

## **Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Helena Maria Loureiro de Freitas**

*Relatório Final de Estágio Profissional apresentado à Escola  
Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de  
Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por  
**Telma Maria Gonçalves Queirós**

**Bragança  
2010**

# **Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Da leitura se faz arte**

**Helena Maria Loureiro de Freitas**

*Relatório Final de Estágio Profissional apresentado à Escola  
Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de  
Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Telma Maria Gonçalves Queirós**

**Bragança  
2010**

## **Agradecimentos**

A todos aqueles...

que sempre tiveram um sorriso encorajador para me dar;  
que compreenderam a minha ausência;  
que me apoiaram quando necessitei;  
que me ofereceram os seus conhecimentos, frutos da experiência de vida;  
que me ajudaram a reflectir, numa perspectiva de crescimento pessoal e profissional;  
que retiraram tantos sorrisos de mim: as crianças;  
que me permitiram aceder aos seus estudos teóricos essenciais ao desenvolvimento da prática profissional;  
que estiveram sempre comigo... mesmo quando eu não estava lá!

À Doutora Telma Queirós pela sua disponibilidade; pelos momentos de reflexão; pelo apoio científico; por partilhar comigo a sua experiência, facilitadora da minha progressão profissional.

Ao Doutor António Fernandes pelas reflexões antes, durante e após a acção; pela confiança que depositou na minha prática profissional e pela sua disponibilidade.

À minha coragem, vontade de aprender, de ensinar e de educar...

## **Resumo**

O presente Relatório Final de Estágio pretende fundamentar a prática profissional desenvolvida com uma turma do primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da contextualização da prática, da delimitação das intencionalidades, das experiências de aprendizagem, dos princípios e gramáticas pedagógicas que sustentaram as opções educativas. Ultrapassando a descrição e compreensão do funcionamento da prática educativa, conjugamos esta realidade à tentativa de melhorar a qualidade pedagógica, utilizando a investigação- acção para transformar a prática educativa num encontro comum entre a teoria e a prática.

Depois da análise diagnóstica da turma, verificou-se a necessidade em intervir no processo de iniciação à leitura, motivado pelas seguintes inquietações: 1) saber as razões que levam as crianças a desistirem da leitura; 2) definir estratégias de acção facilitadoras da aquisição da leitura; 3) definir estratégias para transformar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos. O estudo de investigação-acção segue uma metodologia de cariz predominantemente qualitativo, com recurso à observação directa dos momentos educativos e a entrevistas realizadas aos 6 alunos da turma no decorrer da prática de ensino supervisionada.

Os resultados permitiram concluir que para os alunos não desistirem da leitura é essencial a utilização de modelos/métodos de iniciação à leitura que respondam às suas reais necessidades individuais. Verificou-se que através da prática de metodologias cooperativas e criativas na aprendizagem da leitura, os alunos demonstram uma participação de maior envolvimento que facilita a sua progressão no acto de ler. As primeiras leituras efectivas da criança dependem da originalidade do professor para transformar textos de aprendizagem do código escrito em textos desafiadores à criatividade artística dos alunos. O recurso a jogos dramáticos e musicais, e à expressão plástica para explorar o processo de iniciação da leitura, revela-se fundamental para a construção de um bom leitor.

## **Abstract**

This final essay on Masters Internship aims to fundament the professional practice with a class of the first cycle, through the contextualization of the practice, the setting of intentions, the learning experiences, the pedagogic principles and grammars that supported the educative options. Overcoming the description and the comprehension of the functioning of the educative practice, we tried to attach this reality to the aim of improving the teaching quality, using the action-investigation to transform the teaching practice in a common joining between practice and theory.

After the diagnostic analysis of the class, we find the need in intervening in the process of the reading initiation, motivated by the following aspects: 1) to know the reasons that make children giving up on the reading; 2) to define acting strategies to facilitate reading acquisition process; 3) to define strategies to transform the texts with grammar topics in attractive texts. The study of the action-investigation follows a mainly qualitative methodology, through the direct observation of the educative moments and through interviews made to six students of the class, during the supervised lessons.

The results allowed concluding that for the students don't give up on the reading, it is essential to use models/methods of reading initiation that their real individual needs. One realized that through the practice of creative and cooperative methodologies in the learning of reading, students show a bigger involvement in it what facilitates the development of their reading skills. The first readings depend on the originality of the teacher to transform learning texts in texts that defy the artistic creativity of the pupils. The use of dramatic and musical games as the use of drawing, prove themselves essential to the construction of a good reader.

## Índice Geral

|  |              |           |
|--|--------------|-----------|
| Introdução   | .....        | 1         |
| <b>PARTE I - Prática profissional em contexto de Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico</b> | <b>.....</b> | <b>3</b>  |
| 1.1. Contextualização da prática profissional  | .....        | 3         |
| 1.1.2. Caracterização do ambiente Educativo  | .....        | 4         |
| 1.1.3. Desenvolvimento do Processo de Ensino-aprendizagem                                | .....        | 9         |
| 1.2. Fundamentação das opções educativas   | .....        | 12        |
| 1.3. Desenvolvimento da prática profissional   | .....        | 19        |
| <b>PARTE II – Da leitura se faz arte</b>   | <b>.....</b> | <b>26</b> |
| 2.1. Enquadramento teórico   | .....        | 28        |
| 2.1.1. Iniciação à leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico                                  | .....        | 29        |
| 2.1.2. O que é a leitura?  | .....        | 31        |
| 2.1.2.1. Modelos de leitura  | .....        | 34        |
| 2.1.2.2. Construção de um bom leitor – Decifração  | .....        | 42        |
| 2.1.2.2.1. Reconhecimento de palavras  | .....        | 44        |
| 2.1.2.2.2. Como ensinar a decifração   | .....        | 45        |
| 2.1.2.3. Construção de um bom leitor – Compreensão de textos                             | .....        | 46        |
| 2.1.2.4. Construção de um bom leitor – Apreciação de boa leitura                         | .....        | 48        |
| 2.1.3. A criatividade e a leitura  | .....        | 48        |
| 2.2. Enquadramento empírico  | .....        | 51        |
| 2.2.1. Problema e Questões de investigação   | .....        | 51        |
| 2.2.2. Objectivos de estudo  | .....        | 52        |
| 2.2.3. Opções metodológicas  | .....        | 53        |
| 2.2.3.1. Sujeitos do estudo  | .....        | 56        |
| 2.2.3.2. Descrição do estudo   | .....        | 56        |
| 2.2.4. Apresentação, análise e interpretação dos dados                                   | .....        | 61        |
| 2.2.4.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados: 1ª fase                        | .....        | 62        |
| 2.2.4.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados: 2ª fase                        | .....        | 67        |

|          |  |    |
|----------|--|----|
| 2.2.4.3. | Apresentação, análise e interpretação dos dados: 3ª fase | 80 |
| 2.2.4.4. | Análise global dos dados: 4ª fase                        | 84 |
| 2.3.     | Implicações do estudo para a prática profissional        | 87 |
|          | Considerações finais                                     | 91 |
|          | Bibliografia   | 94 |
|          | Anexos   | 96 |

### Índice de figuras e quadros

|                   |   |    |
|-------------------|---|----|
| <b>Figura 1</b>   | – Metodologias no ensino da leitura   | 37 |
| <b>Figura 2</b>   | – Construção de um bom leitor   | 41 |
| <b>Figura 3-</b>  | Seleção de documentos   | 63 |
| <b>Figura 4-</b>  | Análise do documento  | 63 |
| <b>Figura 5</b>   | – Construção  | 81 |
| <b>Quadro 1:</b>  | Comparação de dois modos de fazer pedagogia   | 16 |
| <b>Quadro 2:</b>  | Estrutura do plano de aula adoptado<br>ao longo do estágio                                | 21 |
| <b>Quadro 3:</b>  | Competências de compreensão oral e de expressão oral                                      | 29 |
| <b>Quadro 4:</b>  | Competências de leitura e de expressão escrita  | 30 |
| <b>Quadro 5:</b>  | Competências de conhecimento explícito  | 30 |
| <b>Quadro 6:</b>  | Vectores para o reconhecimento das palavras   | 45 |
| <b>Quadro 7:</b>  | Linhas orientadoras no ensino da decifração   | 46 |
| <b>Quadro 8:</b>  | Técnicas activadoras de estimulação da criatividade                                       | 50 |
| <b>Quadro 9:</b>  | Plano de actividades – 1ª fase  | 58 |
| <b>Quadro 10:</b> | Intencionalidade das etapas da 2ª fase  | 60 |
| <b>Quadro 11:</b> | Planificação 1ª fase: Posição das crianças face à leitura                                 | 62 |
| <b>Quadro 12:</b> | Análise e interpretação dos dados recolhidos<br>na apresentação individual                | 64 |
| <b>Quadro 13:</b> | Análise e interpretação dos dados recolhidos na “leitura”<br>individual de uma história   | 66 |
| <b>Quadro 14:</b> | Planificação 1ª etapa da 2ª fase: Estratégias facilitadoras<br>da aprendizagem da leitura | 68 |
| <b>Quadro 15:</b> | Dados recolhidos na reflexão sobre a história   | 69 |
| <b>Quadro 16:</b> | Desenvolvimento da consciência fonológica   | 70 |

|  |       |    |
|--|-------|----|
| <b>Quadro 17:</b> Análise e interpretação dos dados recolhidos no desenvolvimento das competências fonológicas | ..... | 72 |
| <b>Quadro 18:</b> Actividades desenvolvidas  | ..... | 74 |
| <b>Quadro 19:</b> Análise dos dados recolhidos na entrevista   | ..... | 81 |
| <b>Quadro 20:</b> Relação entre as áreas de análise e os problemas de estudo                                   | ..... | 84 |

### Lista de Abreviaturas e Símbolos

|     |                              |
|-----|------------------------------|
| CEB | Ciclo do Ensino Básico       |
| PCT | Projecto Curricular de Turma |
| C1  | Criança 1                    |
| C2  | Criança 2                    |
| C3  | Criança 3                    |
| C4  | Criança 4                    |
| C5  | Criança 5                    |
| C6  | Criança 6                    |



## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no Curso de Mestrado em Ensino Básico do 1º Ciclo e apresenta-se dividido em duas partes: a primeira retrata o percurso da prática profissional em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico e a segunda apresenta o desenvolvimento do trabalho de investigação- acção intitulado “Da leitura se faz arte”.

A prática profissional foi desenvolvida com uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico numa escola da rede pública do Concelho de Bragança, constituída por 6 crianças. As minhas intencionalidades enquanto professora estagiária direccionam-se no sentido de organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem-estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças; mobilizar, de forma integrada, conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica; agir na complexidade das situações educativas e equacionar respostas alternativas aos problemas e desafios que apresentam os contextos do Ensino Básico-1º Ciclo; adoptar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida; e estabelecer interacções positivas com os diferentes parceiros educativos, num quadro de participação activa e democrática.

Para que o processo de ensino-aprendizagem responda às características dos alunos é necessário que o professor adopte uma atitude reflexiva, crítica e investigativa capaz de minimizar os problemas que a actividade pedagógica diária apresenta. Foi com esta intenção que recorremos à metodologia de investigação-acção, como um método de ensino e aprendizagem capaz de transformar e reestruturar a acção, conjugando a teoria e a prática num mesmo espaço evolutivo educacional.

A intervenção pedagógica centrou-se nas características do grupo através da análise das suas necessidades e interesses, sendo a partir destes dados que se delinearão os princípios e as gramáticas pedagógicas que sustentam a acção educativa. Definiram-se práticas cooperativas e participativas, centradas na interacção interventiva dos alunos, onde o papel do professor se baseia em analisar as experiências de aprendizagem e os interesses demonstrados no dia-a-dia e conjugá-los com a necessidade de cumprimento programático do currículo para o 1º ciclo, dependendo também do professor, a promoção de actividades que incentivem o envolvimento efectivo e afectivo dos alunos.

Um modo de fazer pedagógico onde a estruturação do ensino-aprendizagem depende das observações reflexivas do professor implica uma constante investigação na

acção, englobando as maiores dificuldades sentidas no grupo de alunos que fazem parte do processo. Foi neste sentido que surgiu a necessidade de se realizar uma intervenção investigativa na área da aquisição da leitura devido à heterogeneidade correspondente às competências leitoras e à verificação de que as crianças, mesmo já possuindo algumas competências iniciais de leitura, desistiam facilmente do acto de ler demonstrando pouca motivação por actividades de aprendizagem do código escrito.

Perante estas preocupações, a problemática que sustentou a temática deste trabalho foi *Como motivar os alunos para a leitura e a exploração de textos promotores da aprendizagem da Língua Portuguesa?* Aliada a esta preocupação utilizamos a criatividade artística, através das expressões dramática, musical e plástica, como incentivo à participação dos alunos no processo de aquisição da leitura.

O trabalho de investigação-acção incide essencialmente numa investigação de abordagem qualitativa “cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma de narrativa” (Freixo, 2009, p. 279) recorrendo, para tal, a instrumentos de recolha de dados como, a observação naturalista participativa, a análise documental, o registo fotográfico e as entrevistas não-estruturadas, não-dirigidas e focalizadas.

Assim sendo, o relatório final de estágio situa, na primeira parte, o desenvolvimento da prática profissional através da contextualização da prática, da delimitação das opções educativas através do quadro conceptual com os princípios e gramáticas pedagógicas que sustentaram as opções educativas e a explicitação das intencionalidades e das experiências de aprendizagem que sustentam o desenvolvimento da prática profissional. A segunda parte divide-se em três pontos fundamentais: o enquadramento teórico que contém uma análise e revisão da literatura que sustenta as opções curriculares e estratégias interventivas que se enquadram na problemática em questão; o enquadramento empírico que é constituído pela apresentação do problema e dos objectivos do estudo, pelas opções metodológicas e a apresentação e interpretação dos dados e as por fim as implicações do estudo para a prática profissional.

Finalmente apresentamos as considerações finais com os aspectos que mais salientaram a acção desenvolvida culminando com a exposição das referências bibliográficas que serviram de suporte a este documento.

## Parte I – Prática profissional em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

### 1.1. Contextualização da prática profissional

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada e concreta o professor estagiário deve estruturar o seu desempenho profissional tendo em conta tudo o que está relacionado e que directa ou indirectamente, possa influenciar o seu modo de agir e de pensar.

Contextualizar a prática profissional implica que o professor estagiário seja capaz de observar, numa vertente reflexiva, o ambiente de aprendizagem tendo em conta o contexto onde se desenvolve a acção educativa, analisando o espaço envolvente (caracterização local), o espaço institucional, o espaço sala de aula, a organização da rotina diária, a organização do material, a caracterização da dinâmica educativa e das interacções criança/criança, a relação professor/criança, bem como a forma como se negocia a disciplina e o controlo individual e grupal. Para além destes aspectos, o professor estagiário deve observar as crianças enquanto grupo tendo sempre em conta as particularidades de cada um numa prática inclusiva de atenção à diversidade (Costa, 2000).

Estas observações iniciais permitem contextualizar a prática baseada nas inferências que se realiza perante a realidade observada. O conhecimento do grupo torna-se, assim, essencial para que todo o desenvolvimento da prática educativa tenha em conta o desenvolvimento individual e grupal, em todas as dimensões curriculares. Perante isto, o primeiro contacto com o centro de estágio consistiu em realizar a observação do contexto educativo, tendo como suporte algumas orientações previamente fornecidas pela professora supervisora da Prática de Ensino Supervisionada. Estas orientações funcionam como suportes desencadeadores à concretização de uma prática profissional sustentada nas observações realizadas, à organização educativa, à metodologia de ensino aplicável pelo docente da turma, à participação e envolvimento das crianças no processo educativo e na construção de conhecimentos.

As observações realizadas foram de carácter naturalista, ou seja, observaram-se os “comportamentos dos indivíduos [alunos] nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Fraisse, 1979, cit in Estrela, 1986, p.48) e também directamente já que se procedeu à recolha directa da informação, apelando inteiramente ao nosso sentido de observação.

### **1.1.1. Caracterização do contexto**

A presente prática profissional foi desenvolvida numa escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do distrito de Bragança. A área envolvente está circundada por uma zona habitacional e por diversas instituições sociais (Escola Secundária Miguel Torga, Obra Social Padre Miguel, Centro Social e Paroquial de S. Bento e S. Francisco, Museu Militar, Governo Civil, Junta de Freguesia de Santa Maria, Arquivo Distrital e Escola de Bombeiros). Na parte frontal da escola encontram-se os jardins exteriores do castelo de Bragança e que dão acesso ao mesmo.

A realidade económica é caracterizada por uma diversidade valorativa onde os agregados familiares são instáveis e os recursos económicos parecem ser baixos.

Tal como refere o Projecto Curricular de Turma (P.C.T., 2009/2010) a presença de minorias étnicas também está patente. Constatamos a existência de crianças de etnia cigana nesta escola.

### **1.1.2. Caracterização do ambiente educativo**

#### ✓ Organização do espaço

A escola possui três salas de aula do ensino regular sendo que apenas duas são utilizadas: uma para os 1º e 2º anos outra para os 3º e 4º anos. Devido à existência de uma professora de apoio para os 1º e 2º anos, este último é retirado da turma para outra sala, onde a professora de apoio assume o grupo, caso o horário assim o permita. Existe também uma unidade de apoio à multideficiência, uma sala de professores, uma casa de banho para as restantes crianças da unidade, uma casa de banho para os adultos e duas casas de banho para as crianças, uma sala de arrumação de produtos de higiene, um salão com material de apoio às actividades e uma biblioteca.

A sala de actividades possui um espaço central em forma de U com seis mesas para os alunos do 1º ano. Na parte da frente da sala, junto à secretária do professor, encontram-se 5 mesas para os alunos do 2º ano. A sala contém dois quadros pretos, uma parede com dois placares expositores, dois armários fechados com material de apoio às actividades e os dossiers dos alunos, e uma estante com livros de apoio pedagógico aos professores.

A sala é espaçosa para o número total de crianças e existe espaço para a realização de actividades de movimento como, por exemplo, dramatizações e expressão corporal.

O material existente está em boas condições, mas só é utilizado quando, nas actividades preparadas pelo adulto, este faz parte delas. No material didáctico disponível, encontramos as barras de cuisenaire, blocos lógicos, carimbos, letras magnéticas e ábacos. Existe também material para a prática de ciências experimentais. A sala dispõe também de algum material de desgaste (diferentes tipos de papel) disponíveis para o uso regular dos alunos.

Todo o mobiliário da sala pode ser deslocado. Aliás, o espaço sofreu algumas alterações depois da entrada da professora estagiária, para se poder implementar uma área direccionada à matemática, colocando o material à disposição de modo a que os alunos o pudessem manipular livremente. Foi ainda introduzida uma área para uma pequena biblioteca e fantoches. Os armários também foram organizados de modo a libertar espaço dos placares. Pretendia-se que todos os placares estivessem disponíveis para a exposição dos trabalhos das crianças.

Relativamente ao espaço exterior, este é espaçoso e protegido. Contém um parque de diversões e campos amplos para a realização de brincadeiras livres.

### ✓ Organização da rotina diária

A rotina está delineada, desde o início do ano, por um horário atribuído à turma e dividido por áreas disciplinares. É de salientar que esta estrutura não é rígida, exigindo apenas do professor uma flexibilidade diária de acordo com o desenvolvimento e ritmo dos alunos.

No entanto, a rotina diária influencia a organização da turma. Esta segue as orientações e as actividades propostas pelo adulto, sendo que o grupo organiza-se nas horas pelo toque para o lanche, recreio e almoço. Este grupo possui uma noção dos dias em que têm as actividades extracurriculares e a parte do dia em que se realizam (manhã ou tarde).

As actividades são organizadas em grande grupo e individualmente sendo estas, também, interiorizadas pelos alunos como uma organização da rotina diária visto que a exploração das mesmas tem sempre a mesma ordem de realização: os conteúdos são apresentados pelo professor, em grande grupo, e posteriormente, como conclusão,

os alunos realizam um trabalho individual, no final de cada conteúdo abordado. Estes trabalhos são, no geral, os propostos nos manuais escolares.

Esta forma de acção foi reestruturada após a entrada da professora estagiária devido à implementação de práticas educativas mais cooperativas e integradoras, que serão descritas posteriormente. Esta prática educativa exige dos alunos um maior envolvimento entre pares e em pequenos grupos e uma alteração à rotina educativa que consistia na apresentação das conceptualizações finais pelo professor cooperante, e da realização de exercícios individuais finais para verificação de conhecimentos, para uma rotina de descoberta e de exploração de conteúdos transversais a todas as áreas abordadas.

### ✓ Caracterização da Turma

O grupo com o qual foi desenvolvido o estágio é constituído por seis crianças que frequentam o 1º ano de escolaridade, todas elas com 6 anos de idade. Este grupo está inserido numa turma com 2 anos de escolaridade, o 1º e o 2º anos. No total, a turma é constituída por 13 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Tendo em conta que o estágio engloba unicamente o grupo do 1º ano, esta caracterização incidirá sobre esse mesmo grupo. Assim sendo, uma vez que estamos perante um grupo do 1º ano, importa saber o percurso escolar anterior a este, ou seja, a frequência ou não de Jardim de Infância. Das seis crianças apenas uma não teve qualquer contacto com o Jardim de Infância. Esta criança é de etnia cigana e, perante as observações realizadas, as dificuldades apresentadas por este aluno devem-se à falta de vivências nas várias áreas curriculares desencadeadoras de competências básicas essenciais para esta faixa etária.

Existem três crianças pertencentes a famílias monoparentais, duas das quais são irmãs gémeas e uma outra pertencente a uma família de etnia cigana. Nesta última, nota-se alguma desorientação afectiva e comportamentos desadequados à idade. É uma criança instável nas atitudes de relacionamento para com os colegas e adultos bem como na aceitação das actividades escolares. Embora demonstre instabilidade emocional, não apresenta dificuldades na aquisição e desenvolvimento das aprendizagens.

Ao nível comportamental são alunos tranquilos e interessados pelas actividades pedagógicas. Respeitam os colegas e os adultos e não demonstram atitudes de discriminação social para com as minorias étnicas e para com as crianças que

apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Nestas situações responsabilizam-se pelo apoio aos colegas favorecendo uma entre ajuda positiva.

Ao longo das observações notou-se que o grupo era heterogéneo ao nível das aprendizagens, em especial no domínio curricular da Língua Portuguesa. O desenvolvimento da leitura e da escrita foi, desde cedo, adquirido a ritmos diferenciados verificando-se, maiores progressos nas crianças que tinham um maior acompanhamento dos encarregados de educação nas actividades pedagógicas.

A criança de etnia cigana que não frequentou o Jardim de Infância apresenta bastantes dificuldades na motricidade fina, e, conseqüentemente, na expressão escrita e na memorização de conceitos e aprendizagens básicas de leitura, como por exemplo, no conhecimento das letras.

Esta heterogeneidade ao nível da aprendizagem é também acompanhada por uma heterogeneidade ao nível da participação. Embora sejam alunos muito interessados e participativos existem duas crianças (irmãs gémeas) que se evidenciam na iniciativa demonstrada em todas as actividades desenvolvidas. Não demonstram receio em expor as suas dúvidas e em dar respostas imediatas, quer ao professor quer aos colegas.

Existe uma criança que se evidencia na interpretação de histórias e no desenvolvimento de diálogos e exposição oral de experiências do quotidiano. Contudo, apresenta dificuldades no raciocínio matemático e nas actividades de escrita e de leitura.

Em geral, os colegas respeitam quer as crianças que se evidenciam pela positiva quer pela negativa. No primeiro caso, só apresentaram insatisfação quando não tinham possibilidade de participarem sempre que queriam, por antecipação das respostas dadas pelos colegas. Para evitar esta situação, o professor deve estar atento para que todas as crianças possam, de igual modo, serem activas no desenvolvimento das actividades. No segundo caso evidenciam-se crianças com maiores dificuldades de aprendizagem. Contudo, neste caso, os alunos gostam de participar e tentam sempre dar resposta às solicitações, explicitando as suas opiniões. Os colegas, regra geral, tentam ajudar estas crianças a superarem as dificuldades demonstrando respeito pelas dificuldades dos colegas.

São crianças muito competitivas e não gostam de errar. Quando contrariadas tentam aceitar a posição do outro, com excepção de uma criança que, perante essas situações deixa de fazer os trabalhos, implica com os professores e colegas e, se interrogada pelos adultos, deixa de falar. Este comportamento altera-se quando vê os

colegas a finalizarem as actividades. Nestes momentos toma iniciativa na realização das mesmas ou pede ao professor que a apoie, terminando com facilidade as tarefas.

É um grupo que necessita que sejam lembradas constantemente as regras da sala, sendo o professor o responsável por manter a disciplina e o controlo do grupo.

O grupo demonstra ainda ter preferência pela exploração de histórias contadas pelo adulto e por actividades de expressão plástica. Perante as observações iniciais realizadas, todos os dias pediam para o professor contar uma história e fazerem o registo gráfico da mesma, sendo esta uma actividade muito frequente.

Sempre que lhes era disponibilizado material, em geral, aquando das actividades de matemática, os alunos envolviam-se bastante, demonstrando, nestas ocasiões, grande interesse por actividades relacionadas com a mesma. Pelo contrário, os alunos tinham pouco interesse por actividades de língua portuguesa, especificamente no “treino” da caligrafia e na prática da leitura individual. Contudo, se o texto fosse ilustrado, os alunos já demonstravam um maior interesse, explorando sempre as imagens e só depois a leitura. Daqui se denota a, ainda, presente representação icónica tão característica desta faixa etária. Salienta-se que estes interesses iniciais foram alterando durante o desenvolvimento do estágio, tendo como apoio a implementação do projecto de investigação- acção “Da leitura se faz arte”. De facto, com o desenvolvimento do mesmo, as actividades de língua portuguesa passaram a ser as mais solicitadas pelos alunos, principalmente as relacionadas com a descoberta da escrita e da leitura.

### ✓ Relações Interpessoais

Perante um grupo pequeno, as cooperações são bastante visíveis quer com o professor quer entre pares. As interacções estabelecidas entre professor/criança eram baseadas em momentos de diálogo decorrentes, no geral, da exposição dos conteúdos por parte do professor. Estes momentos proporcionavam a reflexão em grande grupo, promovidas pelo professor, através do lançamento de questões ou desafios. O professor realizou também o apoio individualizado aos alunos, sempre que estes necessitaram e tentou dar resposta imediata às crianças, sempre que solicitado, mas dificilmente interrompeu uma actividade ou explicação para dar resposta às dúvidas de uma criança, deixando isso para o final da explicação.



As interacções entre professor/aluno, após o início do estágio, e devido às metodologias implementadas, passaram a ser mais regulares, baseadas na reflexão em grande ou pequenos grupos, onde o Professor cooperante desempenhava o papel de mediador e promotor de momentos reflexivos.

Quanto às interacções criança/criança, perante as observações iniciais, verificou-se que eram pouco frequentes, principalmente dentro da sala de aula. Estas ocorriam nas reflexões em grande grupo ou aquando das actividades sem grande orientação do professor. Tal como referido anteriormente, também estas interacções, com a progressão do estágio, foram alteradas estabelecendo-se relações mais frequentes, não só em grande grupo, mas em pequenos grupos ou entre pares.

Fora da sala de aula, nos momentos de actividades livres, as interacções entre as crianças são positivas e geridas autonomamente entre elas.

### **1.1.3. Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem**

Durante as observações iniciais, uma das prioridades principais do professor estagiário é analisar a forma como o professor cooperante organiza e concebe o processo de ensino-aprendizagem e a forma como este influencia a aprendizagem dos alunos e a organização de todo o ambiente educativo.

Visto que a prática profissional se iniciou a meio do ano lectivo, na parte intermédia do 2º período do 1º CEB, o professor estagiário deve ter o cuidado de analisar a prática do professor cooperante, para a poder situar quanto à pedagogia aplicável.

Ao longo do meu percurso profissional, constatei que as ideologias pedagógicas dos profissionais e a forma como estes descrevem a sua práxis, na maioria dos casos, está desfazada da realidade concreta do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, perspectivam práticas construtivistas com a pretensão de valorizar as necessidades e interesses individuais de cada criança, contextualizando esse processo, contudo, o que se vivencia são práticas educativas uniformizadas, transmissivas e que desvalorizam a diversificação da aprendizagem. Perante isto, delinee algumas orientações para a observação e análise do PCT e da prática diária do professor cooperante, para que pudesse situar as suas intencionalidades educativas no contraste com a sua prática efectiva. De facto, seria incorrecto, a meio do ano lectivo, o professor estagiário não ter em conta o modo de pedagogia utilizado anteriormente pelo professor cooperante. Esta

prática influencia a forma como as crianças “vivenciam” o processo de ensino-aprendizagem, e a forma como são influenciadas por ele.

▪ Análise do PCT

1. Finalidades educativas

De acordo com Fernandes (2009, p. 4) as finalidades educativas do PCT são nomeadamente: “- Centrar a acção educativa nas aprendizagens dos alunos; - Promover a coordenação do processo de ensino e harmonização das mensagens socializadoras; - Estabelecer um alinhamento de actuação comum dos professores da turma em todos os domínios da sua acção perante os alunos; - Facilitar a articulação dos conteúdos do ensino e integração dos saberes; - Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos.”

Tendo em conta estas finalidades, podemos referir que há uma tentativa de direccionar a acção do professor num modo de fazer pedagógico associado à participação das crianças e onde o processo de ensino-aprendizagem surge centrado na criança e em tudo o que a envolve, interferindo no seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007).

A preocupação da articulação e integração dos conteúdos e saberes denota uma inquietação, por parte do professor, que as crianças dêem significado à experiência e envolvimento no processo de aprendizagem através de um ensino contextualizado por forma a que elas se sintam integradas no acto de aprender, onde o professor desempenha o papel de orientador e promotor de práticas que respondam aos interesses e necessidades de cada uma das crianças.

2. Metodologias e estratégias

O processo de ensino-aprendizagem que o professor se propôs pôr em prática “centra-se no aluno, tentando sempre que possível, proporcionar-lhe a oportunidade de ser ele próprio e construir as suas aprendizagens, desenvolvendo assim a sua criatividade e autonomia... uma metodologia activa, participativa, motivadora e lúdica, para que o aluno participe com interesse, entusiasmo e ilusão e ao mesmo tempo aprenda brincando.” (Fernandes, 2009, p. 18)

Segundo Oliveira-Formosinho *et al.* (2007, p.16) é objectivo da pedagogia da participação, a criança “construir as aprendizagens” através do método de “aprendizagem pela descoberta”.

Analisando as propostas metodológicas apresentadas pelo professor cooperante, verifica-se uma forma de fazer e de pensar onde a motivação para a aprendizagem depende do interesse intrínseco da tarefa e da criança, construtos essenciais a um modo de pedagogia participativo, logo o professor preconiza um processo de ensino-aprendizagem centrado neste tipo de pedagogia. Importa assim entender se a acção efectiva do professor cooperante veicula estes princípios.

### ▪ Acção efectiva do professor

A acção estabelecida pelo professor cooperante desencadeia uma metodologia onde o papel deste é crucial a todo o desenvolvimento da aprendizagem. É este que organiza, prescreve objectivos e tarefas, transmite conteúdos, molda e reforça as significações (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

As actividades realizadas na sala de aula seguiram as orientações dos manuais escolares dos alunos onde o professor explorou os conteúdos programáticos tendo em conta as propostas de actividades contidas nos mesmos. As áreas disciplinares, no geral, foram repartidas segundo o horário proposto, não se notando uma transversalidade nas diferentes dimensões.

O professor cooperante transmitiu os saberes do mais simples para o mais complexo organizando o processo de ensino-aprendizagem segundo as diferentes etapas: o professor expunha e explicava os conteúdos e, para a aplicação dos conhecimentos adquiridos, os alunos realizavam um exercício escrito proposto nos manuais ou fornecido pelo professor. Se as actividades fossem relacionadas com a língua portuguesa, existia sempre um período para o “treino” da caligrafia, no quadro e no caderno.

O professor tinha como preocupação apoiar as crianças com maiores dificuldades, não na apresentação de propostas alternativas que encaminhassem a um ensino diferenciado, mas indicando a forma como os alunos poderiam realizar os exercícios propostos. O papel dos alunos era essencialmente passivo participando, apenas, quando interrogados ou incentivados para essa participação.

As actividades eram desenvolvidas nas mesas de actividades e os alunos poderiam também utilizar o quadro para a realização de alguns exercícios propostos pelo professor.

A aquisição das aprendizagens baseava-se na interiorização dos saberes produzidos sob a forma de produto final e da persistência contínua do professor na repetição dos conteúdos.

### **1.2. Fundamentação das opções educativas**

Delinear um quadro conceptual que explicita o modo de pensar e de fazer pedagogia do professor estagiário perante um grupo de crianças com quem se desenvolve a prática profissional, é prioritário para a criação de linhas orientadoras que fundamentem as opções educativas do futuro profissional. Estas opções educativas transcendem as teorias apreendidas e transcendem o que idealizamos como correcto e estruturante. Por sua vez, elas fundamentam-se numa realidade concreta de um espaço, de um tempo e de um grupo de crianças com características próprias, exigências diversificadas onde o percurso anterior influencia o modo de ser, estar e fazer de cada aluno. Contudo, tudo isto só é possível perante as observações criteriosas ao contexto educativo por forma a se poder analisar o processo de ensino-aprendizagem como base para a reestruturação dessas linhas de acção.

Segundo Oliveira- Formosinho *et al.* (2007, p.14) “ a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores”. Perante esta afirmação, abandonamos uma práxis dual, onde o modo de fazer pedagogia era estruturado por um caminhar paralelo entre a teoria e a prática, passando para uma triangulação praxiológica onde as crenças e os valores são, de igual modo, essenciais ao desenvolvimento de “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica em uma actividade compartilhada.”

A triangulação praxiológica também serve de base ao desenvolvimento profissional do professor estagiário. Enquanto Educadora de Infância profissionalizada, durante a prática profissional, os saberes e teorias, as crenças e valores e as acções práticas desenvolvidas, desencadearam um modo de entender a pedagogia fundamentada nas vivências educativas e que, embora em níveis de ensino diferentes,

influenciam a forma como o percurso ao longo da prática profissional irá ser delineado, estruturado e conceptualizado. Este ponto de partida, que é todo o percurso anteriormente vivido, embora facilitador na envolvência da prática efectiva e basilar ao início da prática profissional no 1º CEB, torna-se também problemático quando todos os princípios inerentes à Educação de Infância são confrontados com uma realidade educativa diferente, como é a do 1º CEB.

As observações iniciais e a análise do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido até ao momento do início da prática profissional remetem para uma pedagogia transmissiva. O professor desempenha o papel de organizador de um currículo estável e ordenado através do qual “a aquisição da informação constitui-se na questão pedagógica central (...) a “disciplina” é a palavra-chave [sustentada] na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança.” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, pp.20-21).

Ora, a confrontação com um processo de ensino-aprendizagem oposto ao vivenciado por mim durante alguns anos a exercer a docência, através da utilização de um currículo organizado e estruturado por disciplinas e lições com conteúdos bem definidos, desestabiliza as conceptualizações pedagógicas e a forma do agir educativo preconizado anteriormente.

A criança no 1º Ciclo, perante as observações realizadas, tem como “função” seguir o ritmo de uma inscrição de conhecimentos através do qual a definição de bom aluno é aquele que adquiriu as competências anteriormente estipuladas pelo professor cooperante durante um determinado período de tempo. Esta posição exigiu da minha parte uma leitura e pesquisa profunda do Currículo Nacional do Ensino Básico e do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a analisar as melhores estratégias para traçar uma metodologia que não anulasse totalmente um modo pedagógico desenvolvido durante a minha prática profissional, enquanto educadora de infância. Aqui, o papel do Educador era criar estratégias educativas significativas para as crianças, através do envolvimento destas nas actividades baseadas em interacções positivas entre crianças e adultos “essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p.21).

Este modo de fazer e de pensar pedagógico, que segue os princípios da pedagogia da participação foi posto em causa ao longo das observações realizadas e das vivências em contexto de 1º ciclo. Foram várias as vezes que me questionei sobre o que fazer e que caminho seguir ao longo da prática profissional, tendo em conta que a acção

do professor cooperante contradizia os meus princípios pedagógicos. De facto, seria impensável e, desta feita, uma irresponsabilidade, se o professor estagiário alterasse um trabalho realizado durante quase dois períodos, e alterasse uma metodologia instaurada e interiorizada pelos alunos.

Perante uma turma com as características apresentadas, a análise do programa e do currículo, as orientações descritas em alguns modelos pedagógicos que fundamentam uma práxis como “referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e (...) um referencial prático para pensar antes-da-acção, na acção e sobre-a-acção” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p. 21), foi necessário delinear referenciais pedagógicos com metodologias, estratégias e modelos pedagógicos capazes de mobilizar construtos essenciais à prática educativa em questão.

É essencial analisar as gramáticas pedagógicas em comparação com a realidade educativa, de modo a valorizarem-se todas as dimensões curriculares numa praticabilidade integrada, não só entre elas, mas com tudo o que influencia a práxis pedagógica – as disciplinas; os saberes, as crenças e os valores; a comunidade envolvente; as teorias subjacentes à prática e que são alicerçadas sobre culturas que fundamentam a intencionalidade educativa do professor. A função do professor estagiário, e portanto, a minha função, perante a confrontação com um modo de fazer pedagogia transmissivo e a obrigatoriedade de cumprimento de um programa curricular, foi tentar encontrar nos modelos pedagógicos orientações de acção capazes de serem implementadas com a turma e que não anulassem com todo o processo de ensino-aprendizagem instituído até aí.

Analisando as características do grupo e a forma como o ambiente educativo se apresentava, verificou-se que recorrer a uma metodologia cooperativa como um princípio essencial da prática educativa com os alunos (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007), seria um dos princípios prioritários a implementar.

Também o espaço e a interacção com o material seria uma outra prioridade a pôr em prática disponibilizando diferentes materiais das diferentes áreas curriculares, para exploração individual e grupal dos alunos.

Estes princípios são, segundo Dewey (1958, cit in Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, pp. 45-46) as grandes revelações de Froebel, isto é, “o exercício da cooperação e ajuda mútua; actividades impulsivas e instintivas das crianças como fontes primárias da actividade educativa; a valorização das actividades espontâneas - jogos, dramatizações, mímicas e movimentos livres - como base da acção educativa; as actividades individuais

que aproximam a criança de situações e ocupações típicas da sociedade em que está inserida e da qual deve participar com sua criatividade e produção”. Isto requer que no desenvolvimento da prática pedagógica se reformule a organização do espaço e materiais, se introduzam estratégias de organização grupal cooperativas e que o grupo crie predisposição para a exteriorização dos seus interesses, conhecimentos e dúvidas e, predisposição à praticabilidade de acções mais interactivas, dinâmicas e desafiadoras. Tudo isto permite que a criança se envolva responsabilmente e sem receios no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, o professor deve funcionar como um “provocador” de situações e desafiar o aluno à exploração dos conteúdos programáticos.

De acordo com Dewey (1958, cit in Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p.80) “os métodos de ensinar e aprender devem criar condições que estimulem, promovam e ponham à prova o pensamento reflexivo”, logo, “é preciso garantir um ambiente educativo em que sejam recriadas condições de um processo de investigação, afim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias idéias sobre o problema”. No fundo, o papel do professor, ou seja, o meu papel foi permitir que as crianças aprendessem a descobrir, despertassem a sua curiosidade num acto reflexivo constante, dando significado a possíveis investigações. Deste modo tentou-se sempre organizar a acção educativa dando-lhe intencionalidade pedagógica.

Contudo surgiu a questão: como o professor consegue implementar uma prática pedagógica que não rompa com a acção educativa desenvolvida até ali paralelamente com um modo de fazer pedagógico participativo?

De facto, quer um quer outro, terão de ser negligenciados visto que nem se abandonará totalmente a pedagogia de transmissão, nem se implementará totalmente a pedagogia da participação.

### Comparação dos dois modos de pedagogia

Para um melhor entendimento da forma como se tentou delinear um quadro conceptual que sustente a prática pedagógica, recorreu-se à comparação dos dois modos de fazer pedagogia tendo como base os quadros comparativos de Oliveira-Formosinho (in Oliveira-Formosinho *et al.* , 2007, pp. 16,17) (Quadro 1).

| Quadro 1. Comparação de dois modos de fazer pedagogia |   |  |
|---|---|--|
|   | Pedagogia da Transmissão  | Pedagogia da Participação  |
| Objectivos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir capacidades pré académicas</li> <li>• Acelerar as aprendizagens</li> <li>• Compensar os déficits</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o desenvolvimento</li> <li>• Estruturar a experiência</li> <li>• Envolver-se no processo de aprendizagem</li> <li>• Construir as aprendizagens</li> <li>• Dar significado à experiência</li> <li>• Actuar com confiança</li> </ul>     |
| Conteúdos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades pré- académicas</li> <li>• Persistência</li> <li>• Linguagem adulta</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas e esquemas internos mentais</li> <li>• Conhecimento físico, matemático, social</li> <li>• Metacognição</li> <li>• Instrumentos culturais</li> </ul>  |
| Método  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado no professor</li> <li>• Centrado na transmissão</li> <li>• Centrado nos produtos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem pela descoberta</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Investigação</li> </ul>   |
| Materiais   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturados</li> <li>• Utilização regulada por normas emanadas do professor</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variados, com uso flexível</li> <li>• Abertos à experimentação</li> </ul>   |
| Processo de aprendizagem                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança comportamental observável, realizada através do ensino</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo livre e actividades espontâneas</li> <li>• Jogo educacional</li> <li>• Construção activa da realidade física e social</li> </ul>   |
| Etapas da aprendizagem                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simples – complexo</li> <li>• Concreto – abstrato</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Períodos de aprendizagem e desenvolvimento</li> </ul>   |
| Avaliação   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nos produtos</li> <li>• Comparação das realizações individuais com a norma</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrada nos processos</li> <li>• Interessada nos produtos e nos erros</li> <li>• Centrada na criança individual</li> <li>• Centrada no grupo</li> <li>• Reflexiva das aquisições e realizações</li> </ul>                                      |
| Motivação   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforços selectivos vindos do exterior (do professor)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse intrínseco da tarefa</li> <li>• Motivação intrínseca da criança</li> </ul>  |
| Actividade da criança                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar estímulos exteriores</li> <li>• Evitar erros</li> <li>• Corrigir erros</li> <li>• Assumir função respondente</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionamento</li> <li>• Planeamento</li> <li>• Experimentação e confirmação de hipóteses</li> <li>• Investigação</li> <li>• Cooperação e resolução de problemas</li> </ul>  |
| Papel do professor                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar</li> <li>• Prescrever objectivos e tarefas</li> <li>• Dar informação</li> <li>• Moldar e reforçar</li> <li>• Avaliar os produtos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura o ambiente</li> <li>• Escuta e observa</li> <li>• Avalia</li> <li>• Planeja</li> <li>• Formula perguntas</li> <li>• Estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura</li> <li>• Investiga</li> </ul> |
| Interacção Professor-criança                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>   |
| Criança-criança                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>   |
| Criança-material                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta</li> </ul>   |



|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
| Tipos de agrupamento | <ul style="list-style-type: none"><li>• Pequeno grupo</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Individual</li><li>• Pequeno grupo</li><li>• Grande grupo</li></ul> |
|----------------------|---|---|

A tentativa de direccionar a prática educativa para modelos curriculares onde prevaleçam gramáticas pedagógicas que respondam à pedagogia da participação exigiu que se reformulasse o processo de ensino-aprendizagem a vários níveis. As grandes alterações passaram pelos processos de aprendizagem através da prática do “jogo livre e actividades espontâneas; jogo educacional, construção activa da realidade física e social” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p. 16-17).

Relativamente aos métodos utilizados, não há a prevalência de um em função do outro, isto é, ambos foram utilizados porque a necessidade de cumprimento de um programa exigia uma transmissão da maioria dos conteúdos, contudo, houve sempre a tentativa de preparação das actividades onde os alunos pudessem realizar uma aprendizagem pela descoberta e pudessem concretizar actividades através da resolução de problemas numa integração de todas as áreas curriculares. A implementação desta metodologia requereu uma mudança na maioria dos níveis apresentados, assim:

- os materiais deixaram de ser regulados pelas normas instituídas pelo professor e passaram a estar disponíveis, consciencializando as crianças de que no decorrer das actividades, elas os poderiam utilizar quer para os auxiliarem na resolução dos problemas, quer para explicarem as suas dúvidas e fundamentações. Daí a necessidade da criação de duas áreas direccionadas à matemática e à língua portuguesa/ expressão dramática e posteriormente de ciências/estudo do meio). Desta forma, os materiais passaram a ser mais “variados, com uso flexível [e] abertos à experimentação” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p.16).

- a motivação deixou de ser exterior à criança, e o professor passou a ser o responsável pela transmissão de reforços selectivos, passando para uma motivação interior da criança, ou seja, intrínseca a esta e que se traduz num interesse também intrínseco pelas tarefas. De certo modo, aquando das actividades mais transmissivas, este interesse ou envolvimento das crianças só era conseguido se fossem tarefas estimulantes e desencadeadoras de investimento motivacional pelos alunos.

- o meu papel, perante as mudanças descritas anteriormente, foi fundamental para que as crianças comesçassem, pouco a pouco, a compreender um processo mais interactivo, participativo e onde a intervenção delas era fundamental para o

desenvolvimento das actividades. Aliás, o professor, deve ser o impulsionador de uma dinâmica educativa geradora de experiências que possam ser significativas para a criança. Embora se baseie num plano, este deve ser realizado em função do que escuta e observa, e não um prescritor de objectivos e tarefas. De facto, este é o grande desafio do professor, planear baseado em conteúdos programáticos obrigatórios, mas tendo sempre em conta os interesses e conhecimentos da criança e do grupo (Fosnot, 1996). Este procedimento ainda se torna mais complicado quando se tem um grupo com hábitos de participação pedagógica reduzida. O meu papel de professora aqui foi encontrar estratégias de acção onde as crianças, perante os conteúdos programáticos propostos, descobrissem, por si só ou em cooperação com o grupo, o caminho mais fácil para elas, para a compreensão das aprendizagens e a exploração desses conteúdos. De acordo com Fosnot (1996), o professor deve ser um facilitador, pois depende dele a estruturação do ambiente e de oportunidades diversificadas de tarefas, sendo ele que provoca um questionamento constante aos alunos aproveitando as inquietações destes para investigar as melhores estratégias e metodologias de aplicação à prática concreta.

- a actividade da criança passou da passividade à interactividade e participação. Contudo, note-se que todo o trabalho cooperativo exige uma dinâmica organizacional para que não se confunda com desordem e brincadeira, trabalho este que necessita de muito tempo para a interiorização desta prática educativa por parte das crianças. Vygotsky citado por Oliveira- Formosinho *et al.* (2007) refere que as regras são construídas nestas interacções entre adulto/criança e entre as crianças. Assim, cabe também ao professor entender a metodologia cooperativa para favorecer tarefas onde as próprias crianças se envolvam numa prática motivante e organizada. As crianças quando motivadas para a cooperação e resolução de problemas transformam a prática diária num questionamento constante e numa curiosidade investigativa impulsionadora de práticas estimulantes e significativas.

- os objectivos nestes dois modos pedagógicos acabaram por ser indissociáveis devido à prioridade institucional do cumprimento do programa que, traduz os objectivos de aquisição de capacidades académicas, de aceleração das aprendizagens e de compensação dos déficits. Estes factos demonstram que a tentativa de cumprir os objectivos que caracterizam a pedagogia da participação não podem ser implementados na totalidade, o que me levou a desenvolver um trabalho baseado na interactividade e prática constante das crianças, mas com a obrigatoriedade de cumprimento de tempos limitados para cada conteúdo a ser abordado. A prática que advém da pedagogia da

transmissão influencia também o processo avaliativo, que se centra nos produtos e na comparação das realizações individuais com a norma. Contudo, deve-se centrar essa avaliação nos processos, na criança individual e no grupo para que, através do acto reflexivo, o professor estagiário avalie a funcionalidade ou não das estratégias propostas, e avalie a individualidade de cada um numa educação para a diversidade.

Fundamentar as opções educativas torna-se essencial para que o professor contextualize a sua acção numa relação entre a teoria e a prática facilitadora à construção de competências necessárias ao desenvolvimento da sua prática profissional.

### **1.3. Desenvolvimento da prática profissional**

Assume-se que a qualidade do desenvolvimento global de cada criança depende e entra em interacção contínua, com a qualidade dos estímulos e contactos afectivos que lhe são possibilitados. Assim sendo, e reforçando o que ficou expresso no ponto anterior, pensamos que a cooperação, nas suas diferentes perspectivas, é geradora de diversificadas potencialidades de desenvolvimento para cada agente educativo na sala de aula.

A forma como deve ser entendido este método de aprendizagem pressupõe uma aposta na formação da criança para a vivência com os outros, em diferentes grupos dentro da comunidade, que passa, necessariamente, por uma formação do professor potencializadora da aquisição e aperfeiçoamento de saberes interculturais que desenvolvam competências facilitadoras de reconhecimento e valorização da diferença. Ultrapassando a mera sensibilização, importa tratar a prática de processos geradores de uma mudança pessoal, isto é, uma formação que permita a análise de situações do dia-a-dia e a definição de novas atitudes / comportamentos, que se afastem da tolerância e compreensões redondas e paralisadas.

A criação de um ambiente democrático exige, assim, recorrer a procedimentos metodológicos activos e dinâmicos que atendam ao currículo explícito, mas também, e essencialmente, ao currículo emergente.

Permitir e usufruir do trabalho, em pequenos e/ou grande grupo foi a nossa intenção, que acreditamos ter atingido numa caminhada conjunta com as crianças. Esta interacção grupal estimulou o respeito, as relações individuais de cooperação e a amizade que se constituem como valores fundamentais para uma educação na e para a cidadania. Orientamo-nos, deste modo, na prática de actividades que repelem a

competição, a denúncia e o individualismo egocêntrico, onde a relação de parceria que se estabelece é de adversário e não de amigo e cooperador.

Reconhecemos que em concomitância com o trabalho entre pares se salienta o trabalho individual da criança, que tem como “andaime” o professor / ou outra criança que lhe seja particularmente significativa, no sentido da confrontação e aperfeiçoamento – requisito indispensável para o alcançar da sua autonomia e dos seus hábitos de trabalho (Lopes e Silva, 2008). O equilíbrio deve permanecer entre estas duas estratégias, atendendo a que ambas são vitais para a prática de uma actividade saudável e coesa.

Foi nossa intenção privilegiar os jogos livres, com maior incidência para a expressão dramática, bem como os jogos educacionais; a aprendizagem pela descoberta e a resolução individual e conjunta de problemas da infância como recursos estratégicos que venham fomentar uma filosofia formadora na e para a cooperação. Entendemos estes recursos como transversais a todos os domínios, que contribuem para um trabalho baseado na promoção de práticas de coesão social, de respeito, de igualdade, de prevenção e afastamento da discriminação e, ao mesmo tempo, de aprendizagens significativas e de competências críticas de participação no acto educativo.

### Planificar a acção educativa – o primeiro passo para a relação teoria/ prática

“O planeamento é a sequência da avaliação de situação (...). Ela diz-nos o possível e não o que abstractamente alguém disse ser possível. Por isso, os programas só podem ser cumpridos na medida em que possam ser cumpridos pelos alunos. O planeamento é uma predição sobre o que pensamos fazer e sobre como vamos fazer, e até de como vamos rever ou reformular o que pretendemos fazer caso nos pareça que não dá certo. Ou seja, o planeamento é uma hipótese teoricamente sustentada que é necessário submeter ao teste da prática (...)”

(Ferreira, 2002, p. 619)

Planificar é utilizar conhecimentos teóricos fundamentados, na estruturação de estratégias de actuação na prática educativa, que implica a melhor forma de organizar as crianças, em espaços e em tempos; de organizar a estruturação das actividades diárias; de antecipar a prática como meio de regular a nossa própria actividade.

Este planeamento pré-activo (Estrela e Estrela, 2001) ocorre aquando da realização das actividades, no desenrolar das situações educativas previamente pensadas, mas que, devido à acção e à interacção do professor com os alunos, a realidade concretizada torna-se diferente da imaginada.

Havendo um programa a cumprir estruturado que funciona como um currículo explícito, o professor deverá encontrar estratégias diversificadas que facilitem o envolvimento dos alunos nas actividades. O acto de planear corresponde a esse currículo explícito organizado pelo docente de acordo com o que preconiza para uma planificação. Marcelo (1987, cit in Barrio (1991, p. 20) refere que o paradigma do pensamento do professor em relação à planificação não apresenta uma conclusão unânime visto que “[...] unos profesores inician el diseño a partir das actividades a realizar en clase, y otros, estableciendo en primer lugar los contenidos; alguna investigación pone de manifiesto que el diseño de la enseñanza no sigue un processo lineal (objetivos-> contenidos-> actividades, etc.) sino más bien un desarrollo cíclico o de solución de problemas; no existe un solo tipo de planificación, siendo distintas las que los profesores realizan para un año, un trimestre, una unidad, una semana o un día; [...] los valores y creencias del profesor, la opinión que tienen de los alumnos y el, libro de texto influyen en la selección de contenidos y actividades a diseñar.”

Neste sentido, não importa qual o modelo de planificação ou a forma como o professor desenvolve ou entende a sua realização, visto que, qualquer que seja o modelo, a aprendizagem só se concretizará se o professor tiver em consideração o respeito pelas crianças, a cedência de oportunidades para que as crianças possam fazer as suas escolhas, e o proporcionar de desafios ao desenvolvimento intelectual dos alunos (Wasserman, 1990). A selecção dos itens que constituem a planificação são também de escolha do professor. Ao longo deste estágio, a estrutura adoptada para a realização do plano de aula (ver anexo I) teve em conta os seguintes itens (Quadro 2):

**Quadro 2. Estrutura do plano de aula adoptado ao longo do estágio**

| Área   | Competências Específicas  | Conteúdos  | Procedimentos Metodológicos   | Recursos  | Avaliação  |
|--|---|--|---|---|--|
| Neste item indicavam-se as áreas disciplinares e não-disciplinares, bem como a hora prevista para cada uma delas, e acordo com o horário estipulado para a turma. As áreas presentes no horário ao | Este item era composto pelas metas de aprendizagem previstas para cada área disciplinar. As competências específicas correspondem às estipuladas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). Estas | Este item pode funcionar como temas ou capacidades respectivas que expressam a intencionalidade de forma sistemática e sintética e que devem ser aprofundados na descrição das metas de aprendizagem | Através deste item descreviam-se um conjunto de actividades (do aluno e do professor) e estratégias que permitissem o desenvolvimento dos conteúdos, competências e objectivos propostos. Aqui encontram-se as orientações para o | Neste item indicava-se todo o tipo de apoios materiais e técnicos necessários à concretização das actividades propostas. Este item funciona como um contributo organizativo do professor para o funcionamento | Neste item, indicavam-se os instrumentos que serviam de suporte à avaliação das crianças e do processo de ensino-aprendizagem. Desde o início do ano que se optou pela realização de uma observação directa através da |

|  |   |  |  |                              |  |
|--|---|--|--|------------------------------|--|
| <p>longo dos dias de estágio eram: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica.</p> | <p>competências vêm fundamentadas com a apresentação de objectivos operacionais que traduzem a forma visível de operacionalização das competências descritas. Estes objectivos correspondem aos objectivos de acção propostos, por bloco, na Organização curricular e programas Ensino Básico- 1º Ciclo (1998).</p> | <p>através da delineação das competências. Estes conteúdos correspondem a cada bloco de aprendizagem proposto na Organização curricular e programas Ensino Básico (1998) e de acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007).</p> | <p>desenvolvimento das acções pedagógicas. Estas orientações faziam referência à organização do grupo, do espaço, do tempo, dos materiais, das tarefas e às responsabilidades dos intervenientes da acção. As actividades também tinham em conta as propostas referidas na Organização curricular e programas Ensino Básico (1998); no Programa de Matemática do Ensino Básico (2007); nas experiências de aprendizagem sugeridas no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001); nos manuais escolares do respectivo ano de escolaridade e ainda, na capacidade criativa da professora estagiária.</p> | <p>da prática educativa.</p> | <p>Participação na actividade (iniciativa, interesse, diálogo, interacções) e na concretização da actividade (compreensão, resolução de problemas e desafios ; registo contínuo de ocorrências como forma de compreensão das atitudes, comportamentos e progressão do processo de ensino-aprendizagem; questionários orais não estruturados, mas que fundamentassem dúvidas surgidas e, exercícios escritos nos manuais ou construídos pela professora estagiária, como apoio à verificação dos conhecimentos. Privilégiou-se a avaliação formativa, mas eventualmente surgiram momentos em que se recorreu à avaliação diagnóstica para determinar os conhecimentos dos alunos sobre uma matéria / assunto e ainda à avaliação sumativa aquando de provas de avaliação mensal e trimestral.</p> |
|--|---|--|--|------------------------------|--|

A intencionalidade atribuída a cada item remete para uma proposta de planificação fundamentada nas orientações sugeridas pelos Currículo Nacional do

Ensino Básico (2001), Organização curricular e programas Ensino Básico (1998) e pelo Programa de Matemática do Ensino Básico (2007). Assim, a planificação desempenha um elo fundamental para o professor com as orientações programáticas a cumprir para o 1º CEB. Os procedimentos metodológicos, os recursos e a avaliação acabam por ser os itens de total responsabilidade do professor. Este, perante as observações realizadas ao grupo, perante as necessidades e interesses de cada criança, perante os conteúdos a trabalhar e as competências traçadas para cada um destes conteúdos, estrutura as actividades que se adequam melhor às intencionalidades do professor e às características do grupo de alunos.

Assim, a construção da planificação seguia a sequência de formulação dos conteúdos, de acordo com as orientações propostas nas planificações mensais do Agrupamento de Escolas. Posteriormente, formulavam-se as competências específicas e dos objectivos operacionais que correspondessem aos conteúdos mensais e, finalmente, à descrição dos procedimentos metodológicos que contemplassem estratégias de acção capazes de fundamentar os itens descritos anteriormente.

Nos procedimentos metodológicos, tentou-se ter sempre em conta as gramáticas pedagógicas que influenciam o modo de fazer pedagógico, propostas que incentivassem o envolvimento dos alunos e que o estruturassem por forma a dar tempo à acção através da descoberta, da interacção e exposição de dúvidas e interesses, para que, através da vivência e exploração de situações/acontecimentos espontâneos se desse lugar ao currículo emergente (Fosnot, 1996). Tentámos experimentar diferentes estratégias e implementar métodos de ensino diversificados que se baseassem na acção directa com o material, por parte dos alunos, e na exploração de actividades direccionadas à expressão dramática, tão importantes nesta faixa etária, e que, no decorrer da prática pedagógica, se mostraram tão produtivas e motivadoras.

O envolvimento das crianças só era possível através da criação de actividades que permitissem a sua total participação:

- na construção do material que se utilizasse nas actividades (o material não era construído em casa, mas sim na aula com os alunos);
- na organização do espaço para as actividades, visto que a maioria delas exigia movimentação corporal (ex:dramatizações) e a formação de grupos;
- na exploração dos recursos utilizados através da descoberta da sua funcionalidade e aplicação (novas tecnologias, ciências...);

- na construção de jogos didácticos (ex: dominós, puzzles...);
- na resolução de problemas quer a nível individual quer grupal;
- na divulgação aos colegas das conclusões encontradas;
- na implicação efectiva na aprendizagem da leitura e da escrita;
- na reflexão diária sobre as aprendizagens efectuadas e as significações dadas a cada momento vivenciado.

Só assim foi possível “trabalhar” uma mudança de pedagogia, que embora não se demonstrasse de forma pura, as vivências interactivas abriram caminhos a um processo de ensino-aprendizagem mais participado pelas crianças e mais desafiador para mim, enquanto profissional em acção no contexto educativo.

### Procedimentos de observação e avaliação da acção educativa

A relação entre observar e avaliar demonstra a importância do saber reflexivo em acção. É através da observação que se tornam visíveis as necessidades a ter em conta fora e dentro da sala. Cabe ao professor/observador ser sensível a essas mesmas necessidades, promovendo não uma observação massiva, mas superficial e integrante de acordo com a sua estratégia, pois “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento (...) só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p.128).

Além da observação dar ao professor um conhecimento da situação educativa, o que lhe permite utilizar estratégias mais adequadas, esta permite, também, conhecer as capacidades, dificuldades e interesses de um grupo ou apenas de uma criança, recolher informação sobre o seu contexto familiar e o meio social em que vivem. São estas as práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e assim adequar o processo educativo às suas necessidades.

O tipo de observação utilizado foi naturalista, ou seja, recorreu-se à “observação de comportamentos dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Fraisse, 1979, cit. in Estrela, 1986, p.48) e directa já que procedemos à recolha directa da informação através da participação dos alunos na actividade (iniciativa, interesse, diálogo, interacções) e na concretização da actividade (compreensão, resolução de problemas e desafios, apelando ao sentido de observação).



A observação direcciona-se ao acto de avaliar, avaliar a prática pedagógica, a acção efectiva do percurso profissional e o principal interveniente educativo – a criança. O contexto onde se desenvolve o estágio, por imposição institucional, realiza uma avaliação assente em técnicas de “medição” baseada nos objectivos comportamentais relacionados com os domínios da aprendizagem. O professor, ao elaborar uma planificação fundamentada num programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, a forma mais fácil de verificar se as competências e objectivos formulados se concretizam ou não, é avaliar a sua operacionalização, não como acto punitivo, mas sim como acto promotor de práticas mais facilitadoras das aprendizagens e o desenvolvimento/crescimento do poder pessoal de cada criança.

Esta forma de avaliação foi adoptada semanalmente através da análise dos objectivos operacionais descritos nas planificações, verificando a forma como cada um foi interiorizado e conseguido por cada uma das crianças. Esta análise permitiu constatar algumas dificuldades dos alunos, em certos domínios, fazendo com que o professor (cooperante / estagiária) individualizasse o ensino. Para tal, seguimos as palavras de Wassermann (1990, pp. 247-248): “Para fazerem os seus juízos avaliativos, os professores valem-se dos seus instrumentos profissionais mais valiosos... dos seus olhos, dos seus ouvidos, e da sua inteligência... que lhes dão acesso aos dados o mais significativos possível”. Ora, isto parece atribuir à avaliação um carácter subjectivo que contradiz o carácter assertivo que se deve atribuir à avaliação, contudo, tal como refere Wassermann (1990, p.246) “ se agirmos de maneira reflectida, sensível e informada, e se respeitarmos a individualidade de cada um, os juízos subjectivos acrescentam imenso ao que sabemos sobre a forma como as crianças aprendem.”

Priviligiou-se a avaliação formativa, mas eventualmente surgiram momentos em que se recorreu à avaliação diagnóstica para determinar os conhecimentos dos alunos sobre uma matéria / assunto e ainda à avaliação sumativa aquando de provas de avaliação mensal e trimestral. Todas as semanas se analisavam as competências delineadas nos planos de aula (ver anexo II).

## Parte II – Da leitura se faz arte

A presente investigação-acção integra-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo ministrado na Escola Superior de Educação de Bragança.

O projecto, desenvolvido com uma turma do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), surgiu da importância da investigação em educação, por forma a tornar a prática mais concreta e em constante reformulação da acção, capaz de dar resposta às necessidades emergentes de cada grupo de alunos. Perante a realização de observações diagnósticas que permitissem detectar situações problemáticas que exigissem uma prática investigativa na acção, e numa tentativa de melhorar essa acção, surgiu a preocupação em estimular o grupo de alunos observado para a leitura individual de modo a evitar desistências no acto da leitura devido ao, ainda, desconhecimento de todas as regras linguísticas necessárias à efectivação da mesma.

Perante esta preocupação surgiu o problema que motivou o presente estudo: *Como motivar os alunos para a leitura e a exploração de textos promotores da aprendizagem da Língua Portuguesa?*

A interpretação da leitura por parte das crianças mais pequenas é uma intencionalidade educativa fundamental no 1.º CEB. A motivação para a leitura depende, em grande parte, da capacidade do professor em encontrar estratégias capazes de envolver cada aluno numa prática aprazível de leitura.

Visto que o ensino da Língua Portuguesa no 1º CEB consiste, fundamentalmente, no conhecimento das “unidades, regras e processos gramaticais da língua” (Departamento de Educação Básica, 2001, p.32), o 1º ano é uma etapa crucial à aquisição destes conhecimentos. Confrontados com esta situação, os alunos estão em contacto diário com leituras de textos com cadeias grafemáticas relativamente simples, mas que, são as leituras que os alunos conseguem concretizar individualmente, sem apoio do adulto.

Assim temos como objectivo principal aplicar estratégias de leitura capazes de tornar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos para os alunos.

Partindo da arte para o texto e do texto para a arte, valorizar-se-ão actividades de expressão dramática, plástica e musical para a estimulação da prática da leitura.

Seguindo uma metodologia qualitativa, não pretendemos empregar procedimentos estatísticos como foco do processo de análise de um problema, mas procurar esclarecer os factos através de soluções para o problema proposto. Optamos pela observação naturalista como a técnica capaz de tornar visíveis as necessidades a ter com o grupo de alunos para compreender melhor as suas características e, assim, adequar o processo educativo às suas necessidades. Este tipo de observação permite-nos, através da partilha e registo de observações, realizar um cruzamento com as fontes teóricas, procurando respostas para a problemática inicialmente delineada. Isto é possível através da realização de uma análise descritiva dos dados recolhidos onde o observador/investigador analisa os dados obtidos interligando-os com a fundamentação teórica recolhida (Estrela, 1986).

O quadro conceptual que desenhamos constitui-se, ele próprio, como um momento de reflexão sobre os estudos que nos têm ajudado a encontrar significados sobre as estratégias de leitura adequadas às crianças em iniciação escolar.

Tomando em consideração todos estes pressupostos, o estudo estrutura-se em duas partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico onde procederemos a uma análise e revisão da literatura que sustenta as opções curriculares e estratégias interventivas que se enquadram na problemática em questão.

A segunda parte, que corresponde ao enquadramento empírico, é constituída pela apresentação do problema e dos objectivos; pelos sujeitos da amostra, opções metodológicas e a apresentação e interpretação dos resultados.

Pretendemos, tanto quanto possível, fazer um levantamento sistemático, analítico e crítico com o propósito de identificar a problemática suscitada.

## 2.1. Enquadramento Teórico

### 2.1.1. Iniciação da leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico

“Hoje, sabêmo-lo, a leitura coloca em todo o mundo problemas tão numerosos, tão diversos, tão complexos, tão ambíguos que os formadores de todas as categorias se sentem muitas vezes perdidos e inseguros nos seus esforços.”

(Jean, 1999, p. 13)

Correlacionar língua materna, linguagem, leitura e escrita é um construto essencial ao ensino da Língua Portuguesa. Cabe ao professor investigar a particularidade de cada conteúdo para estruturar o processo de ensino-aprendizagem dando, desta forma, resposta às exigências, não só dos programas e currículos do Ministério da Educação, mas também, do modo de fazer pedagogia, que tem em conta cada criança na sua individualidade, através de uma dinâmica participativa e reflexiva.

Desde sempre que a grande preocupação do docente, perante o processo de ensino-aprendizagem, se centra na problemática em torno do ensino da leitura e, desde sempre que a grande preocupação dos alunos, em todo o processo de ensino-aprendizagem, se centra na problemática em torno da aprendizagem da leitura. Não basta o professor conhecer os métodos e as estratégias de ensino da leitura, é necessário que os alunos entendam a importância desta e se responsabilizem pelo acto de aprender a aprender a ler.

Neste sentido, o programa de Língua Portuguesa para o ensino básico (Ministério da Educação, 1998, p.142) considera essencial “que na aprendizagem da Escrita e da Leitura se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.”, atribuindo responsabilidades aos dois principais agentes educativos – o professor e o aluno- o professor como mediador e estimulador de momentos de aprendizagem e o aluno como indivíduo activo e motivado na construção da sua identidade e aprendizagem.

De facto, uma das responsabilidades do professor é ter os conhecimentos indispensáveis, sobre a forma como a leitura é adquirida pelas crianças, bem como saber como poderá ser um facilitador desta competência durante a 1ª etapa de vida das crianças. O professor deve estar ciente da importância destes conhecimentos, quer para

exercer uma prática fundamentada e estimulante, quer para conseguir avaliar situações que necessitem de algum apoio extra, mas essencial ao bom desenvolvimento da(s) criança(s) em questão. Se o professor tiver consciência das características linguísticas/ de leitura/ de escrita de cada aluno, conseguirá realizar um trabalho gradual e positivo que será fundamental ao bom desempenho de cada criança.

Salienta-se o facto de que, quando se fala em linguagem, leitura e escrita, o professor terá de ter a destreza na articulação de todas estas competências, que estão intrinsecamente interligadas, e que ao trabalhar com as crianças a leitura, terá de englobar todas as outras.

Apoiado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001, pp. 32-35), o professor tem ao seu dispor os diferentes domínios que respondem às competências específicas que deverão ser trabalhadas com os alunos para o desenvolvimento da Língua Portuguesa:

- **Domínio do modo oral**

- *Compreensão do oral*: “capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimentos organizados na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem”

- *Expressão Oral*: “capacidade para produzir cadeias fonológicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.”

**Quadro 3-** Competências de compreensão oral e de expressão oral

| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA O 1º CÍCLO   |  |
|--|--|
| Compreensão do oral  | Expressão do oral  |
| <b>Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão</b>  | <b>Alargamento da expressão oral em Português padrão</b>   |
| - Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão  | - Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo |
| - Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos | - Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente                      |

- **Domínio do modo escrito**

- *Leitura*: é o “processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.”

- *Expressão escrita*: “o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.”

**Quadro 4-** Competências de leitura e de expressão escrita

| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA O 1º CÍCLO   |  |
|--|--|
| Leitura  | Expressão escrita  |
| <b>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</b>   | <b>Domínio das técnicas instrumentais da escrita</b>                               |
| - Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto | - Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos |
| - Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito                            | - Conhecimento de técnicas básicas de organização textual                          |

- **Conhecimento explícito**

- *Conhecimento explícito*: é “o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.”

**Quadro 5-** Competências de conhecimento explícito

| COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA O 1º CÍCLO   |  |
|--|--|
| Conhecimento explícito   |  |
| <b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivo instrumentais</b>                          |  |
| - Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita |  |
| - Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas                                |  |

Embora a leitura seja uma competência que faz parte do domínio do modo escrito, esta não está isolada no processo de aprendizagem da leitura. Segundo Sim-Sim et al (1997), é através da articulação dos três domínios (conhecimento oral, conhecimento escrito e conhecimento explícito) que se fundamenta o desenvolvimento da leitura, tendo em conta que, para ler, a criança deve possuir competências no uso da língua através da funcionalidade da linguagem, que lhe permita aceder ao código da escrita, às habilidades de descodificação e à mensagem emitida, de forma compreensível e aprazível.

A escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, em especial o 1º ano, é apenas um dos primeiros passos para os alunos, no longo percurso de aprendizagem da leitura. Contudo, para que esta etapa fundamental a todo o processo de aprendizagem da leitura e, concomitantemente, da escrita venha a ser significativa para a criança, o professor deverá conhecer todos os procedimentos pedagógicos, relacionados com a aprendizagem da leitura, capazes de efectivar uma prática fundada em teorias e estudos que ensinem como ensinar a ler.

### 2.1.2. O que é a leitura?

A leitura é um processo activo e interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo (Ministério da Educação, 2002; Solé, 1998; Alarcão, 1995; Barroco, 2004). Kriegl (2002) acrescenta que esta construção de significado a partir do texto só “(...) se torna possível pela interacção dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura. (...) Ler significa conhecer, interpretar, decifrar.” (p. 2).

Neste sentido, esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento (Ministério da Educação, 2001; Barroco, 2004).

Para Gonçalves (1973, cit in Sá, 2004), a leitura é um meio de aquisição de todo o saber escolar e extra-escolar. Não é um fim em si própria, “aprendi a ler e agora leio para aprender” (p. 13). Na perspectiva de Alarcão (1995, p. 18) “Ler é, por isso, nesse sentido, o mesmo que compreender”. Aliás, como refere Sim-Sim (2009, p. 9) “Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de

conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.”

A diversidade de conceptualizações relacionadas com a leitura demonstra a complexidade que o processo de ensino-aprendizagem desta competência apresenta. Contudo, em todas estas definições (que são apenas alguns exemplos dos muitos conceitos que existem) a diversidade converge numa igualdade conceptual: para haver leitura tem de haver uma aprendizagem de um código escrito que remeta o sujeito leitor à compreensão e à atribuição de sentido do que é lido, num processo dual interactivo entre o autor e esse leitor.

Este encontro, que permite a efectividade do acto de ler, exige toda uma preparação vivencial ao nível da leitura possível de desencadear atitudes motivacionais por parte do leitor para o envolvimento com a leitura. Esta preparação vai desde o contacto diário com livros; com a vivência de momentos afectivos aquando do contacto com esses livros; quando vê que as pessoas que gostam (pais, irmãos, professores) demonstram prazer e alegria no acto de ler; quando essas pessoas usam os materiais escritos como apoio e incentivo às crianças na divulgação de assuntos importantes, na realização de “brincadeiras” com o que leram e daí provocarem situações aprazíveis, na visão artística da leitura explorando as mais diversas áreas criativas (Kriegl, 2002).

A este propósito observamos que a relação adulto/criança parece ser fulcral em todo o processo de aquisição da leitura. Até ao momento em que a criança começa a querer usufruir sozinha do acto de ler, sendo já este um leitor efectivo e autónomo, o adulto, principalmente o professor, é essencial para “ensinar” a ler. “Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas ler e escrever, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido” (Kriegl, 2002, p.7) o que implica que as crianças disponham de requisitos cognitivos capazes para essa atribuição de significados tendo como apoio o contributo indispensável do professor.

Cabe ao professor encontrar o(s) melhores caminho(s) para ajudar as crianças na iniciação e progressão da aquisição da leitura. Segundo Solé (1998, cit in Kriegl, 2002) é importante abandonar a perspectiva pedagógica de que o professor deve encarar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita numa única direcção (um só método, uma só estratégia de abordagem do código, um só modelo) e adoptar uma abordagem não-restritiva e que pressupõe o seguinte:



- “Aproveitar os conhecimentos que a criança já possui e que costumam envolver o reconhecimento global de algumas palavras- caso contrário, a primeira tarefa da escola será a de proporcionar oportunidades para que esse conhecimento se desenvolva.

- Aproveitar e aumentar os seus conhecimentos prévios em geral, para que possam utilizar o contexto e aventurar-se no significado de palavras desconhecidas.

- Utilizar integrada e simultaneamente todas essas estratégias em actividades que tenham sentido, pois ao serem realizadas, só desta maneira, meninos e meninas, poderão beneficiar da instrução recebida.” (p. 7).

Também Viana (2002, pp.115, 116) refere que independentemente da selecção do método que o professor escolha, devem haver alguns aspectos a considerar no processo de aquisição da leitura e da escrita:

a) “A leitura supõe uma integração funcional de níveis que incluem processos Ascendentes e Descendentes. Análise e síntese são duas operações intrínsecamente ligadas. A descodificação é importante e será facilitada se for ensinada com o recurso a unidades linguísticas com significado;

b) O que a criança já sabe, antes e durante o ensino formal da leitura e da escrita, desempenha um papel decisivo, como integrador da informação visual, sensorial, motora e quinesésica, e como facilitador da própria descodificação;

c) A estimulação do diálogo, da observação, da curiosidade, da busca de soluções ou do levantamento de hipóteses ajudam a desenvolver e a estruturar os esquemas de pensamento das crianças, a organização semântica da memória, repercutindo-se de forma evidente no acesso à linguagem escrita;

d) É ainda extremamente importante que o professor não esqueça que aprender a ler é também aprender a pensar, não separando nunca uma aprendizagem da outra. E que aprender a pensar sobre a linguagem oral é inseparável de aprender a ler;

e) As dificuldades de discriminação fonémica apresentadas por muita crianças são um indicador de que, paralelamente à representação gráfica dos sons, as crianças precisam de mais vivência, de mais exploração e de ajuda na consciencialização dos sons da língua. É absurdo pedir a uma criança que represente algo que não conhece (Golbert cit in Viana, 2002);

f) Se a memória desempenha um papel importante no processamento da informação linguística, é importante que a planificação do processo de ensino/aprendizagem inclua estratégias que visem o desenvolvimento desta capacidade.

Mais uma vez se chama a atenção para a necessidade da utilização de material significativo para a criança;

g) Por último, importa alargar as experiências do mundo da criança para emergir a necessidade de as partilhar e representar, através de linguagens verbais e não verbais. “

A partir destas abordagens mais amplas, tudo o que a criança é e sabe; a forma como interage com o contexto e a sociedade e, a forma como o contexto influencia as vivências da criança, exige que o professor estruture a aprendizagem da leitura e da escrita tendo em conta os interesses e motivações da criança. No entanto, isto não invalida que o professor explore as metodologias e estratégias de ensino da leitura para que as possa adaptar a cada situação de ensino-aprendizagem.

Analisando os vários estudos realizados sobre a aquisição da leitura, encontram-se linhas orientadoras de perspectivas pedagógicas, que poderão apoiar o professor nas tomadas de decisões, que referem os modelos, as metodologias para cada modelo e as estratégias mais adequadas para cada metodologia.

### 2.1.2.1. Modelos de leitura

Souza (2009) considera três os modelos de processamento da leitura, desenvolvidas no percurso educativo:

- *Modelo de orientação ascendente (bottom-up)* que valoriza o processo de descodificação para que se possa formar um leitor fluente. Solé (1998) refere que a escola, segundo esta perspectiva, é a detentora do saber e para que a criança aprenda a ler a leitura deve ser ensinada de forma progressiva, sequencial e hierárquica. Para além disto, “o ensino da leitura, nessa concepção, deve ocorrer a partir da descodificação dos signos, os quais serão apresentados progressivamente, das unidades mais simples até às mais complexas, quer dizer, o leitor deve iniciar a leitura pelas letras, depois deve ler palavras e, por último, ler as frases, preferencialmente por meio da decifração em voz alta e da repetição.” (Souza, 2009, p. 37). Visto que esta abordagem se baseia na decifração, o seu significado está dependente dos signos linguísticos para traduzir a mensagem escrita.

- *Modelo de orientação descendente (top-down)* valoriza o uso de informação sintático-semântico onde o leitor é o centro da aprendizagem, sendo da responsabilidade dele a atribuição de significados ao processo da leitura. Kenneth

Goodman (1994, cit in Barroco, 2004) entende a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação e Frank Smith (1982) que entende a leitura como um acto de compreensão derivante da previsão e antecipação, são os grandes defensores do modelo descendente, referindo que a leitura é “um processo construtivo interno e não um processo aditivo exterior” (Barroco, 2004, p. 89). Goodman e Smith “consideram que a leitura é um processo que se desenvolve num sentido inverso ao anterior, dando relevância aos esquemas prévios do leitor e às suas hipóteses iniciais acerca do texto, sendo este o fornecedor das indicações para o contacto entre a linguagem e o pensamento. Assim, a leitura é vista como um processo de identificação directa de palavras, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificações de hipóteses produzidas à luz dos conhecimentos prévios do leitor.” (cit in Marcelino, 2008, pp. 84,85).

- *Modelo interactivo* apoia-se na complementaridade entre o modelo ascendente e o modelo descendente na medida em que considera importantes as ideias defendidas pelos dois modelos. Segundo Rebelo (1993, p.54 cit in Barroco, 2004, p. 95) este modelo “pressupõe que todas as fontes de informação actuam simultaneamente, durante a leitura: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência”.

Neste contexto, estes modelos devem ser entendidos como abordagens que se desenvolvem interligadas pela sua complementaridade e não como processos isolados, isto quer dizer que, o acto de ler, para além da capacidade de descodificação das letras às frases, consiste também na capacidade de compreensão de um texto.

Neste sentido, no processo de aprendizagem da leitura, o professor desempenha um papel crucial, principalmente no ensino da decifração e das estratégias para o tratamento de informação textual. No entanto, o aluno tem de igual modo, uma grande responsabilidade na aquisição e efectivação fluente da leitura, pois, deste, depende a percepção, a memorização e a produção que não se podem desligar da condição de alguém pertencente a uma sociedade e com conhecimentos e experiências individuais que irão influenciar a progressão da criança enquanto leitora. A influência do contexto, os conhecimentos linguísticos prévios do leitor, a motivação deste para a aprendizagem da leitura, a sua capacidade de memorização influenciarão a aquisição da leitura e é através destas variáveis que “o leitor identifica e constrói unidades de significação a

partir dos *estímulos-sinais* que o texto lhe oferece, ao mesmo tempo que acciona estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, bem como a desenvolver expectativas, formular hipóteses, fazer inferências” (Barroco, 2004, p.95).

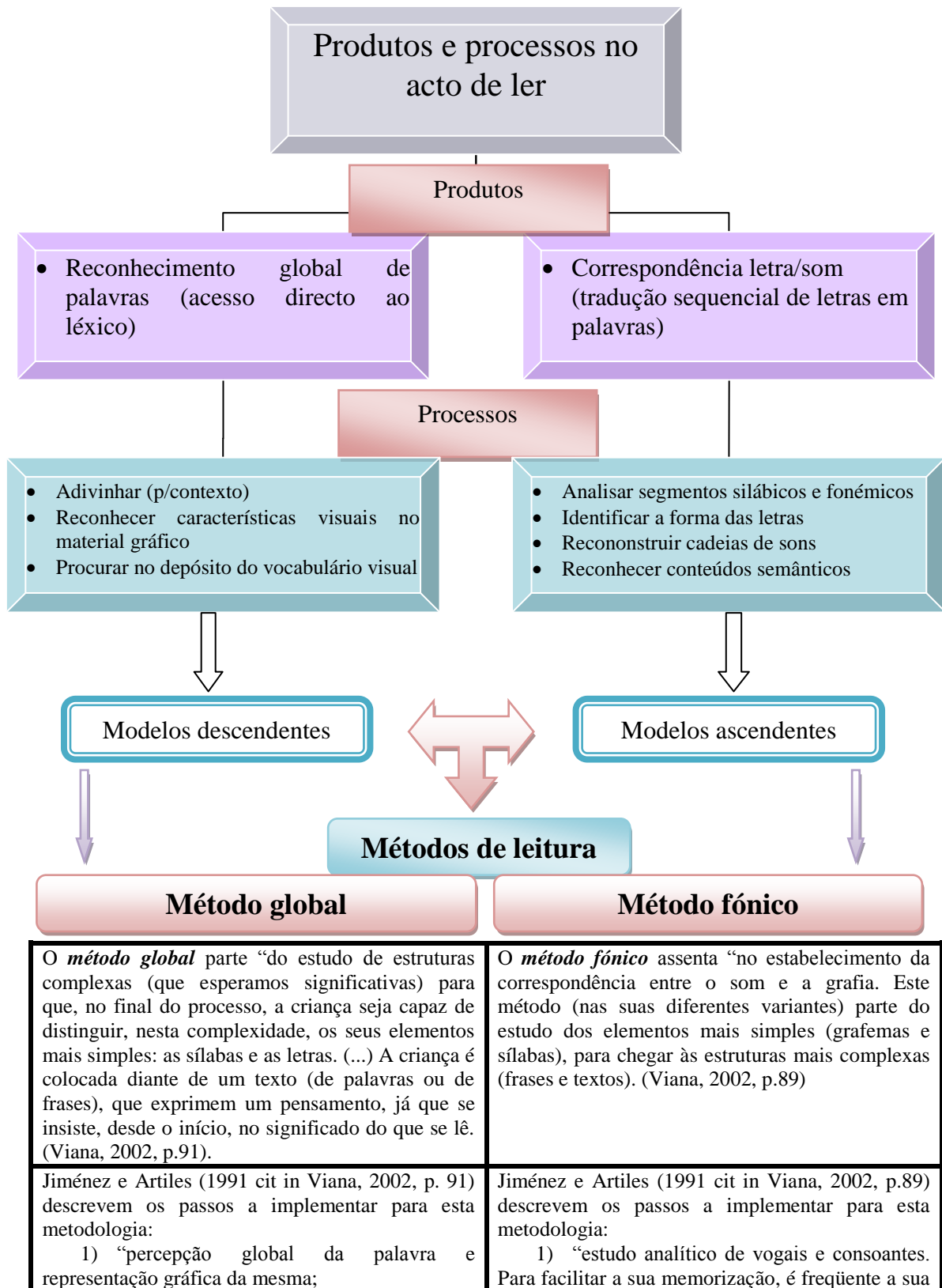
Sublinhe-se que a eficácia de cada modelo depende não só da forma como o professor entende o processo de ensino-aprendizagem da leitura, mas, principalmente, da aplicabilidade do modelo de leitura que melhor possa dar resposta às características de cada criança. Para que isto seja possível, o professor deve conhecer os métodos correspondentes aos modelos descritos anteriormente para assim delinear estratégias de leitura.

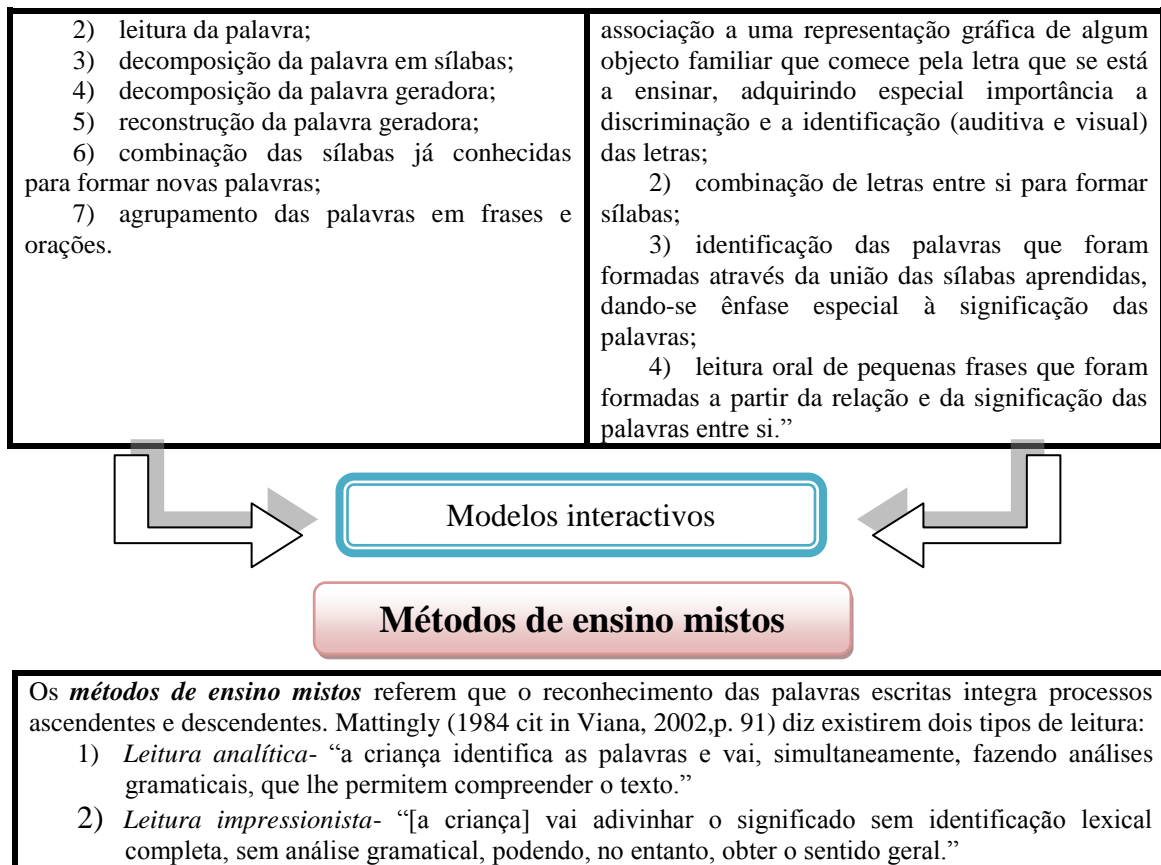
Sim-Sim (1995, p.215, 216) refere que, “independentemente dos modelos teóricos explicativos do acto de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respectivos processos utilizados para os atingir [e que] em ambos os produtos, o objectivo é o mesmo, i.e., obter significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto. No primeiro caso, o acesso directo ao léxico é feito mediante uma abordagem holística, que exige o conhecimento do contexto e a existência de um registo mnésico das palavras a ler; no segundo, o leitor utiliza um processo analítico, seguido de reconstrução de uma cadeia de grafemas. Contudo, em ambos os casos, a precisão de análise e do reconhecimento é essencial.”

Estes processos englobam os modelos de leitura descritos anteriormente e a metodologia correspondente a cada um, ou seja, o modelo ascendente integra uma metodologia de leitura fónica que diz respeito à *correspondência letra/som (tradução sequencial de letras em palavras)* enquanto produto; o modelo descendente integra uma metodologia de leitura global que diz respeito ao *reconhecimento global de palavras (acesso directo ao léxico)* enquanto produto e, o modelo interactivo integra uma metodologia de leitura mista através da qual o produto resulta numa articulação entre as duas metodologias anteriores.

O esquema que se apresenta a seguir (figura 1) permite relacionar os modelos, metodologias e estratégias (passos) que apoiarão o professor na tomada de decisões. A eficácia depende da posição dos alunos face à leitura, ao funcionamento da classe e à dinâmica interna desta. A facilidade ou não na selecção das metodologias a utilizar por parte do professor, e na aquisição da leitura por parte da criança, depende da estimulação à leitura, da valorização das histórias na sua vertente interpretativa, da construção de competências de descodificação/compreensão.

Salienta-se, no entanto, que embora os métodos de ensino da leitura sejam diferentes, estes requerem as mesmas operações cognitivas, só que em momentos diferentes do processo de aprendizagem (Viana, 2002).





**Figura 1-** Metodologias no ensino da leitura

Tendo como base estes passos cruciais para a construção da leitura, não se pode, no entanto, descurar a importância do conhecimento linguístico, “particularmente a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintácticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos.” (Sim-Sim, 2008, p. 8). Perante isto, um construto essencial na aprendizagem da leitura é o desenvolvimento da linguagem oral tendo em conta que, é através desta que o aluno vai poder comunicar, expressar e efectivar a compreensão do que vê, ouve, sente e pensa. Assim, antes de qualquer ensino formal da leitura, o professor deve avaliar as competências do aluno ao nível da linguagem, avaliando um pré-requisito basilar à iniciação da leitura.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem oral estão, inevitavelmente, relacionados com as interações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, já que é nelas que a criança assenta as bases da sua aprendizagem. Assim, a capacidade linguística é, sem dúvida, um fenómeno social que depende, essencialmente, das oportunidades sociais que a criança possa ter. A linguagem é assim, um instrumento que

se vai adquirindo, modificando, enriquecendo e configurando à medida que as crianças vão interagindo com o seu meio social.

Podemos afirmar, que a primeira função da linguagem, para qualquer pessoa (criança e adulto que convive com ela), é a comunicação. Esta comunicação acontece nas situações em que os comportamentos vocais e gestuais efectuados pelas crianças são verificados pela pessoa adulta e que lhes atribui significado. Para a criança adquirir o seu próprio sistema linguístico, ela tem de sentir a necessidade de comunicar com as pessoas do seu meio. Este desejo de expressão acontece através das estimulações exteriores aquando as mostras de satisfação dos familiares, professores, etc. perante qualquer forma de expressão da criança. Podemos então dizer que “os factores que influenciam a aquisição e desenvolvimento da linguagem são do tipo social, afectivo, e cognitivo.” (Programa Formação de Educadores, V-2, p. 48).

Aprender a falar, ler e escrever implica sempre o facto de compreender, ou seja, trata-se de procurar um significado e de pôr em funcionamento os processos, os recursos, as estratégias, os conhecimentos sobre o mundo que cada criança constrói no seu processo de desenvolvimento progressivo; e de facilitar as condições, os ambientes, os meios mais adequados para o conseguir, recorrendo às diferentes modalidades que a linguagem oral e escrita adoptam em relação ao seu uso social.

A forma como cada criança compreende as propriedades, as regras e os usos da linguagem, em cada momento da sua evolução, é o motor que põe em marcha recursos lógicos, o desejo de perguntar, de saber mais, de se implicar nas tarefas do dia-a-dia.

De acordo com Sim-Sim (2009, p.10) “o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita; quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua”, assim, a linguagem oral deve ter um tratamento crucial na escola, quer pelo que nesta etapa representa a sua aquisição (fonológica, semântica e sintáctica) quer pela possibilidade de, em contexto escolar, desde bem cedo, se possam trabalhar possíveis dificuldades que a criança tenha no domínio dos recursos linguísticos,

Para que isto seja possível, o professor deve criar situações comunicativas cada vez mais desafiadoras, ajudando a desenvolver nas crianças o interesse e a capacidade para a comunicação, influenciando nelas o seleccionar das suas palavras, construção das suas frases e a utilização do seu tom de voz cada vez mais melhorado, ensinando-as a brincarem artisticamente com a linguagem oral e tudo o que com ela se relaciona (leitura e escrita).

Só será possível pôr isto em prática se o professor apresentar atitudes que favoreçam um desenvolvimento da linguagem, em especial no 1º ano do 1º CEB. Assim, de acordo com Nunes (2009), no contexto educativo deve-se:

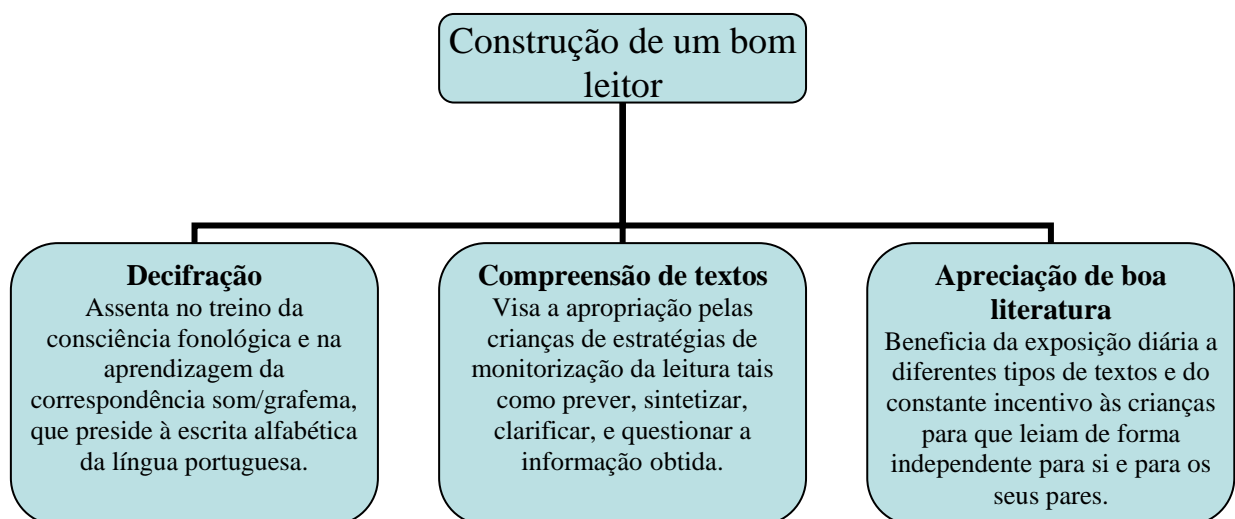
- criar espaços frequentes de conversa a “dois” (professor/criança; criança/criança);
- falar com a criança enquanto se brinca ou trabalha com ela captando a sua atenção quando se fala com ela;
- ouvir atentamente a criança, e dar-lhe tempo;
- respeitar a tomada de vez na conversa;
- responder sempre que a criança solicite o adulto;
- falar com a criança de forma clara e sem pressa;
- dar opção de escolha para alargar o léxico expandindo a frase da criança;
- colocar questões abertas;
- devolver à criança, de forma correcta e integrada numa frase, as palavras mal pronunciadas pela criança;
- brincar com rimas, lengalengas, canções, poesia, destrava-línguas, etc.;
- ler diariamente para a criança e conversar sobre o que foi lido e servir de modelo à criança;
- proporcionar experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos de forma sistemática e consistente;
- variar as actividades propostas e utilizar estratégias diversificadas para captar a atenção das crianças;
- procurar compreender as razões que levam a criança a não prestar atenção quando se fala com ela;
- realizar jogos que apelem à necessidade de prestar atenção ao que é dito;
- dinamizar movimentos de conversa em que as crianças aprendam a esperar pela sua vez;
- criar uma rotina educativa que inclua diariamente ouvir ler o ou narrar histórias;
- convidar pessoas da comunidade para discutir ou relatar acontecimentos, contar histórias;
- aproveitar as vivências do quotidiano para conversar com as crianças sobre acontecimentos e experiências vividas;
- criar momentos para as crianças narrarem histórias, recorrendo a diferentes materiais e estratégias;



- garantir oportunidades para que as crianças relatem acontecimentos vividos e planifiquem verbalmente actividades futuras;
- proporcionar ao longo do dia momentos específicos para debater ideias e temas;
- expor as crianças a um vocabulário variado e a estruturas sintácticas de complexidade crescente;
- dinamizar situações em que as crianças tenham de comunicar com os pares e os adultos para fins diversos;
- conceber situações problemáticas que exijam uma solução e a explicação da solução encontrada;
- desenvolver jogos de linguagem que divirtam as crianças e lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência linguística.

Desenvolver uma prática educativa onde os agentes valorizem a comunicação beneficia a ampliação do vocabulário da criança e do desenvolvimento de competências na formação de frases com significado e organizadas estruturalmente. Das actividades descritas anteriormente, salientam-se as que favorecem a reflexão sobre a própria linguagem, visto que estas são essenciais para a iniciação da leitura, para que, desde cedo, as crianças possam criar hábitos de compreensão do que lêem através de atitudes motivadoras de “aprender a aprender”.

O ensino-aprendizagem da leitura implica o desenvolvimento de competências que funcionam como pilares à progressão de um leitor. Segundo Sim-Sim (2008, p. 8) a aprendizagem da leitura “depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias de compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura”, tal como exemplifica o esquema a seguir apresentado:



**Figura 2** – Construção de um bom leitor

### 2.1.2.2. Construção de um bom leitor - Decifração

A escrita alfabética, através da qual cada letra ou várias letras se fazem representar por um som, efectivado por meio da fala, permite o reconhecimento da palavra escrita que se entende como “o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral” (Sim-Sim, 2009, p. 12). O desenvolvimento deste processo Sim-Sim (2009, p.12) designam de decifração ou descodificação, que significa a identificação das “palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua”.

Esta relação grafema/fonema demonstra a necessidade de aprendizagem dos caracteres do alfabeto, para que, através de conversão grafema/fonema, se possa identificar a palavra lida devido à recodificação fonológica (Sim-Sim, 2009). A correspondência som/letra, que traduz a essência da decifração, permite abrir caminhos para um nível superior de leitura que é a capacidade de compreensão textual, capacidade esta que só poderá ser alcançada quando se cumprir o principal objectivo no ensino da decifração “a competência para o reconhecimento automático das palavras escritas” sustentado na única forma eficaz da aprendizagem da decifração que “requer a cumplicidade entre os dois intervenientes (o aluno e o professor). Do primeiro se espera que queira aprender a ler e do segundo que seja capaz de explicitamente ensinar a decifrar.” (Sim-Sim, 2009, p. 25).

Tal como referido anteriormente, a aprendizagem da leitura depende do desenvolvimento da linguagem oral, como um dos principais pré- requisitos para a decifração. Segundo Sim-Sim (2009), para além deste, o professor deve ter em conta:

Os **comportamentos emergentes da leitura** que são demonstradas pela “existência de manifestações precoces de conhecimento sobre a leitura antes do seu ensino formal” e da afectividade que a criança demonstra no contacto com o livro, ao ouvir contar histórias e quando conversa sobre os momentos de “leitura” (p.20)

Os **conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita** que se adquirem através do contacto directo com diverso material escrito (livros, revistas, listas de compras, receitas, panfletos,...) e de vivências reflexivas com colegas e adultos que promovam a aquisição de conhecimentos sobre: “(i) o acto de ler (finalidade da leitura, postura do leitor); (ii) a estrutura dos livros (capa, folhas, páginas) e o respectivo manuseamento (como se pega no livro ou na folha de papel escrita, como se viram as

folhas, onde se começa a ler); (iii) algumas características físicas da linguagem escrita (diferença entre escrita e desenho,...)” ( p.21);

O **princípio alfabético** define-se pela “correspondência entre o número limitado de sons da língua e o número limitado de letras do alfabeto” (p.21). Este princípio fundamenta-se na recodificação fonológica através da qual, uma sequência de grafemas se traduz numa sequência de sons que permitem a composição de uma palavra escrita e o acesso ao seu significado.

A **consciência fonológica** refere que “a descoberta e consolidação do princípio alfabético são essenciais na aprendizagem da decifração e implicam, como ponto de partida, que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral,... e é com base nela que o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fónica de um qualquer enunciado do seu significado específico”(p.22).

Segundo Capovilla (2000) a percepção de que a fala pode ser decomposta em unidades menores (frases, palavras, sílabas e letras), e que a manipulação destas unidades pode formar novas palavras e novos sentidos, descreve a consciência fonológica. Esta noção é essencial para a enunciação das palavras e para estabelecer o sentido das mesmas. Quando a criança começa a perceber o som das palavras tem presente a consciência fonológica, pois a aprendizagem do sistema alfabético de leitura e escrita pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala. Estas aprendizagens permitem identificar a presença de um som e perceber o valor sonoro que ele adquire naquela palavra, o que vai exigir funções da criança como a atenção, a percepção e a memória.

“*A consciência fonológica* refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à capacidade de manipular tais segmentos” (Capovilla, 2000, p. 28). Desta descrição, pode-se perceber a importância da exploração da consciência fonológica na escola, visto que, a capacidade de estar conscientemente atento aos sons da fala se correlaciona com o sucesso na aquisição da leitura e escrita, logo potencializa uma aprendizagem com sucesso.

Várias actividades relacionadas com a consciência fonológica ou o sistema sonoro da língua são, diariamente, trabalhadas pelos professores e, já vários estudos relatam o sucesso e a boa aceitação que as crianças demonstram aquando da apresentação de actividades que exploram a linguagem (Capovilla, 2000). Actividades de segmentação e combinação de fonemas e sílabas, jogos de ocultação de palavras, trocas de vogais, classificações de fonemas (no início da palavra, no meio e no fim),

contagem silábica, entre outras constituem práticas educativas de grande preferência para as crianças a partir dos 4/5 anos de idade, facilitando, deste modo, o processamento (temporal ou fonológico) necessário para o domínio da fala e da escrita.

Esses estudos referem como resultados, que o desempenho de crianças com atraso de linguagem é significativamente pior em tarefas de consciência fonológica que o de crianças com desenvolvimento linguístico normal; que o desempenho nestas tarefas nas idades de quatro e cinco anos está relacionado com a habilidade de leitura na idade de seis anos; que o desempenho de crianças com atraso de linguagem melhora com procedimentos para desenvolver consciência fonológica e que esta melhora facilita a posterior aquisição de leitura e escrita.

Como refere Sim-Sim (2006, p. 172) “a importância da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da decifração letra-som, bem como as aplicações educacionais daí decorrentes” está relacionada com a eficácia do “ensino inicial da leitura que depende do nível de consciência fonológica dos aprendizes de leitor.” Este domínio da consciência fonológica por parte da criança formula a hipótese da “existência de uma relação entre estes dois vectores, ou seja, a criança evolui nos conceitos que formula sobre a escrita em consequência de se tornar progressivamente consciente dos sons da sua língua materna”.

### **2.1.2.2.1. Reconhecimento de palavras**

A estimulação à comunicação como forma de desenvolver a linguagem oral e o desenvolvimento da consciência fonológica são os grandes alicerces à automaticidade no reconhecimento das palavras escritas que se manifesta “através da rapidez na recodificação fonológica e no acesso célere à atribuição de significado à palavra lida” (Sim-Sim, 2009, p.25). Estes requisitos essenciais à decifração operacionalizam-se, formalmente, no 1º ano do 1º CEB onde o aluno, aprendiz de leitor inicia a grande descoberta da leitura. Contudo, numa fase em que se desenvolvem tantos esforços ao nível da ortografia e da correspondência som/letra, como será possível desencadear o reconhecimento automático das palavras?

O professor é crucial na forma como a automaticidade no reconhecimento das palavras poderá ser compreendida pelos alunos desde muito cedo. Assim, cabe ao professor planear a acção educativa através de um trabalho sistemático em torno dos seguintes vectores (Quadro 6):

**Quadro 6-** Vectores para o reconhecimento das palavras (Sim-Sim, 2009, p. 25)

- A identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas
- A evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas
- A capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas

#### **2.1.2.2.2. Como ensinar a decifração?**

O ensino da decifração implica a selecção de estratégias pedagógicas por parte do professor. Estas estratégias devem, antes de mais, ter em conta as características individuais das crianças no que diz respeito aos pré- requisitos necessários desta etapa: comportamentos emergentes da leitura, conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita, desenvolvimento da linguagem oral, princípio alfabético e consciência fonológica (Sim-Sim, 2009).

É nesta etapa da leitura que reside a maior dificuldade para os professores que consiste na escolha das metodologias no ensino da leitura e nos modelos de leitura que possam responder às exigências descritas anteriormente sobre a decifração e, concomitantemente, ao ensino da leitura, do qual a decifração é a primeira etapa de todo o processo.

Entendemos que muito mais que a escolha de um método de ensino da leitura ou de modelos de leitura, o que influencia o sucesso ou insucesso da aprendizagem da leitura é a forma como o professor compreende, explora, “vivencia” e “deixa vivenciar” o processo de aprendizagem da leitura. Para que uma criança aprenda as letras, o seu som correspondente e entenda a palavra como um todo, com unidades próprias (letras) e com significado, necessita, impreterivelmente, de “alguém” que lhe ensine as estratégias para a aprendizagem de todas estas particularidades logo, o processo de aquisição/construção da língua escrita é estimulado pelas estratégias e metodologias de ensino que o professor entende serem melhores para as crianças que acompanha.

Dulce Rebelo (1990, cit in Viana, 2002, p.92) considera que “a aprendizagem da leitura compreende vários níveis. No início, os métodos globais revelam-se muito úteis por permitirem à criança um percurso que vai da forma da palavra ao sentido... Mas, em dado momento, impõe-se a decifração, e daí a vantagem do método sintético para a realização de diversas operações, tais como a decomposição e a associação. Estas

operações, aliás, também não estão ausentes dos métodos globais” (p.76). Perante esta afirmação verifica-se a dificuldade de delinear uma metodologia unânime para o ensino da decifração.

Como uma tentativa de apoio aos docentes, Sim-Sim (2009, pp.26,27) aconselha “para que o ensino da decifração seja atraente e eficaz é importante que seja encontrada uma combinação sistemática de ambos os tipos de estratégias [estratégias fónicas e estratégias globais], suportada pela utilização da leitura de livros reais que alimentem na criança o gosto de ler e a vontade de aprender a ler” tendo como intenção a que a criança vivencie todas as formas de efectivar a leitura. Para além disto, a autora, tendo como referência vários estudos investigativos, apresenta um conjunto de linhas orientadoras no ensino da decifração (p.26) (quadro 7).

**Quadro 7** - Linhas Orientadoras no ensino da decifração

| <b>Linhas orientadoras no ensino da decifração</b>  |
|---|
| 1. O ensino da decifração deve ocorrer em contexto real de leitura. a decifração é a senha que permite ler histórias, poesias, notícias e as crianças devem percebê-la como tal e não como uma sequência repetitiva de fichas e de exercícios mecânicos (Dragan, 2003). |
| 2. O ensino da decifração deve ter como sustentáculos as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, nomeadamente sobre as funções da escrita e sobre a estruturação gráfica que rege e organiza a linguagem escrita (Adams, 1994).           |
| 3. O ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica (Thompson & Nicholson, 1999).  |
| 4. O ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito, directo e transparente, permitindo ao aluno a prática independente da correspondência aprendida, ou o conseqüente treino em parceria com os colegas (Caldwell & Leslie, 2005).                           |
| 5. O ensino da decifração deve contemplar, regular e sistematicamente, o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes – prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras (Paul, 1998).                                       |
| 6. O ensino da decifração deve fomentar a leitura de palavras frequentes para que a criança as reconheça rápida e automaticamente (Caldwell & Leslie, 2005)   |
| 7. O ensino da decifração deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita (Neuma, Copple & Bredekamp, 2000)  |

### **2.1.2.3. Construção de um bom leitor – Compreensão de textos**

Uma das competências que contribuem para a construção de um leitor é a apropriação por parte das crianças de “estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida [para que daí possam compreender] o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (Sim-Sim, 2008, pp.8- 9). Esta competência a autora designa-a por *Processo de Compreensão da Leitura*.

O ensino da decifração, considerado o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, faculta a passagem para um outro nível, revelado pelo sentido

que o leitor dá às diferentes mensagens escritas com que se depara. A compreensão da leitura depende dos conhecimentos precedentes do leitor, relativos ao assunto e às palavras do texto visto serem construtos essenciais à atribuição de significado da leitura.

Vaz (1998, cit in Souza, 2009, p. 97) refere que “o processo de compreensão envolve a coordenação de alguns factores: o leitor, com as suas características pessoais, o texto, com as suas particularidades, e o contexto respeitante às circunstâncias em que a mesma ocorre” tornando-se essencial perceber-se que o professor desempenha uma grande responsabilidade para que o que a criança lê faça parte das suas aprendizagens significativas. O professor deve ter em conta duas ilações pedagógicas para o ensino da leitura:

- “conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida;
- desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças.” (Sim-Sim, 2008, p. 10).

Seguindo estas orientações, facilmente se denota que dos factores atrás descritos, o leitor é o que influencia e torna mais complexo o processo de compreensão da leitura, centrando-se neste as competências linguísticas, as cognitivas, as culturais e as afectivas necessárias à aquisição e progressão fluente da leitura (Souza, 2009).

A interacção entre a compreensão do que se lê e a capacidade de exprimir a interpretação que realizou do material escrito demonstram a relação intrínseca entre a linguagem e o acto de ler. Isto só é possível se em todo o processo, o professor tiver em conta os seguintes vectores que devem fazer parte das estratégias de ensino da leitura: “(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor” (Sim-Sim, 2008, p. 11).

Para a compreensão dos textos importa também que as crianças se familiarizem com os vários tipos de textos existentes para que, antecipadamente, entendam as intencionalidades de cada um e as competências a mobilizar para cada texto. Salientasse que estas competências se desenvolvem com um trabalho persistente ao nível da decifração, ou seja, mais intensivamente após o 1º ano do 1º CEB.

#### **2.1.2.4. Construção de um bom leitor – Apreciação de boa literatura**

A construção de bons leitores depende, segundo Sim-Sim (2008), da possibilidade que o leitor tem em contactar com uma grande diversidade de tipos de textos e do incentivo à prática da leitura como um acto aprazível para si e para os outros. Contudo, para que isto possa acontecer desde que nasce a criança deve ter referências positivas de leitores, ou seja, o incentivo ao gosto pela leitura depende das experiências vivenciadas referentes à leitura: o tipo de histórias que ouve, a forma como são contadas, os locais e os momentos de encontro com o livro, as possibilidades de exploração de uma história como momentos reflexivos de descoberta,... são factores que influenciam a “apreciação de boa literatura” e, mais que isto, a apreciação da leitura.

Esta competência revela que a leitura é bem mais que a aprendizagem da decifração e que a aprendizagem de estratégias de compreensão de textos. A leitura exige uma vivência afectiva que não se aprende, mas se cultiva em encontros motivacionais com um livro, uma história, uma notícia, uma carta, um poema, uma palavra. Esta competência intrínseca ao leitor advém de motivações exteriores fundamentais à aquisição da leitura.

Para além de ser essencial ao desenvolvimento da linguagem e ao crescimento lexical, tão necessários à aquisição da leitura e da escrita, a possibilidade de contactar com boa literatura estimula a apreensão de conhecimentos gerais e o desenvolvimento cognitivo inerente às representações mentais e significativas que o acto de compreensão leitora exige. O “aprendiz leitor (...) precisa de informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor (...) e é a função do docente, enquanto mediador de leitura, auxiliar, sobretudo, o leitor principiante nesse processo” (Solé, 1998, p.18).

#### **2.1.3. A criatividade e a leitura**

Os encontros entre o professor e o aluno, durante a aquisição da leitura, foram e serão sempre momentos únicos de reflexão, de descoberta, de criação, de recriação, de cultura, de afectividade e de criatividade para ambos. A forma como o professor entende a acção educativa irá influenciar a possibilidade de envolvimento da criança em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao professor, para além de ter em conta as metodologias e as competências para a construção da leitura, cabe também a tarefa de agir no momento em que a



situação o exige, com responsabilidade pedagógica e com a criatividade necessária ao desenvolvimento de práticas atractivas, desafiadoras e significativas.

De facto, para encarar a educação nesta perspectiva, o protagonista será o professor, visto que, é esse o lugar que lhe compete: “pela vocação de sujeito atento, que opera e que transforma; pelo posicionamento estratégico que ocupa no processo educativo; pela sua cosmovisão, favorável, por inerência de funções, à activação dos mecanismos que conduzem à comunicação aberta.” (Balancho, 1992, p.164). O professor deve ser um agente imaginativo, reflexivo, interventivo, artístico, criativo e, é neste patamar que o professor exercita a sua acção num diálogo criativo, onde a imaginação permite o envolvimento dos alunos num processo de ensino –aprendizagem também ele criativo, estimulante e desafiador.

O processo de ensino da leitura exige todas estas competências por parte do professor dando-se ênfase à criatividade que consiste no “encontro marcado entre o homem e o mundo através do seu diálogo com a vida” (Balancho, 1992, p.163). Contudo, se assim é, não parece difícil estabelecer esse “diálogo com a vida”, mas a realidade exige que esse “diálogo” rompa com preconceitos e com “lições” estruturadas que não respondem aos interesses e aos contextos da criança. O professor, encarando o ensino da leitura, tendo como base processos imaginativos e que varrem com caminhos rotineiros, permite que, também os alunos vivenciem práticas de leitura estimulantes e que, eles próprios, ascendam a hábitos de imaginação criadora.

A competência comunicativa, fundamental à aprendizagem da leitura, em todos os seus passos (decifração, compreensão do texto e apreciação de boa leitura) permite a exteriorização pelas crianças, das descobertas, das sensações, das dúvidas e das fantasias, que a aquisição da leitura propicia. Ouvir ler leva as crianças à fluência da imaginação; ler autonomamente leva as crianças à construção conjunta de experiências de decifração, antecipação do que imagina estar nas palavras lidas, na capacidade em relacionar as aprendizagens anteriores às vivências novas, criando assim a sua própria história imaginativa.

A leitura extravasa a imaginação criativa dos dois agentes principais – professor e leitor. Aprender a ler é uma arte, e como tal, o processo de ensino-aprendizagem da leitura deve ser vivenciado na arte e para a arte. Pode-se aqui falar em aprendizagem transversal que abarque as expressões artístico – comunicativas (plástica, musical, dramática, cinematográfica,...), visto que todas elas permitem o fluir da criatividade imaginativa baseada na comunicação na leitura e para a leitura.

Greene (cit in Fosnot, 1996) considera que o leitor cria e recria a sua realidade de acordo com as experiências comunicativas, baseadas na leitura, que possa ter. Os jogos de “faz-de-conta” na leitura; os jogos de palavras e dos sons (fonológicos); os jogos das “simbologias”, das percepções e sentimentos sobre o que lêem e ouvem ler; a invenção e imitação de personagens leitoras que “brincam” com a linguagem, as palavras e as frases, são estratégias que interligam a leitura e a arte através de formas de interpretação significativas e aprazíveis numa relação entre a improvisação e a descoberta; entre a imaginação e a cognição e, entre o jogo e a compreensão.

De acordo com Santos (cit in Balancho, 1992) permitir que a criança “jogue” com as palavras; inicie textos, complete ou termine; vivencie momentos de “leitura oral com efeitos sonoros, rítmicos e mímicos, transformando-o numa súpula de todo o trabalho de desmontagem, interpretação e explicação previamente feito sobre o texto” (p.167) favorece o desenvolvimento de práticas efectivas e aprazíveis de leitura através de vivências interactivas e de cooperação grupais. Para a autora (pp.167-169), numa prática baseada nestes princípios, os professores necessitam de estratégias e técnicas adequadas ao desenvolvimento da leitura na criança e através das quais se podem utilizar activadores de estimulação da criatividade (quadro 8):

**Quadro 8-** Técnicas activadoras de estimulação da criatividade

De uma forma lúdica, ajudam a integrar as estratégias desenvolvidas no processo ensino/aprendizagem da leitura num projecto mais amplo de Educação criativa, numa perspectiva transdisciplinar. As várias técnicas podem ser utilizadas nas inúmeras experiências de linguagem, em todos os momentos da aula.

| <i>Técnicas: Divididas em 3 núcleos</i>   |  |  |
|---|--|--|
| <b>1º Criação pela “Palavra”</b>  | <b>2º Viagem por dentro da “Palavra” ou texto poético</b>  | <b>3º Criação para além da “Palavra”</b>   |
| <p>“É sobretudo pela “palavra” que os homens se dão a conhecer, se “tocam” e se “trocam”, “demos-lhes a palavra” e comecemos o “jogo”...”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ De significações: com sílabas do nosso nome e do nome dos alunos, em função das características pessoais</li> <li>❖ De montagens de pequenos comentários sobre temas discutidos anteriormente em mesas redondas, debates e entrevistas...</li> </ul> | <p>“Com palavras nos olhos, nos ouvidos e nas mãos.”</p> <p>Este núcleo tem a função do “significante” em :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lengalengas</li> <li>❖ Trava-línguas</li> <li>❖ Recitações</li> <li>❖ Poemas visuais</li> </ul> <p>Recriando o “significado” nos ecos que passam pela voz e pela memória.</p> | <p>“Exploração do imenso universo sugestivo de cada palavra e cada frase.”</p> <p>Porque a palavra é:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Imagem, som, movimento</li> </ul> <p>Devemos prolongar a leitura na intertextualidade, projectando o texto em experiências de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ encenação</li> <li>❖ cinematização ou diaporama</li> <li>❖ elaboração de monografias pluridisciplinares</li> <li>❖ preparação de projectos interdisciplinares</li> <li>❖ ...</li> </ul> |

Através destas técnicas, não temos a pretensão de “ensinar” a criatividade na leitura, contudo, para o professor é importante que, para além das teorias, possa reflectir sobre as experiências práticas capazes de atribuir significado à aquisição da leitura. Cada professor deve adequar as estratégias às características de cada criança, com técnicas apropriadas a cada grupo de alunos, sempre numa perspectiva criativa através da qual a leitura e a arte possam caminhar em paralelo.

Para o professor e para o aluno, “o acto de criar pressupõe o risco, a incerteza, e a descoberta. É para ser vivido, não para ser descrito. A criatividade existe apenas no momento em que se cria. Deixa de existir, a partir do momento em que se descreve. Contudo, nós caímos já, muitas vezes, no erro de descrever “momentos de criatividade” [e, mesmo sabendo] que já perderam o sabor do momento, gostaríamos que eles significassem “passagem de testemunhos”” (Balancho, 1992, p. 165).

## 2.2. Enquadramento empírico

### 2.2.1. Problema e Questões de investigação

Freixo (2009, p.157) afirma que “a formulação de um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender.”

Tendo em conta as dificuldades sentidas nas escolas para responder diferenciadamente às necessidades dos alunos na aquisição da leitura; para definir as estratégias que o professor deve adoptar no ensino da leitura; para definir estratégias na aprendizagem da leitura prevenindo a desistência no acto de ler, os professores confrontam-se com problemas na selecção das melhores práticas diferenciadas de intervenção necessárias para adequar a resposta educativa às características do aluno bem como, na forma de ensinar os alunos a “aprender a aprender ler” de forma estimulante, desafiadora e criativa.

Favorecer práticas interactivas, cooperativas e criativas na aquisição da leitura, transformou-se numa prioridade constante dos docentes dos vários níveis de ensino.

Nesta perspectiva realizamos um estudo interventivo capaz de dar resposta ao problema: *Como motivar os alunos para a leitura e a exploração de textos promotores da aprendizagem da Língua Portuguesa?*

Este problema encaminhou-nos à formulação de um conjunto de questões de investigação que passamos a mencionar:

- Como criar situações de leitura efectiva em alunos do 1º ano do 1.º CEB?
- Como evitar a desistência, por parte dos alunos, no acto da leitura?
- Como deve o professor organizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura no 1º ano do 1ºCEB?
- Que tipo de estratégias de leitura são as mais estimulantes para os alunos?
- Qual o contributo da criatividade artística para a realização de uma intervenção na aquisição da leitura?
- De que forma o professor realiza uma prática diferenciada às necessidades leitoras de cada aluno?

### 2.2.2. Objectivos de estudo

O objectivo de um estudo é um enunciado declarativo que indica as intenções que o investigador tem para o desenvolvimento da investigação. (Freixo, 2009).

Tendo em conta que o trabalho de investigação-acção que se apresenta pretende efectuar um estudo sobre as estratégias de aquisição da leitura estimulantes para os alunos e capazes de tornar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos para os alunos.

Assim, numa tentativa de dar resposta ao problema apresentado e, tendo como suporte o exposto nos pontos anteriores, sistematizamos o seguinte objectivo geral:

- Motivar os alunos para a leitura e a exploração de textos promotores da aprendizagem da Língua Portuguesa;

Bem como os seguintes objectivos específicos:

- Motivar a prática efectiva da leitura através da diversidade de estratégias didácticas;
- Implementar estratégias de leitura que evitem a desistência do acto da leitura por parte dos alunos;
- Transformar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos;
- Verificar a influência da criatividade artística na motivação para a leitura;
- Valorizar a autonomia pessoal para compreender o papel das habilidades de descodificação dos alunos que aprendem a ler;

- Permitir que a criança interaja significativamente e funcionalmente com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem.

### 2.2.3. Opções metodológicas

As necessidades e motivações que sustentaram o desenvolvimento deste trabalho prendem-se com algumas dificuldades: 1) saber as razões que levam as crianças a desistirem da leitura; 2) definir estratégias de acção facilitadoras da aquisição da leitura; 3) definir estratégias para transformar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos.

Estas foram as metas estabelecidas de forma a possibilitar uma crescente apropriação da acção educativa.

Para tal, as referências científicas e a metodologia da investigação que servirão de suporte à orientação deste trabalho de investigação-acção serão, as pesquisas efectuadas em torno do ensino-aprendizagem da leitura em crianças no 1º ano do ensino básico em fase de iniciação formal da leitura e da escrita, nomeadamente, sobre as metodologias e estratégias passíveis de serem utilizadas para este fim, de forma a se poder proporcionar uma igualdade de oportunidades educativas para todos, o direito ao acesso e ao sucesso no ensino através de práticas interactivas e cooperativas entre os intervenientes educativos, fundamentadas em experiências de leitura criativas.

Para a realização do “desenho de investigação” (Freixo, 2009, p.181) determinamos métodos e procedimentos que permitem obter respostas às perguntas realizadas e que evidenciem os objectivos estabelecidos. Assim, este desenho descreve o método de investigação utilizado, os instrumentos de recolha de informação e a definição da população e da amostra.

O presente trabalho é um estudo de caso que, utiliza a investigação - acção como um “processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo profissional – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Investigação – acção é uma investigação

científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo pelos próprios profissionais no exercício das suas actividades para melhorarem a sua prática.” (Freixo, 2009, p. 279)

A metodologia foi delineada tendo em conta que, esta investigação, incidirá essencialmente numa investigação de abordagem qualitativa “cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma de narrativa” (Freixo, 2009, p.279) recorrendo, para tal, a instrumentos de recolha de dados como, a observação naturalista participativa, a análise documental, o registo fotográfico e as entrevistas não estruturadas não-dirigidas e entrevistas não-estruturadas focalizadas.

A análise dos dados baseia-se numa análise descritiva, isto é, análise de dados onde o observador/investigador analisa os dados recolhidos interligando-os com a fundamentação teórica recolhida.

A abordagem qualitativa não emprega procedimentos estatísticos como foco do processo de análise de um problema, mas procura esclarecer os factos através de soluções para o problema proposto onde se procura uma interpretação das acções utilizando uma técnica de descrição narrativa para, através dela, analisar os dados para “compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que nela participam” (Freixo, 2009, p.146). Nesta abordagem, o contexto é essencial em todo o processo investigativo.

No que se refere à observação, podemos dizer que é através desta que se tornam visíveis as necessidades a ter em conta fora e dentro da sala de aula. Cabe ao professor/observador ser sensível a essas mesmas necessidades, promovendo não uma observação massiva mas superficial e integrante de acordo com a sua estratégia, pois “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento (...) só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p.128).

Além da observação dar ao professor um conhecimento da situação educativa o que lhe permite utilizar estratégias mais adequadas, esta permite-lhe também conhecer as capacidades, dificuldades e interesses, de um grupo ou apenas de uma criança, recolher informação sobre o seu contexto familiar e o meio em que estas vivem. Estas são, então, práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e assim adequar o processo educativo às suas necessidades. No nosso caso em particular, esta permite-nos através da partilha e registo de observações feitas pelas

crianças e do cruzamento com as fontes teóricas, procurar respostas para a problemática inicialmente delineada.

O tipo de observação por nós utilizado baseia-se numa observação naturalista, ou seja, “observação de comportamentos dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Fraisse, 1979, cit. in por Estrela, 1986 p.48) e directa já que procederemos à recolha directa da informação, apelando directamente ao nosso sentido de observação, Ao longo das observações seremos também observadores participantes, já que participamos na vida do grupo. Tal como refere Estrela (1986, p.36) “A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto