguntas sobre a história feitas por uma personagem diferente da figura da educadora.

Percebemos que a estratégia adotada despertou curiosidade e surpresa nas crianças. E, em conversa com a educadora cooperante no final da atividade, percebemos que a criança O (criança com limitações auditivas), mesmo não percebendo o que estávamos a dizer por não conseguir ler-nos os lábios, esteve todo o tempo focada nos fantoches, pois conseguiu-se manipular os fantoches de maneira que as crianças percebessem o que se passava em cada momento. Por exemplo, quando a Cabelinhos-de-ouro caía da cadeira, o fantoche caía também, concretizando a ação referida na leitura. Durante este momento também se percebeu que a criança K, aquando do reconto da história, foi muito participativa; enquanto nas leituras através de livros esta mesma criança se mantinha sempre calada, raramente respondendo às questões sobre a história colocadas após a leitura, aqui ela interveio bastante. Este dado ilustra as palavras de Bailote (2011, p. 16): “o fantoche é aquele tipo de recurso que é rico em múltiplas possibilidades e se adapta a tudo”, ou seja, o fantoche, sendo um suporte compreensível, atrai a criança, possibilitando assim um maior envolvimento afetivo e investimento pessoal.



Figura 19 – História “Cabelinhos-de-Ouro e os três ursos” através do fantocheiro.

Texto: “*O urso e a casa dos livros*”, de Poppy Bishop (4 de dezembro)

Recurso: Cenários e personagens com velcro

Para fechar o tema *A importância do livro* foi apresentada a história “*O urso e a casa dos livros*”, pois a história remetia para tudo o que se tinha aprendido ao longo da semana. Apresentou-se a história da seguinte forma: à medida que a líamos, íamos colocando, num cartaz feito em velcro, o cenário (as árvores que constituíam a floresta) e as personagens que nele se movimentavam (Figura 20), conseguindo, assim, concretizar através da imagem, a sequência das ações narradas. Pareceu-nos que esta estratégia permitiu cativar a atenção de todas as crianças, que mantinham os olhos no cartaz e tentavam, por vezes, resolver situações vividas pelas personagens. Veja-se pela seguinte passagem:

“Estagiária (lendo): O que é aquilo ali? — perguntou o ouriço apontando para algo que estava debaixo de um arbusto.

Criança F: É um livro!” (Diário de bordo, 4 de dezembro de 2019)

Também se conseguiu verificar que tinham percebido muito bem a história, pois recontaram-na de forma correta, tendo a criança K sido muito participativa. Mesmo a nível de atitudes e valores cremos que a história apresentava uma situação que levou as crianças a desenvolverem sensibilidade em relação à necessidade de cuidar dos livros, evitando, por exemplo, pegar neles com as mãos sujas, e adquirirem gosto por criar a sua própria biblioteca ou frequentarem mais vezes uma biblioteca. Veja-se pela seguinte passagem:

“Criança A: Eu tenho livros no meu quarto, mas quero ter mais para fazer uma biblioteca como a do urso.

Criança M: Eu também; vou pedir ao Pai Natal que me traga três livros.” (Diário de bordo, 4 de dezembro de 2019)



Figura 20 – Apresentação da história “*O urso e a casa dos livros*”.

Texto: “*O melhor Natal de sempre!*”, de Marni McGee (10 de dezembro)

Recurso: Aventais narrativos

A segunda intervenção conjunta realizou-se nas semanas natalícias, por isso, as histórias foram muitas vezes aproveitadas para introduzir valores associados a esta época. Estas histórias foram sempre dinamizadas de formas diferentes, pois percebemos que quando a sua leitura era concretizada com imagens as crianças ficavam mais atentas e davam mostras de melhor compreenderem o que ouviam ler. Foi o caso desta história apresentada através dos aventais narrativos (Figura 21). Evitando a repetição de materiais, mas mantendo o mesmo princípio, vestimos aventais longos que funcionavam como cenário onde íamos colocando os elementos do espaço e as personagens que iam sendo referidos na história lida. Verificou-se novamente que as crianças ouviam a história com atenção e a compreenderam, pois até manifestaram vontade de serem elas a ficar com os aventais para fazerem o reconto.



Figura 21 – Apresentação da história “*O melhor Natal de sempre!*”.

Texto: “O urso quer dormir!”, de Marni McGee e Sean Julian (13 de janeiro)

Recurso: As próprias crianças

Na última semana de intervenção abordámos o tema *Os animais e seus respetivos habitats*. Considerando que a aprendizagem da criança deve ser um processo contínuo e integrado, de modo a que as aprendizagens sejam significativas e efetivas, o tema foi introduzido através de uma situação que acontece com alguns animais: a hibernação, pois na semana anterior a nossa colega de estágio, ao abordar o tema *O Inverno*, referiu que alguns animais hibernavam naquela estação.

A exploração deste texto foi feita através de uma dramatização do livro intitulado “*O urso quer dormir!*” na qual as crianças assumiam o papel de personagens da narrativa (Figura 22). Dissemos às crianças as personagens que elas iriam representar e demos-lhes alguns adereços próprios desta personagem; por exemplo, às personagens coelho e rato demos umas orelhas que as crianças colocaram na cabeça. À medida que líamos a história, as crianças representavam as ações realizadas pelas personagens. Assim, quando se lia que *o rato caminhava devagar até à toca*, a criança que representava esta personagem concretizava esta ação, o que nos permitia ver que ela compreendia a história. Quando a personagem falava, a criança repetia a fala no tom de voz clarificado pela leitura: se o coelho falava irritado, a criança dizia a sua fala com um tom de voz que mostrava essa emoção.

A educadora cooperante já tinha mencionado que o grupo de crianças adorava participar em histórias e, com efeito, isto verificou-se, pelo que considerámos que se tratou de uma boa estratégia, pois conseguimos cativar o grupo para esta tarefa, dado que tanto as crianças que encarnaram as personagens como as que acompanharam a dramatização tiveram um bom desempenho. A este propósito, as OCEPE mencionam que

A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem (Lopes da Silva et al, 2016, p. 52).



Figura 22 – Representação das crianças na história “O urso quer dormir!”.

Textos: Fábulas (14 de janeiro)

Recursos: Livros e idosas visitantes

Na última intervenção sobre o tema *Os animais e seus respectivos habitats*, explorou-se os animais da selva. A este propósito, recebemos uma visita de senhoras de um lar de idosos para nos lerem fábulas com os animais da selva referidos neste mesmo dia (Figura 23). Começámos por dizer às crianças que as histórias que as senhoras lhes iam contar tinham como personagens os animais e que, por isso, tais histórias tinham o nome de fábulas. Após cada história ouvida, orientávamos as crianças para o seu reconto, de modo a aferirmos se tinha ou não havido compreensão do texto, tendo-se verificado que as crianças foram capazes de recontar com bastante fidelidade as histórias ouvidas. Além disso, no final da visita, a curiosidade das crianças em relação ao livro lido pelas idosas foi evidente, pois dirigiram-se às senhoras e pediram para folhear o livro e ver as imagens, voltando a recordar as histórias ouvidas, através de um diálogo espontâneo. Importa referir que esta foi, nas palavras da educadora cooperante, “uma visita extremamente importante para as crianças, e mesmo para as senhoras, sendo uma atividade de afetos que resultou muito bem, aproximando gerações” e fomentando o valor do respeito e da consideração pela pessoa idosa.

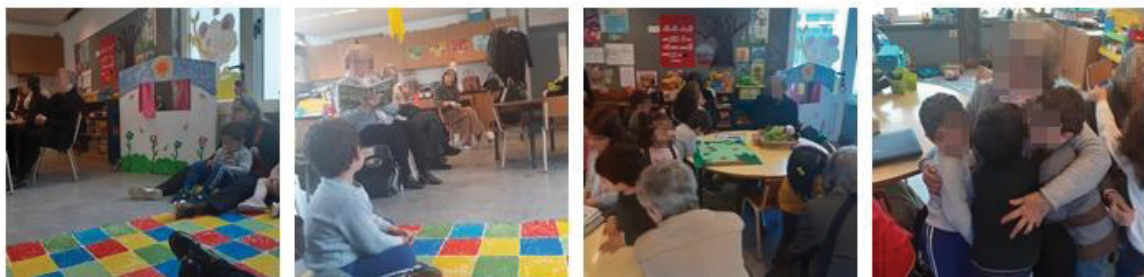


Figura 23 – Visita à sala de senhoras de um lar para contar fábulas.

Texto: “O médico do mar”, de Leo Timmers (16 de janeiro)

Recursos: Cenário do fundo do mar dentro da sala de aula e óculos de mergulho

Por último, ainda na mesma semana de intervenção individual, a propósito do tema *Os animais e seus respectivos habitats*, explorou-se os animais marinhos. Pretendemos proporcionar às crianças um momento “mágico”, no qual tiveram a oportunidade de “mergulhar” no fundo do mar (dentro da sala de aula) com as máscaras de mergulho facultadas a cada uma antes de entrarem na sala. Nesse momento, as crianças tiveram a ocasião de observar seres marinhos, feitos em cartolina preta, que se encontravam acima delas, sobre dois lençóis presos nos quatro cantos do teto da sala de aula, iluminados pelas luzes da sala, criando-se a ilusão de que tanto crianças como seres marinhos “mergulhavam” no fundo do mar.

A hora do conto foi realizada nessa ocasião e explorou-se o livro “O médico do mar” (Figura 24), cujo texto explica que um simpático médico que vivia no fundo do mar estava sempre pronto a ajudar as criaturas marítimas que estavam em apuros. É uma verdadeira história de amizade e de entreatajuda. Enquanto a estagiária lia o livro, as crianças tinham oportunidade de visualizar no teto os animais que apareciam na história. Importa referir que foi uma atividade muito interessante e diferente para as crianças, a qual, uma vez mais, apostou na visualização do que estava a ser lido, promovendo o desenvolvimento de imagens mentais, estratégia que muitos leitores competentes usam para promoverem a compreensão do que estão a ler.

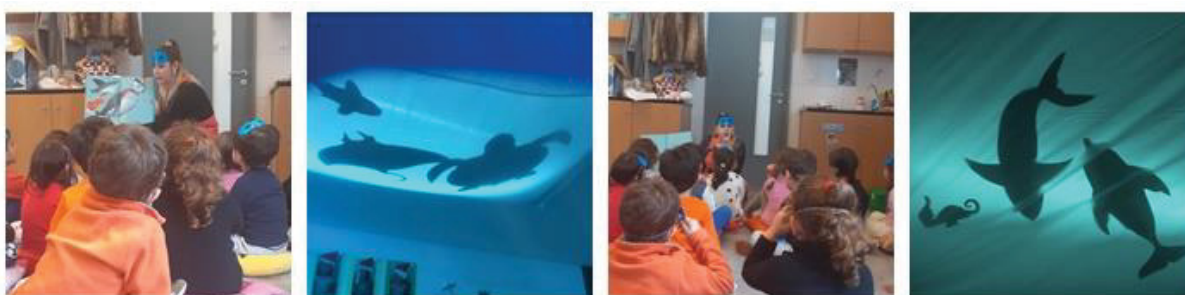


Figura 24 – Apresentação da história “O médico do mar” num momento “mágico”.

E) Receita

Ao longo do estágio confeccionou-se duas receitas, mas só analisaremos uma delas, pois a das bolachas de Natal foi encarada essencialmente como um momento

lúdico. Importa referir que antes das nossas intervenções, a educadora cooperante explorou com as crianças o significado de receita.

A propósito de receitas, programou-se a atividade “*Vamos ser pasteleiros*”, durante a qual as crianças preparam bolinhas de coco. Primeiramente houve a exploração do vocabulário relacionado com a indumentária do cozinheiro e com os produtos e objetos que iriam ser utilizados na preparação e confeção da receita. Assim, em primeiro lugar, todas as crianças tiveram a oportunidade de usar o chapéu de cozinheiro e o avental, dando, deste modo, mais credibilidade à profissão que estávamos a exercer naquela hora. A seguir, apresentou-se a receita às crianças e, nesse momento, explorou-se o vocabulário relacionado com os ingredientes e com o modo de preparação. Em conjunto, fomos lendo a informação respeitante aos ingredientes e as crianças foram identificando estes mesmos ingredientes na mesa, o que permitiu que verificássemos a compreensão do que era lido. De seguida, mostrámos às crianças que a receita é constituída por duas partes: os ingredientes e modo de preparação. Explicámos, também, que é através da leitura da informação contida no modo de preparação que ficamos a saber como se confeciona a receita, devendo ser seguidas as instruções de acordo com a sequência de ações que estão descritas naquela parte do texto. Saliente-se que as crianças compreenderam o que foi lido no texto, pois sabiam a ordem de utilização dos ingredientes. Ou seja, perceberam que a leitura daquele texto lhes permitia agir e, através dessa ação, criar algo, no caso concreto, as bolinhas de coco. Foi claro que não bastava ter os ingredientes em cima da mesa para que as bolinhas de coco surgissem. Tinha sido fundamental ler para saber o que fazer, ler para agir, ler para criar.

No processo da confeção, recorreu-se ao quadro branco para que as crianças percebessem que um copo de açúcar equivalia a 100g de açúcar e que, se a receita pedia 500g de açúcar, descobrissem, raciocinando, quantos copos iriam ser precisos.

Feita esta confeção das bolinhas de coco, na parte de manhã, à tarde referiu-se às crianças que tínhamos muitas bolinhas de coco e perguntou-se o que achavam se fôssemos partilhá-las com os meninos da turma do 4.º ano, visto que era uma turma com a qual tinham um intercâmbio, e com a turma dos nossos colegas do lado do pré-escolar. As crianças, de imediato, concordaram com esta sugestão e, todos juntos,

fomos às salas. Houve um acontecimento interessante quando estávamos na sala do 4.º ano. Veja-se essa passagem:

“Professora 4.º ano: Estão mesmo bons! Quero a receita. Estou pronta para marcar.

Estagiária: Então meninos, alguém se lembra da receita para poder explicar à professora?

Criança F: 500g de açúcar, 500g de coco e 5 ovos.” (Diário de bordo, 5 de novembro de 2019)

Esta resposta surpreendeu a educadora e pensámos que teve a ver com vários fatores: o facto de a receita ter tido poucos ingredientes, de as quantidades terem sido equivalentes e de repetirem sempre o número 5, facilitando a memorização, a acrescer ao facto de termos acabado de confeccionar a receita. Ou seja, houve vários fatores que poderão ter sido facilitadores da memorização daquela informação, em qualquer dos casos a resposta da criança F demonstrou a sua compreensão da receita explorada. Na verdade, a escolha da receita trabalhada não foi intencional, mas agora estamos conscientes de que, se vamos confeccionar uma receita com crianças, não deveremos selecionar uma que tenha muitos ingredientes. Tomamos consciência deste aspeto em conversa com a minha orientadora de relatório, pois esta fez-nos perceber que, de facto, há determinados fatores e preocupações que nós devemos ter quando seleccionámos textos, tarefas, atividades, pois nada pode ser deixado ao acaso. A maneira como se organiza as situações de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à promoção da leitura e do gosto por ler, será determinante, quer para o ensino da leitura, quer para a formação de leitores. No caso da leitura de uma receita, convém que seja simples para a criança compreender, fácil de memorizar e de executar. Não deve ter ingredientes desconhecidos ou de difícil medição, pois isto dificultará a sua memorização, o que inviabilizará a partilha deste conhecimento em casa, por exemplo. Além disso, deve ser uma receita de coisas de que as crianças gostem ou para as quais queiramos estimular a sua vontade de experimentar e de oferecer, para que isso seja significativo para elas, porque vão partilhar coisas que foram realizadas por elas próprias, e assim, sentem-se orgulhosas, o que leva a que se crie oportunidade para verbalizarem aprendizagens que elas próprias fizeram, como aconteceu na atividade apresentada.

F) Canção

Na semana em que foi trabalhado o tema *As profissões*, introduzimo-lo através de uma canção, “Profissões”, e com o auxílio de um pictograma que foi escrito no quadro. As crianças tiveram de completar a letra com as imagens das profissões referidas na canção. Esta atividade correu muito bem, visto que todas as crianças souberam associar as imagens à profissão. Também foi visível o espírito de entreatajuda das crianças, pois os mais velhos ajudavam sempre os mais novos. A letra da canção ficou registada no quadro durante aquela semana e isso acabou por suscitar a vontade de a criança N, nos tempos de brincadeira livre, reproduzir a canção, pelo que poderemos estar confiantes de que a atividade proporcionou novas aprendizagens, não só a nível do gosto pela leitura, como também da valorização do ato de ler como fonte de conhecimento, de desinibição e de socialização.

Gostaríamos, ainda, de referir que, pelo que ficou dito, as práticas realizadas no âmbito do pré-escolar vieram comprovar a importância de se colocar, desde muito cedo, as crianças em contacto com suportes de escrita para nelas suscitar o gosto pela leitura.

Partir de situações concretas do dia a dia, que documentam a importância da leitura na resolução de pequenas tarefas e na tomada de decisões práticas, conhecer os lugares onde se podem consultar os livros e a forma como estão organizados, perceber como são construídos os documentos escritos e como podem servir o nosso conhecimento são situações que podem levar a criança a desenvolver um gosto intrínseco pela leitura.

Para se perpetuar no tempo este gosto, é fundamental que a criança se sinta capaz de compreender o que lê e, para tal, é importante criar situações diversificadas que lhe permitam desenvolver a sua compreensão leitora, tornando-a capaz de entender informação literal, deduzir informação implícita, levantar hipóteses, desenvolver espírito crítico.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO

SOBRE AS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA NO 1.º CICLO

Introdução

Neste capítulo abordamos as práticas realizadas no âmbito do estágio no 1.º ciclo, no que respeita especificamente à promoção do contacto com a escrita e do interesse e compreensão da leitura.

Este capítulo será organizado em duas partes, a primeira procura responder mais diretamente ao objetivo *promover o contacto com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura*; a segunda centra-se no objetivo *promover atividades favoráveis à compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais*. A organização adotada tem sobretudo objetivos pragmáticos e a preocupação de facilitar a arrumação da informação e a compreensão da mesma. Todavia, cada parte não se esgota num dado objetivo contendo naturalmente evidências e exemplos de situações, práticas e atividades relacionadas com o outro. Não nos reportamos aqui ao objetivo *explorar o potencial da sala para promover o contacto com a leitura*, considerando que não nos foi possível implementá-lo tendo em conta a situação predominante de ensino à distância.

Para efeitos da análise, as atividades realizadas em ensino presencial e à distância serão analisadas de forma conjunta, considerando os seus objetivos comuns e complementaridade didática. Convém também realçar que se optou por fazer uma abordagem integrada da leitura e da escrita, pois as atividades propostas aos alunos incidiram sobre as várias áreas do currículo do 1.º ciclo. Deste modo, as atividades de leitura promovidas incidem sobre os mais diversificados tópicos, concorrem para os mais diversificados fins e assumem as mais variadas formas, não se cingindo à leitura de textos.

Por fim, importa salientar que, no 1.º ciclo, as experiências de aprendizagens criadas para os alunos foram menos diversificadas e ricas do que aquelas proporcionadas a nível da EPE, considerando que parte do percurso ao longo do EP II decorreu à distância num período de confinamento e que as metodologias de trabalho então adotadas pela escola e pela professora cooperante limitaram ou inviabilizaram o uso de determinadas estratégias. Acresce que, por indicação da professora cooperante as nossas práticas visaram fundamentalmente a revisão/consolidação de aprendizagens, sem introdução de novos conteúdos. Assim, para comunicar à distância

com os alunos recorreremos mais às tecnologias e a produtos multimédia, tais como vídeos, documentos áudio e questionários digitais.

3.1. Promover o contato com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura

Visto que, na maior parte deste estágio, as aulas foram lecionadas à distância, no que diz respeito aos contextos, procurámos criar diversas situações de aprendizagem em que os alunos, envolvidos de uma forma lúdica, contatassem com a palavra escrita e pudessem utilizá-la para a realização de tarefas diversas potenciando a compreensão do significado da palavra, a capacidade de a decodificar e de a associar a outras palavras com o objetivo de mais facilmente entender o que liam. Embora não tenham sido situações de aprendizagem muito diversificadas, terão permitido cumprir o seu objetivo, proporcionando o desenvolvimento da competência leitora.

3.1.1. Ler um texto narrativo para compreender conteúdos matemáticos

Neste contexto, um dos conteúdos a ser lembrado foi os sinais de comparação de números ($<$, $>$ e $=$). Pretendeu-se que este conteúdo fosse apresentado de uma maneira bastante dinâmica e prática, envolvendo os alunos de forma muito direta na realização das tarefas propostas e possibilitando o desenvolvimento da sua criatividade e espírito de iniciativa.

Optámos por introduzir o conteúdo através do visionamento de um vídeo no qual narrávamos uma história intitulada “O crocodilo que comia números grandes”, disponível em <https://youtu.be/cmRddwwPrAE>, que funcionava como uma mnemónica para ajudar os alunos a lembrar-se das regras de uso daqueles sinais. Seguindo-se uma atividade em que os alunos eram convidados a selecionar objetos que tivessem à sua disposição em casa e a manipulá-los de modo a revelarem a compreensão dos conteúdos.

Embora não tivéssemos tido um *feedback* direto dos alunos em relação a esta tarefa, pois não tínhamos contacto direto com aqueles, apenas através da professora cooperante, esta referiu-os que a atividade tinha sido bem sucedida, informação dada tanto pelos alunos quanto pelos pais, pois “revelaram criatividade na escolha dos

objetos utilizados para demonstrarem a comparação entre os números; conhecimento do sinal de comparação adequado a cada circunstância; e expressão escrita correta da leitura da comparação obtida” (Diário de bordo, 19 de maio de 2020)

Este *feedback* permite-nos inferir que os alunos compreenderam a informação veiculada pelo texto narrativo usado e realizaram aprendizagens efetivas ao nível do conteúdo matemático em estudo, pois foram capazes de criar os seus próprios exercícios e explicá-los e fizeram-no de forma voluntária, uma vez que, estando em casa, não tinham a professora a supervisionar o seu trabalho. Por aqui se pode também perceber que terão tido interesse na realização desta tarefa.

Fazendo uma análise retrospectiva a esta estratégia, parece-nos que ficou a faltar o *feedback* da nossa parte relativamente ao desempenho dos alunos, o qual poderia ter sido feito através de um pequeno vídeo onde comentaríamos oralmente a atividade realizada por cada um, referindo aspetos importantes da atividade de modo a que cada um compreendesse as aprendizagens realizadas e, eventualmente, percebesse o que poderia corrigir/melhorar.

3.1.2 Ler um guião para consolidar conteúdos matemáticos

A leitura do guião de trabalho semanal (Anexo 3) tornou-se fundamental para a concretização de aprendizagens, visto que era o documento que orientava os alunos na realização das tarefas da semana no ensino à distância. Com efeito, naquela modalidade de ensino, talvez mais do que na presencial, a mensagem escrita e, conseqüentemente, a sua leitura tornou-se fundamental, pois era o veículo de ligação entre a escola e os alunos e respetivas famílias. Daí que por ocasião da consolidação da aprendizagem da tabuada do 3 e do 4, e tratando-se de um momento de ensino à distância, a leitura do guião de trabalho semanal terá desempenhado um papel importante.

Nele se comunicava aos alunos que, em primeiro lugar, deveriam visualizar o vídeo por nós realizado, no qual explicávamos, demonstrando, a tabuada do 3 e do 4, como é possível consultar no link <https://youtu.be/-6jg4gVDKc0>. Fizemo-lo através de um jogo constituído por peças manipuláveis que permitiam fazer a correspondência

entre a multiplicação de fatores e o seu produto. Deste modo, os alunos recordavam e consolidavam um conteúdo que já tinham abordado no início do ano.

Foram apresentadas para a tabuada do 3, como exemplo, as bolas de gelados com os seus respetivos cones, e para a tabuada do 4, as casas com os seus respetivos telhados.

É importante que o professor crie situações apelativas para que as crianças aprendam e gostem de aprender. De facto, o recurso ao lúdico, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa, é visto como um excelente instrumento pedagógico ao serviço da aprendizagem, isto porque motiva o aluno, aumentando a sua motivação e conseqüente participação, disponibilidade para aprender, promovendo aprendizagens que reúnem condições para perdurarem mais no tempo. Cabe ao professor apropriar-se desta situação para melhor a utilizar, tendo em conta os objetivos que pretende.

Com este jogo, os alunos puderam compreender que, para realizar jogos ou atividades, é muito importante tanto o domínio da escrita como da leitura, pois eles fornecem-nos informações para podermos realizar o pretendido, isto é, saber ler e saber escrever é uma forma de poder agir noutros contextos com sucesso. Nesta ordem de ideias, o próprio jogo cria momentos prazerosos para as crianças ao mesmo tempo que se constitui como proporcionador da compreensão e interpretação, já que contém instruções/regras cuja apreensão, através da leitura, permite agir, isto é, jogar. Portanto, através da leitura das instruções, promove-se nos alunos a compreensão da importância funcional do ato de ler, pois, o jogo não pode prosseguir sem o conhecimento das regras, e o seu desconhecimento não permitirá realizá-lo de forma correta e bem-sucedida. Manter viva a vontade de querer ler exige que o professor proporcione aos seus alunos experiências de leitura gratificantes, pelo que se começa a perceber que o professor desempenha um papel primordial neste processo, pois as expectativas sobre ele são muitas e de grande responsabilidade. Assim, espera-se que o professor ensine a ler, faça desabrochar nos alunos a vontade de querer ler por iniciativa própria e crie no seu aluno as bases para que ele mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e muito para além dele.

Alguns dos encarregados de educação enviaram as fotografias das crianças a realizarem a tarefa sugerida relativamente às tabuadas. Vejam-se as seguintes imagens:



Figura 25 - Tarefas realizadas pelos alunos no ensino à distância em relação à consolidação da tabuada do 3 e do 4.

Por estas figuras pode constatar-se que os alunos mostraram interesse pela atividade, pois até quiseram inovar, embora seguindo de perto o nosso exemplo. Todavia, percebe-se que usaram um raciocínio lógico e transpuseram o conhecimento para novas situações, dado que, por exemplo, escolheram o telhado para colocarem a multiplicação dos fatores e a parede da casa para apresentarem o produto.

Além disso, pode considerar-se positivo o facto de metade da turma se ter envolvido na tarefa, tendo em conta a dificuldade das famílias em assegurarem a participação dos seus educandos à distância, tanto por falta de recursos tecnológicos como por dificuldade em gerir o teletrabalho com o acompanhamento dos mesmos ou mantê-los motivados.

Uma vez mais, não foi acautelado o *feedback* ao desempenho dos alunos nesta tarefa. Por exemplo, poderíamos ter criado uma ficha de autoavaliação nos termos que, a seguir, apresentamos:

AUTOAVALIAÇÃO

• Nome: _____ Data: _____

Assinala com **X** a tua resposta.

• Consegui calcular a tabuada do 3?
 Sim Não Mais ou menos

• Consegui calcular a tabuada do 4?
 Sim Não Mais ou menos

O que posso fazer para melhorar o meu conhecimento sobre a tabuada do 3 e a do 4?

Assinala com **X** a(s) tarefa(s) que consideras importante realizar.

A. Durante esta semana, vou escrever no meu caderno, uma vez por dia, a tabuada do 3 e a do 4.

B. Vou pedir aos meus pais que me perguntem a tabuada do 3 e a do 4 todos os dias desta semana.

C. Vou dizer de cor, todos os dias de manhã e à tarde, a tabuada do 3 e a do 4.

D. Outra: _____

Figura 26 – Exemplo de ficha de autoavaliação.

3.1.3. Descobrir a mensagem secreta

Um dos conteúdos trabalhado em ensino presencial relacionou-se com a adição – teias de cálculo com números até 1000. Mesmo tratando-se de um conteúdo matemático, foi sempre nossa intenção trabalhar a importância da leitura, por isso mesmo criámos uma estratégia que pudesse envolver este domínio e, ao mesmo tempo, fosse motivadora para os alunos, daí que tenhamos optado por construir um jogo. Como anteriormente tínhamos verificado, este grupo não estava habituado a atividades lúdicas, tendo sido ensinado com base nos métodos tradicionais e

recorrendo apenas ao manual como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Então, introduzimos, ao longo das nossas intervenções, novas dinâmicas para a abordagem dos conteúdos como o acima referido, o que permitiu que os alunos saíssem um pouco do suporte habitual. Mas, mais do que isso, interessava-nos que a atividade facilitasse a compreensão do conteúdo em estudo. Nesta aula de matemática

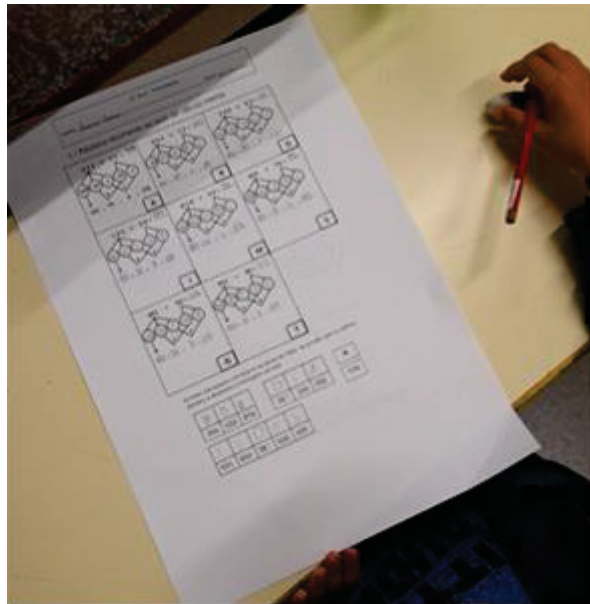


Figura 27 – Jogo “Mensagens Secretas”.

pretendemos que os alunos aprendessem matemática a brincar e, uma vez mais, estivesse associada a essa área a importância da leitura tanto na informação sobre o que tinham de fazer, lendo e compreendendo as instruções, quanto na resolução da própria tarefa, já que iriam escrever uma frase, ainda que curta.

O jogo intitulou-se “Mensagens Secretas”. As crianças tiveram de adicionar números variados (e assim trabalhavam o conteúdo matemático), recorrendo mentalmente às teias de cálculo. Abaixo das várias operações apresentava-se um conjunto de espaços em branco que, no seu todo, formavam uma frase (Bom dia a todos). Cada espaço em branco tinha associado um número e correspondia a uma letra. Esta letra, por sua vez, seria descoberta pela resolução da teia de cálculo. Isto é, o resultado de cada adição tinha o seu correspondente num espaço da frase. Logo, o aluno, ao realizar corretamente o cálculo, colocava a letra a ele associada no espaço próprio da frase. Após a realização de todos os cálculos completava a frase. Esclareça-se que a ordem dos cálculos não correspondia à ordem das letras na frase para evitar que o aluno descobrisse a frase sem efetuar a tarefa (Figura 27).

Tratou-se de uma atividade em que não se trabalhou a matemática pela matemática, mas levou-se o aluno a realizar cálculos matemáticos para se alcançar um outro objetivo: escrever e ler a mensagem que lhes tinha sido enviada. Portanto, demos um sentido linguístico à atividade que os alunos tinham de realizar.

3.1.4. Ler para executar ações do quotidiano

A atividade que aqui se apresenta teve como objetivo evidenciar a importância do domínio da leitura e da escrita nas tarefas do nosso quotidiano. Optámos por criar um vídeo, disponível em <https://youtu.be/t0g49cCzZzc>, no qual os alunos nos pudessem ver e ouvir a explicar como podemos cuidar da nossa saúde recolhendo informação acerca dos produtos que consumimos, tal como o seu prazo de validade, a fim de evitarmos consumir alimentos estragados, sabermos quais os que devem ser consumidos em primeiro lugar e quais os que já não devem ser consumidos.

A exploração apresentada no vídeo foi realizada com o apoio de dois produtos que tínhamos em casa. Esta atividade surgiu como mais uma situação para os alunos contactarem com o texto escrito e perceberem a sua importância até no simples ato de retirar um produto de uma prateleira do supermercado ou da despensa de casa para o poderem consumir em segurança. A leitura surge aqui como uma ferramenta para satisfazer necessidades do leitor e, neste caso, para assegurar a sua saúde física.

Refira-se aqui que os vídeos foram uma estratégia que pretendeu diminuir a distância física entre alunos e professor e "humanizar" a relação entre os mesmos, recriando a comunicação possível no contexto pandémico que se vive. Apesar disso, o *feedback* sobre esta atividade ficou seriamente comprometido, uma vez que não conseguimos obter nenhuma resposta por parte dos alunos ou encarregados de educação relativamente à forma como os discentes eventualmente a puseram em prática. Também não ajudou o facto de termos contacto com eles apenas por intermédio da professora cooperante, pois isto impediu que atuássemos em conformidade estimulando uma reação da parte deles.

3.1.5. O papel das leituras que ficam na memória

A atividade agora apresentada só foi possível por já estarmos em ensino presencial. Demos-lhe o título de "Imagina através de uma folha branca" e consistiu em propor a cada aluno que tivesse uma folha branca e, de seguida, a amarrotasse (Figura 28). Depois desse gesto, cada um observava o resultado e transmitia o que lhe parecia ser. A partir daí, cada um teve de construir uma pequena história com o que lhe pareceu o papel amarrotado e, no final, apresentou oralmente a sua narrativa aos

colegas. Incentivámo-los a inspirarem-se nas narrativas já lidas ou ouvidas, chamando a atenção para o facto de a leitura estimular a capacidade imaginativa de cada um.

Os alunos disseram que a atividade tinha sido muito engraçada e dinâmica, o que constituiu um aspeto positivo para fomentar o gosto pela aprendizagem e a compreensão da importância da leitura. Com esta atividade, os alunos desenvolveram para além disso competências importantes ao nível da expressão oral, da criatividade e da imaginação, como ilustram os seguintes comentários recolhidos na altura:

“Aluno D: Esta atividade é diferente. Olhar para uma folha e ver coisas.

Aluno F: Eu consegui ver uma baleia e lembrei-me da baleia da história o Pinóquio.

Aluno I: Gostei tanto! Adoro inventar histórias!” (Diário de bordo, 9 de outubro de 2020).

Para além de recordarem leituras já lidas com o fim de melhor conseguirem construir a sua história, percebemos agora que teria sido uma mais-valia se lhes tivéssemos solicitado a escrita da própria história, mobilizando de forma ainda mais significativa as aprendizagens realizadas a partir da leitura de narrativas.

Segundo o documento *Organização Curricular e Programas*, “os temas propostos deverão estar adequados à idade e experiência das crianças de molde a adquirirem maior confiança e acuidade na utilização da voz como instrumento essencial à expressão e comunicação” (Ministério da Educação, p. 79). Pensamos, pois, que esta atividade poderá ter contribuído para uma maior autoconfiança dos alunos que puderam verificar como as leituras anteriores lhes possibilitaram ser eles próprios naquele momento autores de textos, capazes de imaginar e criar narrativas com sentido.

Importa referir, uma vez mais, que nem todos os alunos dispõem de contextos familiares que promovam a leitura, cabendo aos agentes educativos, promover esse contacto, incentivando o gosto pela leitura e a compreensão da sua relevância comunicativa. Em contexto escolar e de sala de aula, o tipo de tarefas que são propostas aos alunos, a forma como elas lhes são apresentadas, a finalidade que se lhes dá, enfim, o contexto que se cria à volta delas, vai determinar o sentido que os alunos poderão vir a dar ao ato de ler e à frequência com que o porão em prática na sua vida presente e futura.



Figura 28 - Criação de histórias através de uma folha amarrotada.

3.1.6. A importância da leitura na orientação espacial

Este grupo de alunos já tinha trabalhado, através do manual, a orientação espacial. Porém, decidimos realizar uma atividade lúdica para complementar e melhor consolidar o que os alunos já sabiam.

Nesta atividade, os alunos realizaram itinerários seguindo orientações apresentadas por escrito. Começámos por juntar os alunos em pares, em que um tinha um comando para comandar o colega que receberia as indicações. No chão havia folhas com a escrita do nome dos locais aonde eles tinham de se dirigir, como, por exemplo, *hospital*, *polícia*, *biblioteca*, entre outros. Começámos por indicar o ponto de partida e o ponto de chegada para cada par. O elemento que tinha o comando teria de escolher o percurso a realizar pelo seu par para chegar ao local pretendido procurando o nome do local nas folhas que se encontravam distribuídas pelo espaço. Pelo caminho, os alunos tiveram de pôr em prática conceitos de matemática como meia-volta, um quatro de volta e uma volta completa, aquando das instruções dadas ao outro.

Esta atividade foi importante, pois foi uma maneira também de os alunos perceberem a importância da leitura e da escrita no nosso dia-a-dia, pois para o simples facto de obter ou dar indicações precisamos de ler e/ou de escrever.

Esta atividade poderá não ter sido importante apenas neste aspeto. Se as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, também ajudam a aprender o respeito pelas regras, desenvolvem a

consciência da importância de se utilizar estratégias adequadas à consecução dos nossos objetivos, de persistirmos e nos superarmos e de valorizar o trabalho em equipa.

Nesta atividade poderíamos ter investido mais na escrita e na leitura. Por exemplo, poder-se-ia ter solicitado a um elemento do par que desse as orientações do percurso através de uma mensagem escrita a ser lida pelo seu colega, ao invés de a transmitir oralmente. Poderíamos mesmo ter recorrido ao telemóvel como suporte de envio e receção de tais instruções.

3.2. Promover a compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais

Nos contextos acima procurámos promover a compreensão escrita e percepção da funcionalidade da leitura. Neste ponto focaremos a compreensão da leitura com enfoque no contacto com diversos tipos de textos e na compreensão das suas especificidades e importância. Ao longo deste ponto procuraremos olhar para as situações de ensino-aprendizagem promovidas e recensear os tipos de textos utilizados no 1.º ciclo, explicando as estratégias e recursos que utilizámos, como promovemos a sua compreensão e como os alunos aderiram à sua exploração.

3.2.1. Ilustrar textos lidos

Segundo o documento Organização Curricular e Programas, “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Ministério da Educação, p. 89). Então, visto que o desenho é uma forma de expressão essencial ao desenvolvimento e que deve ser incentivado e proporcionado aos alunos, propusemos à turma representar através do desenho a história de um dos vários textos explorados ao longo daquela semana. Recorde-se o título dos textos narrativos trabalhados a partir do manual dos alunos: “Domingos” e “O abelhurso”.

É sabido que através do desenho, os alunos podem expressar os seus sentimentos, gostos, encontrar a sua forma de comunicar com o outro, estando, assim,

a desenvolver habilidades e inteligência, ao mesmo tempo que mostram a sua compreensão do texto lido e a sua capacidade de retenção de informação a curto e médio prazo. Esta tarefa, realizada num período de ensino à distância, em primeiro lugar, permitiu que os alunos eventualmente relessem os textos para escolher aquele de que mais gostaram, tendo, deste modo um objetivo de leitura. Em segundo lugar, requereu várias leituras do texto selecionado, a fim de que o desenho a realizar por eles pudesse ilustrar a compreensão que tinham feito da história lida. Na verdade, para se poder representar o espaço, as personagens e as ações por elas realizadas é necessário fazer uma leitura mais detalhada do texto e os textos narrativos têm a particularidade de ser mais acessíveis a este nível, facilidade que, de acordo com Alarcão (2001, p. 25), provém do facto de haver referências específicas ao tempo e ao espaço, um encadeamento das ações, feito ora por ordem temporal ora por apresentação de causa-consequência e uma caracterização pormenorizada das personagens. Trata-se, por isso, de uma tarefa que os alunos conseguiram realizar já de forma autónoma, dada a familiaridade que tinham com o texto narrativo. Cremos que estavam reunidas as condições para os alunos desenvolverem a sua competência de leitura, visto que os textos já eram do seu conhecimento e havia um objetivo específico para voltar a lê-los (fazer o desenho), o que vai ao encontro da ideia de que “o conhecimento prévio dos objetivos de leitura produz efeitos positivos sobre a compreensão e retenção das informações contidas nos textos” (Alarcão, 2001, p. 21). Na verdade, quando os alunos são bem-sucedidos na tarefa de compreensão de um texto esbatem-se as barreiras que impedem o gosto pela leitura e, contrariamente, potencia-se este gosto.

3.2.2. Ordenar imagens

Numa das nossas intervenções em ensino presencial, proporcionámos aos alunos a leitura e compreensão de um texto narrativo intitulado “O lápis”, que constava do manual de português. Começou-se com algumas tarefas de pré-leitura, através da exploração, junto com os alunos, dos aspetos paratextuais, como o título, o nome do autor e a própria ilustração. A partir destes elementos houve um diálogo com os alunos cujo objetivo foi o de antecipar o assunto do texto. Destacamos as seguintes questões:

“Quem é o/a autor/a deste texto?”

“Qual é o título do texto?”

“A partir do título, de que poderá tratar a história?”

“O que as imagens sugerem relativamente ao assunto? À ação? E às personagens do texto?”

Estas questões proporcionaram uma interação interessante entre os alunos, os quais revelaram compreender os conceitos nelas presentes e, assim, identificar informação a partir do que estavam a ver, apresentar sugestões de assunto fundamentadas nas características da ilustração e no título. O questionamento levou, por isso, à troca de ideias e de saberes, o que deixa os alunos com uma boa imagem de si próprios e os faz acreditar que já sabem muito e que a escola os ajuda a saber cada vez mais.

Posto isto, pedimos aos alunos que lessem o texto silenciosamente, isto porque se pretendeu um momento de fruição individual da leitura promovendo a sua familiarização com o texto, a compreensão do mesmo e a fluência na leitura. Tratando-se de alunos que tinham regressado há pouco de férias, era provável que tivessem perdido algum à-vontade na leitura e alguma fluência e expressividade na leitura. Além disso, não sendo leitores fluentes experientes, por estarem em processo de iniciação à leitura, o contacto com vocabulário desconhecido, frases longas e construções sintáticas complexas constitui uma dificuldade não só para a decodificação como para a compreensão leitora. É, pois, importante para facilitar uma leitura fluente, uma boa dicção e uma melhor expressividade se faça primeiro uma ou mais leituras silenciosas.

Depois pedimos a cada aluno que lesse uma parte do texto em voz alta. Neste momento, eles já tinham conhecimento das personagens, das ações, dos momentos correspondentes ao narrador, enfim, da narrativa no seu todo. Seguidamente, lemos o texto de forma expressiva. Esta expressividade pretendeu ajudar os alunos a compreender melhor a história narrada, percebendo o encadeamento dos acontecimentos, identificando e caracterizando as personagens, situando os acontecimentos no tempo e no espaço.

Nesta fase da leitura, interessava-nos tomar conhecimento dos aspetos que os alunos tinham efetivamente compreendido. Por isso, no seguimento da leitura em voz alta, os alunos foram chamados a clarificar a sequência narrativa da história lida.

Pretendíamos que eles reconstituíssem a sequência de ações do texto, sabendo que este consistia num relato coerente de acontecimentos. Ali se mostrava uma situação inicial, na qual se apresentavam as personagens protagonistas e se fazia referência ao tempo e ao espaço em que decorria a ação. Assim, neste momento do texto dá-se resposta a perguntas como “quem?”, “quando?” e “onde?”, pois é com base nestes elementos que a história se vai desenrolar.

Seguia-se a complicação ou problema, isto é, um acontecimento ou vários que alternavam o equilíbrio próprio da situação inicial e que davam origem a uma sequência de acontecimentos até se encontrar uma solução para o problema e se voltar a restabelecer o equilíbrio na situação final.

Para demonstrar a compreensão da narrativa lida os alunos tiveram de ordenar imagens ilustrativas da história (Figura 29) e, a seguir, ler um conjunto de legendas que lhes foi fornecido e associá-las às respetivas imagens, estimulando, assim, a leitura, a memória, o desenvolvimento das competências orais, e a estruturação do pensamento, trabalhando um dos níveis da taxonomia de compreensão leitora de Català et al (2007), a reorganização.

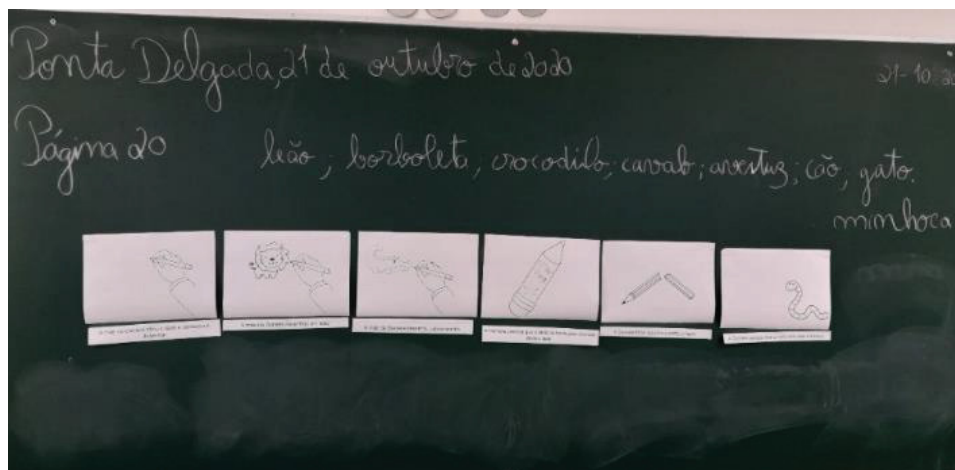


Figura 29 - Ordenação das imagens ilustrativas da história.

Com esta tarefa, cremos ter conseguido trabalhar duplamente uma das dificuldades dos alunos muito referida pelos professores, a qual consiste em ordenar uma sequência das ações. Na verdade, pedimos primeiro a ordenação com base nas imagens, já que estas ilustram de forma mais óbvia os acontecimentos, e só depois a ordenação das frases correspondentes às ações, tarefa que é mais exigente por implicar a compreensão da leitura, mas que foi facilitada pela primeira parte da tarefa.

Com efeito, observámos um bom desempenho dos alunos nesta tarefa, contrariando as observações dos professores, e uma postura mais dinâmica e mais participativa quando lhes pedimos para fazerem o reconto. Logo, é lícito concluir que propor aos alunos tarefas que lhes permitam melhorar os níveis de compreensão leitora os torna leitores mais proficientes, o que revela que é muito importante proceder-se a uma melhoria de práticas respeitantes ao trabalho sobre a compreensão leitora, evitando tarefas que incidam apenas no desenvolvimento da compreensão literal.

Numa perspetiva de diversificação de estratégias, na fase de pós-leitura propusemos aos alunos que fizessem um desenho que respondesse à questão “O que desenha o teu lápis?” — recorde-se que o texto trabalhado tinha como título “O lápis” (Figura 30). Esta atividade constituiu mais uma forma de recolhermos indiretamente informação acerca da compreensão que os alunos tinham feito do texto lido, pois quando, no momento de partilharem os seus desenhos com os colegas, nos falaram sobre eles, pudemos verificar que convocaram informações do texto analisado na aula. Foi uma estratégia importante, pois o desenho, como já acima referido, é uma boa forma de uma criança se expressar. Cada um usou a sua criatividade para mostrar aquilo que o seu lápis desenhava.



Imagem 30 - Realização do desenho do seu próprio lápis.

3.2.3. Registar e executar uma receita

Visto que o texto instrucional serve para explicar quais os procedimentos a executar de forma a realizar determinada ação, os alunos, no ensino à distância, tiveram de ler uma receita e executá-la. Com o intuito de ultrapassar os

constrangimentos resultantes desta modalidade de ensino para crianças no início do 1.º ciclo, optámos por lhes apresentar em vídeo a execução da receita (cf. <https://youtu.be/CV0ps-bwj4M>).

Este vídeo consistiu na confeção de um bolo. Começámos por considerar os hábitos de higiene necessários aquando da confeção de uma receita, explicando aos alunos a necessidade de lavar as mãos e de amarrar os cabelos para não caírem em nenhum dos ingredientes. Alertámos ainda para a preocupação de confirmar o prazo de validade de todos os ingredientes que iriam ser utilizados (um conteúdo já trabalhado). De seguida, apresentámos os ingredientes com as suas respetivas quantidades e, por fim, procedemos à preparação do bolo, alertando, também, para, no final, quando chegasse o momento de colocar o bolo no forno, pedirem ajuda a um adulto, a fim de evitarem qualquer tipo de acidente.

No final do vídeo propusemos aos alunos transcreverem para o caderno a receita que tinham acabado de ouvir e ver, seguindo o modelo apresentado (Anexo 4). Com isto, pretendíamos que, em primeiro lugar, os alunos se apropriassem da estrutura específica deste tipo de texto e que, em segundo lugar, procedessem à sua leitura e compreensão para a poderem executar. A fim de melhor percebermos se este conteúdo tinha ficado aprendido, também lhes foi pedido que respondessem a um questionário online consultável aqui <https://forms.gle/8cTKKcvTLp4Qu19G7> orientado com perguntas cujas respostas nos permitiam averiguar se os alunos tinham compreendido as funções do texto instrucional.

Desta forma, procurou-se envolver os alunos na leitura e fazer com que eles compreendessem a importância que a leitura pode desempenhar no nosso dia-a-dia. Para além disso, esta atividade exercitou o trabalho de equipa, visto que cada criança confeccionou a receita com a ajuda dos seus familiares, a capacidade de organização e a paciência, demonstrou a importância de seguir orientações e consciencializou sobre os cuidados com a higiene e a segurança e o respeito pela natureza.

Abaixo encontramos imagens de algumas das tarefas executadas pelos alunos (cf. Figura 31)

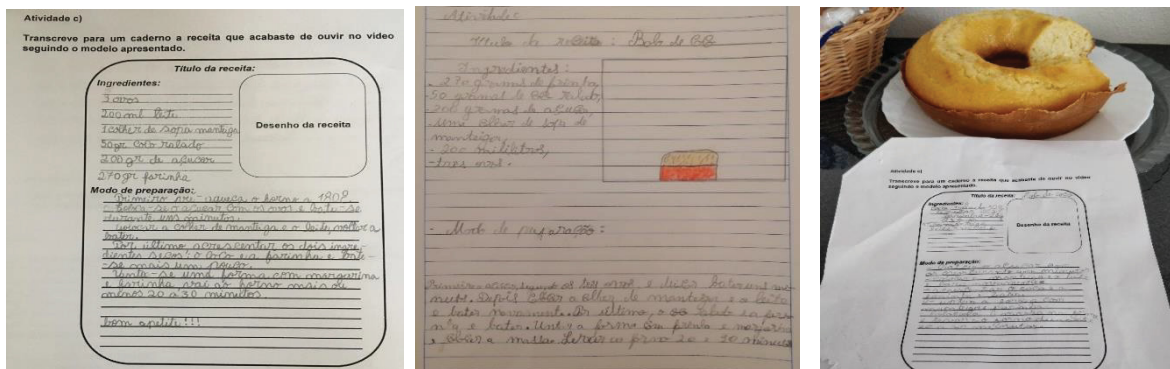


Imagem 31 - Tarefas executadas pelos alunos.

3.2.4. Responder a guiões de leitura

Quando nos encontrávamos em ensino à distância, todas as semanas era pedido aos alunos a leitura e compreensão de textos do manual de Português. A nossa escolha recaiu sobre um poema, uma canção e algumas narrativas. Optámos por introduzir estes textos sempre a partir de um vídeo, no qual procedíamos à leitura expressiva dos mesmos, a fim de podermos fornecer aos alunos um modelo de leitura, respeitando pausas, ritmo, entoação, dicção, expressividade e, aquando dos textos narrativos dando diferentes vozes às personagens (cf. <https://youtu.be/4G37ldPGWss>). Esta nossa estratégia decorreu do facto de os alunos estarem ainda no 2.º ano e se encontrarem numa fase de desenvolvimento da fluência leitora, da apropriação da dicção e de uma expressividade correta.

Um dos vídeos referentes a um dos textos propostos para compreensão textual intitulava-se “Vamos cantar as estações”. Quisemos fazer jus à palavra “cantar” presente no título e optámos por interpretar musicalmente o texto, servindo-nos de uma melodia já conhecida, como é possível consultar no link <https://youtu.be/VT AeCiOGcbY>. Esta escolha teve em consideração o facto de que, ao cantar, as crianças podem aprender e memorizar de uma forma mais rápida e divertida, facilitando a aprendizagem e indo ao encontro da dimensão lúdica da música. A propósito, Mendes (2018) realça

a importância da utilização da música e o seu caráter lúdico e dinâmico, nos anos que preparam a entrada da criança para a escola, bem como no 1.º ciclo, uma vez que deve ser mantido um elo entre os hábitos do ensino pré-escolar e o 1.º ciclo (p. 31).

No final da audição de cada leitura, pedíamos sempre aos alunos para lerem os textos as vezes que fossem necessárias, tanto silenciosamente como em voz alta para, assim, poderem responder às questões dos guiões de leitura que o manual apresentava com o objetivo de os levar a compreender e interpretar textos lidos. Acresce, como defendem Silva et al (2001), é através destas leituras que os mais novos criam hábitos de leitura e se desenvolvem enquanto leitores.

Neste contexto, não nos escusámos de selecionar textos com um maior grau de dificuldade a nível da compreensão da leitura. Foi o caso de um texto poético (cf. <https://youtu.be/CtyhYiucpEE>), que incluía vocabulário que talvez as crianças não compreendessem. Então tivemos o cuidado de apresentar o significado dessas palavras e, para tal, servimo-nos tanto da escrita como das respetivas imagens para uma melhor compreensão do vocabulário e conseqüente alargamento do léxico por parte dos alunos. Esclareça-se que eles ainda não tinham aprendido a consultar o dicionário, por isso optámos por lhes fornecer tal vocabulário.

Sendo este trabalho realizado em ensino à distância, pedimos aos alunos que tirassem fotografia das tarefas por eles realizadas e as enviassem à professora, para se poder corrigir e dar o respetivo *feedback*. Visto que no final da primeira semana apenas recebemos respostas de quatro alunos em relação aos dois guiões de leitura enviados, concluímos que esta estratégia não estava a resultar, pois não conseguíamos obter informação que nos permitisse perceber se os alunos estavam ou não a desenvolver a sua compreensão leitora. Então, achámos melhor construir os guiões do manual num suporte diferente. Assim, copiámos para um suporte digital — formulário do Google —, as questões que o manual apresentava, como se pode ver nestes dois exemplos a consultar em <https://forms.gle/Dsp4aJUnkP98XGCP7> e <https://forms.gle/B2SJcr9PUr6jt4kU6>. Os questionários digitais acabaram por ser uma das ferramentas mais utilizadas ao longo deste estágio, porque, em conversa com a professora cooperante a propósito da nossa prática soubemos que foi uma estratégia que funcionou da melhor forma. Também em conversa com a professora cooperante, chegou-se à conclusão de que não deveriam ser excluídas por completo as atividades realizadas no caderno, pois elas constituíam uma forma de os alunos terem a oportunidade de escrever à mão e de não perder esta rotina.

De facto, esta estratégia surtiu efeito, pois passámos a receber trabalhos da maioria dos alunos da turma (cerca de 12 alunos), e permitiu-nos saber na realidade quantos alunos realizavam o pretendido e dar-lhes de uma forma mais rápida *feedback*. Notámos, todavia, que os alunos não davam respostas completas às perguntas dos questionários, por isso, começámos a solicitar, nas instruções do questionário, respostas completas. Estes ajustes que fomos fazendo levaram-nos a constatar dificuldades individuais dos alunos a nível da compressão da leitura, as quais poderiam e deveriam ter sido objeto de um trabalho mais individualizado. Todavia, a nossa falta de tempo e de experiência, agravada por uma modalidade de ensino por nós desconhecida e pela falta de à-vontade e de maturidade dos alunos, impediu-nos de fazer aquele trabalho.

Ao longo destas práticas tomámos também consciência de que as questões propostas pelos guiões de leitura dos manuais trabalhavam essencialmente os níveis de compreensão literal e inferencial de Català et al (2007). Por isso, já em ensino presencial, no início do ano letivo seguinte, todas as vezes que as crianças exploravam um texto, orientadas pelas questões propostas pelo guião de leitura do manual, complementávamos essa tarefa com uma ficha de leitura contendo questões que pudessem trabalhar quer a reorganização quer a compreensão crítica.

Como já tivemos oportunidade de registar, os guiões trabalhados com os alunos (7 no 2.º ano e 8 no 3.º ano), tanto no ensino à distância (estando os alunos no 2.º ano) como no presencial (estando os mesmos alunos já no 3.º ano), encontravam-se no manual escolar adotado pela escola, o qual se traduziu na principal ferramenta de trabalho dos alunos em particular durante o período de ensino à distância, por ser a mais disponível e de acesso generalizado. Acresce que a própria professora cooperante reforçou a necessidade de aproveitar ao máximo o manual e de levar até ao fim as tarefas que ele propunha.

No conjunto foram trabalhados 13 guiões do manual e mais 4 complementares construídos por nós (cf. Anexo 5). Na tabela 3 ordenamos os vários guiões usados por ordem cronológica da sua utilização, com exceção dos dois primeiros que já não conseguimos recuperar para efeitos desta análise.

No conjunto dos guiões em análise contabilizámos 59 perguntas/instruções, as quais decidimos analisar neste trabalho. Recuperámos a taxonomia de compreensão

leitora de Català et al (2007) que já explicámos no capítulo 3 da primeira parte deste trabalho, considerando as seguintes categorias de análise: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. Abaixo apresentamos alguns exemplos de perguntas colocadas aos alunos que se inscrevem nestes diferentes níveis de compreensão:

Compreensão literal: “O que se comemorava na Floresta Verde?”; “Onde fica a loja da aldeia?”

Reorganização: “Numera os acontecimentos de acordo com a sequência da história.”; “Ordena as frases de 1 a 4, de acordo com a história.”; “Conta, por palavras tuas, o principal acontecimento da banda desenhada.”.

Compreensão inferencial: “Por que motivo o dinossáurio não estava interessado em comer os humanos?”; “Como se terá sentido a pequena Daniela quando descobriu a mina cinzenta e comprida? Justifica a tua resposta.”

Compreensão crítica: “Gostaste do texto? Apresenta dois motivos.”

No conjunto dos vários guiões que propusemos aos alunos, as perguntas literais normalmente questionavam-nos sobre nomes de personagens, locais onde se passava a ação, etc. As perguntas de reorganização pediam para recontar as histórias ou ordenar imagens de acordo com a sequência da ação. Nas perguntas inferenciais os alunos tinham de inferir sobre sentimentos ou reações de personagens ou explicar a razão de ser de um dado acontecimento ou comportamento de uma personagem a partir de alguns indicadores textuais não explícitos. Por último, as perguntas de compreensão crítica levavam o aluno a posicionar-se, a fazer uma apreciação/avaliação ou juízo de valor acerca de algo relativo ao texto.

Feita uma análise do conteúdo às questões constantes dos guiões de leitura com base na categorização de Català et al (2007), obtivemos os resultados que apresentamos na tabela.

Tabela 1 – Número de questões por nível de compreensão da leitura e por guião

Guiões de leitura / Níveis de compreensão leitora	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
Compreensão Literal	2	4	3	6	4	1	2	1		3	2					28
Reorganização			1								1	1	1	1	1	6
Compreensão Inferencial	3	2	1		1		2	1	3	1		1				15
Compreensão Crítica									1			1	3	3	2	10
Total	5	6	5	6	5	1	4	2	4	4	3	3	4	4	3	59

Pela análise da tabela se percebe que o nível de compreensão que trabalhámos mais foi a literal seguindo-se a inferencial. Quase nunca o manual apresentava questões dirigidas à reorganização ou à compreensão crítica. Estes resultados traduzem uma tendência já reportada pelo autor Boavida (2008) de predominância de perguntas do tipo literal ou inferencial sobre as críticas, que exigem uma compreensão mais aprofundada dos textos, e algum distanciamento crítico relativamente à linguagem, à estrutura, ao enredo ou às personagens dos mesmos, requerendo a opinião e a análise por parte dos alunos para a formação de leitores mais hábeis, críticos, seletivos e despertos para a manipulação da linguagem. Alunos que olham para os textos e que não só retiram informação como são capazes de fazer juízos de valor sobre a natureza de certa informação serão leitores menos permeáveis à pseudoinformação que corre nas redes sociais e menos seduzíveis pelo *marketing* ou pela propaganda.

Esta análise permitiu-nos tomar consciência de que ao longo da nossa prática poderíamos ter enriquecido alguns guiões de leitura do manual com outras perguntas mais orientadas para a reorganização ou compreensão crítica muito para além do que fizemos nos quatro guiões finais. Também percebemos que deveríamos ter usado o *google forms* como suporte mais frequentemente, não só para obtermos mais participação dos alunos, como para, aproveitando perguntas propostas pelo manual,

acrescentar outras dirigidas para o aprofundamento de determinadas competências dos alunos.

Procuramos compensar isto na reta final do nosso estágio com guiões complementares, como já referido, o que leva a pensar no papel do professor na seleção e análise crítica dos recursos disponíveis, incluindo o manual escolar adotado como ferramenta principal de trabalho por muitos professores e escolas. De facto, todos os patamares da compreensão leitora devem ser estimulados e desenvolvidos nos momentos certos e não é lícito pensar-se que, no 1.º ciclo, ainda é cedo para tal, dado que impedir um trabalho de base destas competências terá implicações graves nos anos subsequentes ao nível da compreensão e do gosto pela leitura. É importante, em cada ano e em cada ciclo, promover-se a compreensão dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento.

De resto, a adoção generalizada do manual também teve reflexos na pouca diversidade de tipologias textuais exploradas ao longo da nossa prática, com clara predominância do texto narrativo ficcional sobre os demais. Se não houver uma seleção crítica e se o manual não for complementado com outros recursos, corre-se o risco de aquele não satisfazer em pleno as necessidades e especificidades de aprendizagem das crianças.

Acresce que, embora tenhamos proporcionado o contacto das crianças com uma quantidade de textos e guiões de leitura, ainda que com as limitações já verificadas, na maior parte da nossa prática, coincidente com o ensino à distância, nem sequer tivemos oportunidade de acompanhar e analisar as aprendizagens das crianças, pois até ao guião 2 recebemos *feedback* apenas de quatro crianças em cada um. Procurando contrariar esta tendência, na 2.ª semana de intervenção em ensino à distância começámos a recorrer ao Google forms como instrumento para aplicação dos guiões de leitura. Ainda assim, não o pudemos fazer sempre por a professora cooperante considerar importante os alunos não perderem o hábito de escrever as respostas no caderno, como já atrás ficou dito.

Na sequência da análise das questões que constavam nos guiões realizada atrás, procedemos em seguida à análise das respostas obtidas dos alunos, o que apenas foi possível nos casos em que obtivemos respostas escritas daqueles (guiões 1, 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15). Os primeiros 4 respeitam a guiões aplicados online através do google

forms e os últimos 4 aos guiões complementares aplicados por nós já em regime presencial em complementos dos guiões 8, 9, 10 e 11 do manual, cujas respostas foram registadas nos cadernos individuais dos alunos que não conseguimos recuperar.

Nesta análise procurámos identificar a percentagem de respostas corretas (RC), respostas incorretas (RI) e de perguntas não respondidas (NR) por categoria de análise (níveis de compreensão leitora).

Tabela 2 – Percentagem de alunos que responderam corretamente ou incorretamente ou não responderam às questões por nível de compreensão e guião

		Níveis de compreensão leitora												
		Compreensão Literal			Reorganização			Compreensão Inferencial			Compreensão Crítica			
		RC	NR	RI	RC	NR	RI	RC	NR	RI	RC	NR	RI	
Guiões	1	13	100%						100%					
	2	12	100%						50%		50%			
	3	12							8%		92%			
	4	11	100%											
	12	14				86%		14%	64%		36%	36%		64%
	13	18				33%		67%				22%		78%
	14	18				11%		89%				22%		78%
	15	18				17%		83%				33%		67%

A tabela acima deixa claro que as questões que trabalham nos alunos a reorganização, a compreensão inferencial e a compreensão crítica ou estão ausentes dos guiões (1, 2, 3 e 4) ou revelam as dificuldades dos alunos em responder (12, 13, 14 e 15). Quando os alunos são chamados a responder a perguntas cuja resposta está explícita no texto, respondem corretamente, ou seja, revelam uma boa performance ao nível da compreensão literal. Já quando os alunos são confrontados com questões que implica retirar do texto inferências ou reconstituir sequências de ações ou resumi-las, o seu desempenho é mais fraco e são menos as vezes em que respondem corretamente às tarefas solicitadas. Ainda, esses resultados, embora diminutivos são indicativos que os guiões são pobres e como de facto não existe um trabalho dos professores para construir com as crianças as respostas.

Mesmo a compreensão inferencial, que até surge nos guiões apresentados nos manuais, apresenta um grande retrocesso entre o primeiro e o terceiro guião (100%, 50% e 8,3%). Este dado pode decorrer em parte do grau de dificuldade do texto lido, mas também do reduzido número de questões que desenvolve este patamar da compreensão leitora (cf. Tabela 4). Na verdade, se a compreensão inferencial for menos solicitada, maiores dificuldades de compreensão do texto revelarão os alunos.

Por sua vez, a reorganização e a compreensão crítica, presentes nas questões dos guiões por nós elaborados apresentam uma maior percentagem de respostas incorretas, situação que vem comprovar o que acima ficou dito: muitas das dificuldades dos alunos resultam de obstáculos trazidos pelo não desenvolvimento de aptidões que levam a uma boa compreensão da leitura. Clarifique-se que, no caso do guião 12, o primeiro por nós trabalhado, respeitou a um texto mais fácil de compreensão, não só por se tratar do momento de transição do ensino à distância para o ensino presencial, mas também, para criar à-vontade no aluno em relação a este tipo de tarefa.

Esta análise permite perceber que teria sido importante alterar as nossas práticas caso continuássemos a trabalhar com estes alunos. Teria sido importante olhar criticamente para os guiões de leitura propostos pelo manual, complementá-los sempre com questões que proporcionassem o desenvolvimento de todos os níveis da compreensão leitora e orientar os alunos naqueles em que revelavam maiores dificuldades.

É importante ter consciência de que se ensina a compreender um texto e rejeitar a ideia e que o aluno aprende sozinho. Se o professor não desenvolver com os alunos um processo de desocultação do seu pensamento, do porquê das suas respostas, e de reconstrução do mesmo, tais competências dificilmente serão desenvolvidas de forma intencional por parte do professor e consciente da parte do aluno. Ensinar a compreender textos implica ensinar estratégias que ajudem a fazer inferências, a reorganizar informação, a apresentar uma visão crítica devidamente fundamentada, relacionando a compreensão do texto com a experiência individual de quem lê entre outros. De facto, o *feedback* recebido dos alunos aquando de determinados desempenhos na leitura tem de se constituir como uma orientação para o professor, pois a partir da análise às respostas dos alunos o professor molda e reformula a sua

forma de intervir para que as aprendizagens sejam cada vez mais significativas e as intervenções do professor mais eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste Relatório de estágio, procuramos refletir criticamente em relação à prática pedagógica, no que respeita em particular à problemática deste relatório, assim como retomar algumas ideias para avaliar de que forma os objetivos propostos foram atingidos ou não.

Visto que os estudos demonstram que o interesse pela leitura decresce ao longo do percurso escolar, importa aprofundar o interesse natural da criança em idade pré-escolar em aprender a ler e em desenvolver competências que favoreçam a compreensão da leitura, bem como aperceber-se de diferentes funções e intenções comunicativas pelo contacto com diferentes tipos e suportes de texto. Torna-se também importante perceber o que pode um profissional do ensino fazer para atingir tais objetivos, considerando a sua relevância na aprendizagem em geral e na vida. Acresce que nem todas as crianças dispõem de contextos familiares e socioculturais favoráveis à estimulação da leitura, pelo que cabe à escola promover o contacto com a escrita em contextos variados, incentivando o gosto pela leitura e a compreensão da sua relevância comunicativa.

Relativamente ao primeiro objetivo – Analisar, de forma crítica e fundamentada, as experiências de aprendizagem realizadas e os resultados alcançados em cada nível educativo – este representa um objetivo transversal a todo o nosso relatório de estágio. Importa referir que durante os nossos estágios não só desenvolvemos competências pedagógicas didáticas, como competências de análise e reflexão sobre a nossa prática relevantes para o aperfeiçoamento da mesma.

Neste sentido, consideramos que o ensino à distância foi uma oportunidade perdida para a individualização das aprendizagens, pois, embora todos os documentos orientadores refiram que é fundamental identificar as dificuldades e necessidades das crianças e realizar um trabalho conforme tendo em vista o desenvolvimento das suas competências, o trabalho à distância dificultou o contacto direto com os alunos no 1.º ciclo impossibilitando a recolha de elementos que permitissem perceber de que forma aqueles iam progredindo nas suas aprendizagens, que dificuldades iam evidenciando, que necessidades e preferências iam demonstrando. A própria estratégia adotada pela escola e pela escola e pela professora cooperante de esta intermediar o contacto com os alunos e as famílias, limitou a nossa ação e os resultados alcançados no 1.º ciclo.

Além disso, o ensino à distância foi todo feito de forma assíncrona, o que condicionou o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, os progressos na decodificação, na compreensão e na própria escrita.

Não podemos esquecer que a pandemia nos apanhou a todos de surpresa. As escolas não estavam estruturadas para o funcionamento à distância, os próprios professores não tinham formação ou experiência nessa área; as crianças não tinham os equipamentos informáticos necessários, as competências digitais relevantes ou a autonomia suficiente para um estudo mais produtivo e autogerido; e as famílias não estavam preparadas para um maior acompanhamento das experiências educativas dos seus filhos. Logo, o trabalho de recolha de dados e registos que era importante para aprofundar a análise do relatório acabou por sofrer estas limitações.

No que diz respeito ao segundo objetivo – Promover o contato com diferentes contextos de utilização da escrita e da leitura –, na EPE acreditamos que foi alcançado. Uma das estratégias foi a promoção de visitas de estudo, pois estas colocam a criança em locais e situações de contato com suportes de escrita diversos em contextos diferentes de utilização da escrita no seu quotidiano. Este objetivo, na EPE, apresentou-se sob a forma de estimulação, fazendo com que a criança tivesse contato com a escrita, suscitando a sua atenção para este modo de comunicar, e a compreensão da sua existência e funcionalidade. Outra estratégia foi a exploração da escrita e da leitura através das tecnologias, para que as crianças percebessem a importância de leitura como fonte de conhecimento sobre o mundo.

Em relação ao 1.º ciclo, apesar das limitações pensamos que foi alcançado, pois, embora a maior parte do tempo tenha sido à distância, procurámos criar diversas situações de aprendizagem em que os alunos envolvidos de uma forma lúdica contactassem com a palavra escrita e pudessem utilizá-la para a realização de tarefas diversas potenciando a compreensão do significado da palavra, a capacidade de decodificar e de associar a outras palavras. Ainda assim, as oportunidades criadas não foram tão ricas ou diversificadas como na EPE.

No que concerne ao terceiro objetivo – Explorar o potencial das diferentes áreas da sala para promover o contacto diário com suportes de escrita diversos – na EPE, pretendeu-se dar a conhecer os recursos usados na sala, procurando promover o interesse pela leitura e a compreensão leitora. Também reforçámos o potencial de

outras áreas da sala para a aprendizagem da leitura, introduzindo novos suportes de escrita, como revistas, jornais na biblioteca, um livro de receitas e algumas embalagens na casinha e na loja, e alguns jogos na área dos jogos. A adesão das crianças a todos esses recursos é um indicador de que o mesmo foi alcançado. No que diz respeito ao 1.º ciclo, não foi possível alcançar este objetivo considerando a sua realização predominantemente à distância.

Por fim, no que respeita ao quarto e último objetivo – Promover atividades favoráveis à compreensão de diferentes tipos de textos e enunciados, suas funções e objetivos comunicacionais –, na EPE explorámos alguns tipos de textos, como jornais, cartazes, folhetos, narrativas, receitas e canções. É evidente que se poderia ter explorado uma maior variedade de textos com as crianças como rimas, cartas, provérbios, lengalengas, entre outros. Porém, foi necessário gerir o tempo e fazer opções. Entendemos, pois, que os textos selecionados foram variados e possibilitaram um contacto das crianças com uma variedade significativa de suportes escritos, com funcionalidade prática e de maior acessibilidade por parte das crianças. Conhecer o que mais facilmente têm à sua disposição e é útil foi a nossa aposta, pois poderia constituir-se como fator de motivação e interesse para vivências exteriores à instituição escolar. O sucesso das nossas opções revela-se na forma como as crianças aderiram às tarefas propostas, no momento da sua realização, e às características das aprendizagens efetuadas, que se mostraram capazes de perdurar no tempo por terem sido significativas.

No que respeita ao 1.º ciclo a consecução deste objetivo foi bastante limitada dada a orientação da professora cooperante para a utilização sistemática do manual, quase como única ferramenta de trabalho, e a parca diversificação de textos (quase sempre narrativas ficcionais) e de propostas de leitura (guiões de leitura centrados na promoção de competências de compreensão literal e ocasionalmente inferencial, sem qualquer estimulação crítica).

Sempre tivemos interesse em entrar para o curso de Educação Básica, mas nunca foi um grande interesse ser professora do 1.º ciclo do Ensino Básico, pois o nosso grande interesse está nas aprendizagens que poderemos desenvolver em crianças em idade Pré-Escolar. Por este facto, o Estágio Pedagógico II, para nós, constituiu um desafio suplementar e deixou-nos com algum nervosismo, parecendo que nos

estávamos a iniciar num percurso que ia para além daquilo para o que nos sentíamos capazes, pois sabíamos que ser professor deste ciclo iria exigir muito de nós. Ter 30 alunos sob a nossa responsabilidade e ter que saber lidar com todos eles, crianças com feitios e gostos diferentes, sem dúvida, não seria uma tarefa fácil. Para além disso, a vivência do estágio em modelo de ensino à distância desafiou-nos a repensar a nossa ação de forma a proporcionar aprendizagens às crianças nesta nova realidade.

No início desta jornada, criaram-se-nos muitas dúvidas que nos fizeram experimentar alguma angústia, sentir um certo receio e até duvidar um pouco das nossas capacidades, porque não conhecíamos a realidade deste novo ensino, o que tornava o percurso ainda mais difícil. Estas dificuldades e dúvidas, com o passar do tempo, foram sendo ultrapassadas com a ajuda tanto da professora tutora como da professora cooperante. Mesmo não apreciando tanto, à partida, ensinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ainda para mais à distância, aproveitámos cada momento e tentámos tirar sempre conhecimento das diversas aprendizagens que nos foram sendo propostas, pelo que esta experiência foi, sem dúvida, uma mais-valia para a nossa formação profissional. Acabámos mesmo por valorizar todos os medos, angústias e receios que tivemos, pois cremos que nos deram consciência de que precisávamos de investir mais se queríamos ter sucesso. E investimos. De outro modo não poderia ser. Só se consegue ser um bom profissional se se tiver consciência dos nossos limites e se trabalharmos para os ultrapassar. Foi sempre este o nosso lema.

Consideramos que esta nova realidade de ensino foi muito importante para nós, pois fez-nos ter novos pensamentos acerca de estratégias de ensino através da internet e descobrir o quanto precisamos de continuar a investir e a empenharmo-nos para nos tornarmos verdadeiros profissionais, capazes de contribuir para o sucesso dos alunos. Acabamos este estágio muito satisfeitas, mesmo sabendo que não é o nosso nível de ensino predileto e aquele no qual gostaríamos de desempenhar funções. Porém, conhecer o ciclo subsequente ao Pré-Escolar é uma mais-valia para quem trabalha com as crianças deste último, já que é muito importante ter-se a noção do percurso que cada criança vai fazer. A sua preparação para o ciclo seguinte terá de ser sempre trabalhada a montante, isto é, no nível anterior.

Um educador/professor é desafiado todos os dias a todos os níveis, visto que as crianças, naquela faixa etária, já colocam um conjunto infinito de questões, trazem um

conhecimento válido que é importante integrar no que se lhes vai ensinar de novo, querem aprender, embora algumas pensem que não. Daí que seja fundamental tornar as experiências de aprendizagem interessantes e relevantes para cada criança e proporcionar-lhes a consciência de que precisam daqueles conhecimentos. Neste sentido, o professor deve ser um guia, um orientador fornecendo pistas e criando oportunidades para que a criança atinja os objetivos, adquira conhecimento e desenvolva competências.

Ser professor implica pensar no aluno, tê-lo em grande consideração e vê-lo como o ser humano que se quer no mundo de hoje e no mundo de amanhã. E nós queremos ser professoras, e contribuir para a formação de seres humanos que se respeitam a si, aos outros e ao mundo onde vivem de forma harmoniosa, e proporcionar novas estratégias de aprendizagem.

Para finalizar, queremos salientar a importância das nossas cooperantes ao longo dos nossos estágios. Foram professoras sempre presentes e prontas a ajudar-nos. Conhecedoras do terreno onde se moviam, enriquecidas por uma vida de experiência com alunos tão diferentes, mostraram todo o seu altruísmo e partilharam connosco um saber de experiência feito, adaptado a esta nova realidade, mesmo sendo uma novidade para todos. E isto não vem nos livros e não se aprende nas cadeiras da Universidade. Por mais que os nossos professores universitários nos digam, nos ensinem como fazer, só fazendo se alcança o verdadeiro significado das aprendizagens académicas. Percebemos também que é por isso que o nosso curso prevê esses momentos de estágio. Nada mais enriquecedor do que a teoria imediatamente seguida da prática. Foi também na sala de aula que passámos a dar o devido valor aos conhecimentos que os nossos professores universitários partilharam connosco, pois é vendo a sua aplicabilidade que entendemos a sua importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antão, J. A. (1997). Elogio da leitura. Porto: Edições ASA.
- Balancho, M. J. S., & Coelho, F. M. (2001). Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas.
- Bardin, L. (2008). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M. C., Damião, H., & Festas, I. (2013). Programa e Metas Curriculares Matemática-Ensino Básico. Lisboa: Governo de Portugal-Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, J. (8 de janeiro de 2008). Compreensão na leitura. Obtido de De rerum natura [sobre a natureza das coisas]: <https://dererummundi.blogspot.com/2008/01/compreenso-na-leitura.html> (consultado a 12 de maio de 2021)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadório, L. (2001). O Gosto pela Leitura. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Canete, L. S. C. (2010). O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor.
- Català, G. et al. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Graó.
- Contente, M. (2000). A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas.
- Correia, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. Pensar enfermagem, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.
- Cruz, V. (2007). Uma abordagem cognitiva da leitura. Edição Lidel.
- de Lurdes Alarcão, M. (2001). Motivar para a leitura: estratégia de abordagem do texto narrativo.

Educação, M. D. Organização curricular e programas-Estudo do Meio–1.º ciclo do Ensino Básico.

GIASSON, J. (1993). A Compreensão na leitura. Porto: Edições Asa.

Leal, S. M. (2009). Ensinar a língua, promover a cidadania. Um desafio por/para cumprir. Em Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 2964-2978). Braga: Universidade do Minho.

Leite, S. A. P. (2013). A incidência da avaliação sumativa externa (provas de aferição) nas práticas docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico e nos projetos curriculares de turma. Universidade dos Açores.

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

Machado, J. S. C., & Mira Leal, S. (2016). Estratégias para suscitar o interesse pela leitura na infância: promover competências de leitura. Novas Edições Acadêmicas.

Ministério da Educação. Instituto de inovação.

Molina, O. (1992). Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU.

Perrenoud, P. (2000). 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R. e Champenhoudt, L.V. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Grávida.

Sequeira, F. (2000). Formar Leitores. O contributo da biblioteca escolar. Lisboa.

Serrano, G. P. (2008). Elaboração de projectos sociais: Casos práticos. Porto Ed.

Silva, E. et al. (2011). Leitura: Guião de implementação do Programa de Português. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular.

Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). O ensino da leitura: a decifração. Lisboa: Ministério da Educação.

Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Artmed.

Viana, F. L., Ribeiro, I. D. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., & Pereira, L. (2010). O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis gerais de competência para a docência.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Define a formação de educadores e de professores.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005 – Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores.

ANEXOS

Anexo 1 - Tarefas realizadas na EPE por áreas curriculares e semanas de intervenção

Tarefas		Áreas/Domínios de Conteúdo										Total		
		Formação Pessoal e Social	Conhecimento do Mundo	Área de Expressão e Comunicação						Domínio da Expressão e Comunicação				
				Domínio da Educação Física	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Subdomínio das Artes Visuais	Subdomínio do Jogo dramático	Subdomínio da Música	Subdomínio da Dança				
Intervenções	1.ª (conjunta) 21, 22 e 23 de outubro	1- Leitura da história "O segredo do crocodilo Nino" através do livro e exploração do boneco em 3D											3	
		2- Exploração oral de uma canção sobre a higiene oral												4
		3- Construção de uma máscara representativa de um dente												3
		4- Exploração de um folheto de dentista												3
		5- Visita de estudo ao Supermercado												5
		6- Exploração conjunta das fotografias da visita de estudo												3
	2.ª (individual) 4, 5 e 6 de novembro	7- Exploração conjunta da música das profissões através de um pictograma												4
		8- Leitura da história "Vou ao dentista" através de um livro com imagens reais												3
		9- Simulação do percurso de um bombeiro para apagar o fogo												4
		10- Jogo do intruso com a profissão e utensílios da respetiva profissão												4
		11- Confeção de bolinhas de coco												4
		12- Dramatização da história da Carochinha adaptada às profissões												5

Tarefas		Áreas/Domínios de Conteúdo										
		FPS	CM	Área de Expressão e Comunicação						Total		
				DEF	DLOAE	DM	Domínio da Expressão e Comunicação					
SAV	SJD	SM	SD									
Intervenções 2.ª (individual) 4, 5 e 6 de novembro	13- Partilha das bolinhas de coco com o 4.º ano											3
	14- Simulação do percurso de um carteiro para entregar uma carta no posto dos correios											3
	15- Visita de encarregado de educação para falar da sua profissão e exploração dos utensílios de trabalho											3
	16- Exploração dos utensílios utilizados pelos pintores artistas e realização de pintura livre em papel de cenário: “Vamos ser pintores”											3
	17- Leitura e exploração da história “O Pinóquio” através da sequência de imagens											4
	18- Visionamento e exploração oral do vídeo “Ruca – ler e releer”											3
	19- Escrita no quadro das regras a ter numa biblioteca											3
3.ª (individual) 25, 26, 27 e 28 de novembro	20- Realização do jogo “Livros ativos”											5
	21- Corrida até à bibliotecária											4
	22- Leitura da história “Cabelinhos-de-ouro e os três ursinhos” através do livro											4
	23- Visita de estudo a uma biblioteca											3
	24- Escrita num cartaz das regras a ter numa biblioteca com base na visita de estudo											3
	25 – Renovação da biblioteca da sala de aula											4
	26 – Leitura da história “Cabelinhos-de-ouro e os três ursinhos” através do fantocheiro											4
	27 – Jogo da memória com o tema: os livros											4

Intervenções	Tarefas	Áreas/Domínios de Conteúdo											Total		
		Área de Expressão e Comunicação						Domínio da Expressão e Comunicação							
		FPS	CM	DF	DLOAF	DM	SAV	SJD	SM	SD					
4.ª (individual) 2, 3 e 4 de dezembro	28 – Visita de estudo a uma Tipografia														3
	29 – Desenho da visita de estudo														3
	30 – Educação Física dedicada ao dia Internacional das pessoas com deficiência														4
	31 – Dramatização da história “Ciclo do livro” com a personagem Zé														3
	32 – Jornal interativo														3
	33 – Livros expressivos														4
	34 – Explicação do jornal através do fantoche														2
	35 – Leitura e exploração da história “O urso e a casa dos livros” através do velcro														3
	36 - Leitura da carta do Pai Natal e abertura da prenda gigante														3
	37 – Exploração de palavras que caracterizam o Natal e respetiva construção da árvore de Natal com as mesmas														4
5.ª (conjunta) 9, 10 e 11 de dezembro	38 – Visionamento e exploração oral do anúncio de 2018 “Ouriço cacheiro igualdade e amor”														3
	39 – Percursos														2
	40 – Construção de vasos														1
	41 – Exploração da história “O melhor Natal de sempre!” através de aventais														4
	42 – Construção da árvore de Natal com lã														1
	43 – Realização de jogos de equilíbrios														2
44 – Confeção de bolachas de Natal														2	
45 – Peddy Payper com as crianças e encarregados de educação														4	

Anexo 2 - Tarefas realizadas na EP II por áreas curriculares e semanas de intervenção

Intervenções	Tarefas	Áreas Curriculares							Total	
		Expressão e Educação Física-Motora	Expressão e Educação Musical	Expressão e Educação Dramática	Expressão e Educação Plástica	Português	Matemática	Estudo do Meio		
1.ª (conjunta) 4, 5, 6, 7 e 8 de maio (*)	1- Audição do texto narrativo “Domingos” gravado pelas estagiárias e realização de ficha de leitura									1
	2- Resolução do <i>quiz</i> interativo sobre o singular e plural									1
	3- Audição e exploração do PowerPoint sobre a “Alimentação”									1
	4- Realização de um questionário sobre a alimentação									1
	5- Realização do jogo interativo sobre a roda dos alimentos									1
	6- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre o uso dos sinais <, > e =									1
	7- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre a higiene oral									1
	8- Resolução de um questionário sobre a higiene oral									1
	9- Resolução de exercícios de sequências progressivas e regressivas									1
	10- Audição do texto “O abelhurso” gravado pelas estagiárias e realização de uma ficha de compreensão oral									1
	11- Realização da cópia do texto									1
	12- Criação de um texto narrativo a partir de uma ilustração									2
	13- Criação de uma ilustração sobre um dos textos explorados durante a semana									2

Intervenções	Tarefas	Áreas Curriculares							Total	
		EEFM	EEM	EED	EFP	P	M	EM		
2.ª (conjunta) 11, 12, 13, 14 e 15 de maio (*)	14- Audição do texto informativo "O lince-ibérico" gravado pelas estagiárias e realização de ficha de leitura									1
	15- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre a tabuada do 3 e do 4									2
	16- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre a água potável e a água não potável									1
	17- Resolução de exercícios das características da água									1
	18- Resolução de exercícios de multiplicações por 1 e por 0									1
	19- Audição do texto poético "De uma natureza para a outra" gravado pelas estagiárias e realização de ficha de leitura									1
	20- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre o prazo de validade dos produtos									2
	21- Resolução de exercícios do prazo de validade dos produtos									1
	22- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre os ecopontos									1
	23- Resolução do <i>quiz</i> interativo sobre os ecopontos									1
	24- Resolução de exercícios de operadores multiplicativos e partitivos									1
	25- Visionamento do vídeo gravado pelas estagiárias sobre os casos de leitura: an, en, in, on, un; am, em, im, om; bl, cl, dl, fl, gl, pl, tl.									1
	26- Resolução de exercícios de casos de leitura: an, en, in, on, un; am, em, im, om; bl, cl, dl, fl, gl, pl, tl.									1
	27- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre a acentuação gráfica									1
28- Resolução de exercícios de acentuação gráfica									1	
29- Visionamento do vídeo gravado pelas estagiárias sobre a música "Adivinha quanto gosto de ti" - André Sardet									1	

Intervenções	Tarefas	Áreas Curriculares								Total	
		EFM	EEM	EED	EEP	P	M	EM			
3.ª (conjunta) 19, 20, 21 e 22 de maio (*)	30- Criação de uma história a partir da música										2
	31- Criação de uma ilustração dos ecopontos com auxílio de um desenho de amostra										2
	32- Audição da 1.ª parte da fábula "A doninha no celeiro" gravado pelas estagiárias e realização de ficha de leitura										1
	33- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre os animais										1
	34- Resolução de exercícios do manual de Estudo do Meio										1
	35- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre as frações										1
	36- Audição e exploração do PowerPoint sobre frações										1
	37- Audição da 2ª parte da fábula "A doninha no celeiro" gravado pelas estagiárias e realização de ficha de leitura										1
	38- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre adjetivos, nomes próprios e comuns e determinante artigo definido e indefinido										1
	39- Visionamento do vídeo gravado pelas estagiárias sobre a música fungagá da bicharada – avó cantigas										1
	40- Realização da coreografia da música através das indicações dadas pelas estagiárias										2
	41- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre as plantas										1
	42- Resolução do quiz interativo sobre as plantas										1
	43- Audição do texto narrativo "O pote rachado" gravado pelas estagiárias e realização de ficha de leitura										1
	44- Visionamento do vídeo gravado pelas estagiárias sobre os sinais de pontuação										1
	45- Resolução de exercícios de sinais de pontuação										1
	46- Resolução de exercícios de frações										1
47- Audição da música gravada pelas estagiárias dos 5 sentidos										2	

Intervenções	Tarefas	Áreas Curriculares							Total
		EFM	EED	EFP	P	M	EM		
5. ^a (individual) 15, 16, 17, 18 e 19 de junho (*)	48- Resolução de exercícios dos órgãos dos sentidos								1
	49- Resolução de exercícios da escrita de números por extenso								1
	50- Resolução de exercícios de pontuação								1
	51- Audição da história "Dia da Mãe na floresta verde" gravado pelas estagiárias e realização de ficha de leitura								1
	52- Resolução de exercícios de casos de leitura: ge/gi e gue/gui								1
	53- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias sobre os sinais de trânsito								1
	54- Resolução de exercícios de sinais de trânsito								1
	55- Visionamento e exploração do vídeo gravado pelas estagiárias de uma receita e realização de ficha de leitura								1
	56- Realização da transcrição da receita através de um modelo								1
	57- Visionamento do vídeo gravado pelas estagiárias sobre o dia e as horas								1
	58- Resolução de exercícios do manual de Estudo do Meio								1
	59- Audição do texto narrativo "A história da princesa do garfo" gravado pelas estagiárias e realização de ficha de leitura								1
	60- Resolução de exercícios de reforços do cálculo mental								1
	61- Visionamento do vídeo gravado pelas estagiárias sobre os estados do tempo								1
	62- Resolução de exercícios do manual de Estudo do Meio								1
	63- Resolução de exercícios de casos de leitura: ge/gi e gue/gui								1
64- Visionamento do vídeo gravado pelas estagiárias sobre o dinheiro								1	
65- Resolução de exercícios sobre o dinheiro								1	
66- Resolução de exercícios de pontuação								1	

Intervenções	Tarefas	Áreas Curriculares							Total	
		EEFM	EEM	EED	EFP	P	M	EM		
6. ^a (individual) 28, 29 e 30 de setembro (**)	67- Audição da canção “Vamos cantar as estações” gravada pelas estagiárias e realização de ficha de leitura									2
	68- Resolução de exercícios dos estados do tempo									1
	69- Resolução de exercícios de reforços do cálculo mental									1
	70- Criação de um cartaz das 4 estações com imagens alusivas a cada estação									2
	71- Leitura e exploração de uma banda desenhada e realização de ficha de leitura									1
	72- Criação de vinhetas de estudo com os significados e nomes de prancha, tira e vinheta									1
	73- Realização de uma ficha sobre números naturais até 10000									1
	74- Realização de uma ficha sobre itinerários									1
	75- Visionamento do vídeo gravado pelas estagiárias sobre o uso dos sinais <, > e =									1
	76- Realização de uma ficha sobre comparação de números até 10000									1
7. ^a (individual) 8 e 9 de outubro (**)	77- Criação de um quadro posicional									2
	78- Leitura e exploração de um poema e realização de ficha de leitura									1
	79- Criação de vinhetas de estudo com os significados e nomes de versos, quadras e estrofes									1
	80- Realização de uma ficha de arredondamento de números às dezenas									1
	81- Exploração das funções dos espaços de uma localidade									1
	82- Leitura do texto “A minha avó é a melhor do mundo” e realização de ficha de leitura									1
	83- Realização de um jogo para encontrar nomes, adjetivos e verbos									1
	84- Elaboração conjunta de um texto narrativo sobre um dia importante									1
	85- Criação de uma história a partir do que veem através de uma folha branca amarrada									2
	86- Exploração dos conceitos de freguesia e de concelho									1
87- Resolução de problemas sobre a multiplicação e a divisão									1	
88- Realização conjunta de itinerários com indicações									2	

Intervenções	Tarefas	Áreas Curriculares							Total
		EEFM	EEM	EED	EFP	P	M	EM	
	89- Exploração dos procedimentos e riscos no uso da internet								1
	90- Audição e exploração da história inventada pelas estagiárias para introduzir os nomes: monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba								1
8.ª (individual) 19, 20, 21, 22 e 23 de outubro (**)	91- Exploração e realização do jogo da classificação das palavras								1
	92- Realização de uma ficha sobre comparação de números até 10000								1
	93- Visionamento de um vídeo sobre a diferenciação de freguesia, concelho, distrito e país								1
	94- Realização do puzzle para completar com palavras os respetivos nomes das ilhas								1
	95- Realização de uma ficha sobre o cálculo mental envolvendo as operações adição e subtração através de fichas dinâmicas								3
	96- Realização do jogo onde criam frases através de sentimentos								1
	97- Leitura e exploração do texto "O lápis" e realização de ficha de leitura								1
	98- Realização de uma ficha sobre o cálculo mental envolvendo as operações adição e subtração								1
	99- Realização de um desenho através da exploração do texto "O lápis"								2
	100- Exploração de nacionalidade e naturalidade								1
	101- Leitura e exploração do texto "A aldeia da avó" e realização de ficha de leitura								1
	102- Realização de um cartão de cidadão de um animal facultado pelas estagiárias								1
	103- Realização de uma ficha de nacionalidade e naturalidade								1
	104- Resolução de problemas sobre a multiplicação e a divisão								1
	105- Leitura e exploração do texto "Um sonho mau" e realização de ficha de leitura								1

Anexo 3 – Guião da semana 11 a 15 de maio

Guião/plano individual de trabalho de 11 a 15 de maio

Sempre que tiveres alguma dúvida no uso dos formulários, dos *PowerPoints* ou dos *links* do Youtube vê novamente o vídeo: <https://youtu.be/lsYQ20mJT9s>

11	<p>Português</p> <p>Ouve com atenção o texto informativo “O lince-ibérico” (página 134 do manual): https://www.youtube.com/watch?v=x-Nd2GTT7ml (para acederes ao vídeo clica no link que te irá levar até ao Youtube. Se não conseguires, copia o link e cola no motor de busca do Google) (Não te esqueças, se tiveres alguma dúvida vê novamente o vídeo “manual de instruções”).</p> <p>Responde ao questionário presente em: https://forms.gle/B2aYw3aXF2DaLS9S7 (para acederes ao questionário clica no link. Se não conseguires, copia o link e cola no motor de busca do Google) (Não te esqueças, se tiveres alguma dúvida vê novamente o vídeo “manual de instruções”).</p> <p>Matemática</p> <p>Visualiza o vídeo do Youtube e realiza o desafio pedido: https://youtu.be/-6jg4gVDKc0 (Depois de realizares o desafio tira uma fotografia e manda para a professora). (para acederes ao vídeo clica no link que te irá levar até ao Youtube. Se não conseguires, copia o link e cola no motor de busca do Google) (Não te esqueças, se tiveres alguma dúvida vê novamente o vídeo “manual de instruções”).</p>
12	<p>Estudo do Meio</p> <p>Visualiza o vídeo do Youtube: https://youtu.be/vhjrG_c2L44 (para acederes ao vídeo clica no link que te irá levar até ao Youtube. Se não conseguires, copia o link e cola no motor de busca do Google) (Não te esqueças, se tiveres alguma dúvida vê novamente o vídeo “manual de instruções”).</p> <p>Resolve a atividade a)</p> <p>Não precisas de imprimir, podes responder mesmo no computador, no word, ou se preferires no teu caderno (para responder no word basta colocar o cursor onde pretendes escrever e clicar com o rato).</p> <p>Dá a resposta no caderno desta forma:</p> <p>Data: ___/___/___ Atividade a)</p>

Anexo 5 – Guiões de leitura

Guião 1

Vídeo (história): https://youtu.be/zX_5ukrEOPs

Questões: <https://forms.gle/MLitc1TXZianyp3KA>

Guião 2

Vídeo (história): <https://youtu.be/uuQN8fgZ2pw>

Questões: <https://forms.gle/aAkfTbt7VTeVgE3F7>

Guião 3

Vídeo (história): <https://youtu.be/2jD8GuLp2LA>

Questões: <https://forms.gle/Dsp4aJUnkP98XGCP7>

Guião 4

Vídeo (história): <https://youtu.be/1W5PvmQUNUg>

Questões: <https://forms.gle/B2SJcr9PUr6jt4kU6>

Guião 5

Vídeo (história): <https://www.youtube.com/watch?v=4G37IdPGWss>

Guião 6

Vídeo (história): <https://youtu.be/CtyhYiucpEE>

Guião 7

Vídeo (história): <https://youtu.be/wgXYgOahVBU>

Guião 8

PONTO DE PARTIDA

Observa a BD e pinta de amarelo os balões de fala.

VOU LER

- Lê, em voz alta, com dois colegas.



Genetina, Nilton. Dinossauros em ação. Clube do Livro, 1.ª edição, 2012.

VOU COMPREENDER

- Assinala as frases com V (verdadeiro) ou F (falso), de acordo com a BD.
 - A BD usa imagem e texto ao mesmo tempo.
 - A BD está escrita em verso.
 - O texto da BD está escrito em balões de fala.
 - Esta BD apresenta informações sobre o ancilossauro.

Página 161

- Por que motivo o dinossauro não estava interessado em comer os humanos?

O dinossauro não estava interessado em comer os humanos, pois/ela não queria.

- Conta, por palavras tuas, o principal acontecimento da BD.

Os humanos pensavam que eram as comidas pelos dinossauros.

- Continua a BD e escreve as frases corretas nos balões de fala correspondentes.

UFA! Então era isso aquela mistura pegajenta!

É verdade! Vejam, vêm a chegar mais uns!

Quer dizer que nos perseguia porque sentia o cheiro das sementes.



Genetina, Nilton. Dinossauros em ação. Clube do Livro, 1.ª edição, 2012.

Antes de ler...

- Há sonhos a dormir e sonhos acordados. Qual a diferença entre eles?
- Certamente já tiveste um sonho mau enquanto dormias. Como te sentiste quando acordaste?
- Costumas contar os teus sonhos? Se sim, a quem?

Um sonho mau



No dia em que eu fugi de casa... eu não tinha fugido de casa! Apenas um sonho mau me levou a esperar durante a noite, acabando eu por me espalhar ao comprido no vão* que existia entre a parede e a janela.

Faltava um quarto de hora para o meio-dia quando finalmente acordei. Houve um enorme ruído na sala: era a minha mãe e a dona Vitória a tentarem ligar para a polícia. Mas em vão! Os ratos lá de casa tinham roído o fio do telefone fixo e, vá-se lá saber porquê, o telemóvel estava sem rede.

— Não se ouve nada, não há ligação. Só quero encontrá-lo são e salvo! — escutei, sem perceber o que se passava.

Então, na minha inocência, levantei-me e apareci na sala com o ar mais cândido* do mundo, onde estava a minha mãe com vinte e sete rolos na cabeça.

— O meu benjamim! — gritou ela enquanto saltava para o meu pescoço. — Vitória, Vitória! Que felicidade! — disse, entre gargalhadas. — Afinal de contas, onde andaste este tempo todo? O que eu corri por ti! Há horas que te procuro! Não imaginas o trabalho que me deste! Percorri este bairro de fio a pavio.

— Estava a dormir... Porquê?

— Ora essa! Não vês que por tua causa fui à mercearia, à padaria, ao café, ao campo de futebol, ao sapateiro, e até aos bancários eu recorri. E nem um polícia na rua para fazer uma revista às redondezas! Parece impossível! Este país não vai a lado nenhum, ninguém me consegue provar o contrário! Mas o importante é teres aparecido.

Roberto Alcala Arévalo, O dia em que o meu bairro ficou de pernas para o ar, Texto Editores, 2009

26

Minizor: Quindelines
Linha 5: O que se ouve quando se dorme?
Linha 14: Como se sentiu quando acordou?

Manual

Após a leitura do texto, dialoga com os teus colegas sobre os momentos principais da história e diz qual das partes da história achaste mais engraçada ou estranha.

Assinala com X a opção que, na tua opinião, corresponde às personagens deste texto.

Mãe, filha, D. Vitória. Mãe, filho, D. Vitória.

Assinala com X a opção que corresponde ao momento do dia em que esta história se passou.

Durante a noite. Durante a tarde. Durante a manhã.

Reescreve a seguinte frase, substituindo a expressão sublinhada por outra sinónima.

Percorri este bairro de fio a pavio / de cima a baixo / todo

Na tua opinião, o bairro localiza-se numa aldeia, numa vila ou numa cidade? Justifica a tua resposta.

cidade

Como se sentiu a mãe quando viu o filho a entrar na sala?

Muito feliz

2

1.º MOMENTO LOCAL PERSONAGENS
Casa, quarto de _____ de _____ e _____ Mãe, mercearia, padaria, Mãe, merceiro, _____

2.º MOMENTO LOCAL PERSONAGENS
Rua, mercearia, padaria, Mãe, merceiro, _____

3.º MOMENTO LOCAL PERSONAGENS
Casa, quarto e Mãe, _____

71 Dramatiza a história com alguns dos teus colegas, dando especial atenção à expressão da voz, tendo em conta os sentimentos expressos no texto: desespero, aflição, espanto, alegria, alívio...

Repetir e dramatizar a história escolhendo dois momentos (ex.: sair como uma bala, tomar o sol, voltar a casa, ficar a ver televisão, ligar para a polícia, dar a volta por de fora, etc.).

Realizar a Pêlo 1.º e 6.º do Livro de História

2. Mãe, filho, D. Vitória.

3. Durante a manhã.

4. Percorri este bairro de...

Guião 10



Manual

- Vives numa aldeia, numa vila ou numa cidade?
- Descreve oralmente o lugar onde vives: como são as casas e as ruas, como são as pessoas e em que trabalham, que pontos de interesse culturais, recreativos ou comerciais existem.
- De que gostas mais no lugar onde moras?
- Lê o título do texto. Como será a aldeia de que se fala?

A aldeia da avó

Saimos para a rua. A aldeia da avó é como aqueles programas da televisão antes dos desenhos animados, quando um carro vai pela estrada fora a mostrar casas, uma ponte, seis árvores à volta de um coreto, um regato com um moinho a funcionar, com a roda grande a andar à volta. Mas, ao contrário das estradas da televisão, de súbito, numa curva, vira-se e aparecem outras coisas: ruas estreitas que vão dar a uma só casa, um tractor estacionado ao portão de uma quinta, três homens a conversar, sentados na soleira* de uma porta.

Não há autocarros na aldeia da avó, só duas camionetas por dia que fazem a ligação à vila, não são cor de laranja como os meus autocarros. O meu autocarro no Porto é o 32, eu já andei várias vezes nele.

Fomos por um caminho estreito até chegar a uma rua mais larga e, à entrada da ponte, lá estava a loja. Não é nada como o supermercado perto da minha casa. As coisas não estão à vista, tem de se pedir o que se quer a uma senhora com o cabelo a cheirar a gasolina. Ou à Isabel, à Belinha, que é neta da senhora. Nessa primeira vez, não gostei da Isabel, disse-me logo que era dona da loja e de todos os chicletes e chocolates, e as outras senhoras que estavam à espera de serem atendidas riram todas e beliscaram-me as orelhas e deram gritinhos. A Alzira apresentou-me:

— Este é o Zé, o netinho da senhora D. Maria.

Ana Saldanha, Três semanas com a avó, 2.ª ed., Verbo, 1994

* soleira: entrada da porta.



Este texto está dividido em quatro parágrafos. Cada parágrafo começa numa nova linha e é formado por uma ou mais frases que tratam do mesmo assunto.

Meios Curriculares

CS-3: Indicar, através de desenhos, ilustrações, fotografias ou outros meios, o conteúdo de um texto.

LE3-5: Ler e interpretar textos e imagens.

LE3-6: Ler e interpretar textos e imagens.

LE3-7: Ler e interpretar textos e imagens.

LE3-8: Ler e interpretar textos e imagens.

LE3-9: Ler e interpretar textos e imagens.

Manual

LE o texto em voz alta para a turma.

Transcreve das primeiras seis linhas do texto o que se pode ver na televisão semelhante a aldeia da avó.

Enumera tudo o que o narrador viu na aldeia da avó depois de uma curva.

Onde fica a loja da aldeia?

A loja da aldeia fica à entrada da ponte.

Como se chama a pessoa que está a contar a história (narrador)?

Zé, o netinho da senhora D. Maria.

Vida na aldeia	Vida na cidade
Há poucos espaços culturais (museus, bibliotecas...)	Há muitos e diversificados espaços de lazer.
As pessoas conhecem-se melhor e ajudam-se.	Há muito stress provocado pelos tipos de emprego e pelas exigências dos horários.

Com os teus colegas, organiza um debate em que uns defendam a vida na aldeia e outros defendam a vida na cidade. Escolham um moderador do debate e cumpram as regras do diálogo.

Escreve um texto em que apresentes as conclusões a que chegaste depois do debate sobre as vantagens da vida na aldeia e da vida na cidade.

Realizar um debate (ex.: dar e receber a linguagem espacial)

— Focar a linguagem com os argumentos a utilizar no debate, de forma a fundamentar a posição tomada.

4. A língua portuguesa é usada no debate.

5. O moderador cumpre o 26.

2

Guião 12

Nome: _____

Dados sobre a obra:
 Texto informativo
 Texto narrativo
 Texto poético
 Banda desenhada

De que ~~trata~~ trata o texto?

Gostaste do texto?
 Sim
 Não

Apresenta dois motivos.
1.º motivo: _____
2.º motivo: _____

Guião 13

Nome: _____

De que trata o texto?

Gostaste do texto?
 Sim Não

Apresenta dois motivos.
1.º motivo: _____
2.º motivo: _____

Gostaste da forma como fizeste o reconto da história? Porquê?

Dá uma ideia para outra forma de recontar uma história.

Guião 14

Nome: _____

De que trata o texto?

Gostaste do texto?
 Sim Não

Apresenta dois motivos.
1.º motivo: _____
2.º motivo: _____

Gostaste da forma como fizeste o reconto da história? Porquê?

Coloca um X nas formas que gostavas de fazer o reconto de uma história.
 Fantoches. Vídeo. Manual. Sequência de imagens.
 Desenhos realizados pelos alunos. Tapete narrativo.
Outros: _____

Guião 15



Nome: _____

De que trata o texto?

Gostaste do texto?
 Sim Não

Apresenta dois motivos.
1.º motivo: _____
2.º motivo: _____

Escreve qual das partes da história achaste mais engraçada e menos engraçada.

Mais engraçada 	Menos engraçada 

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal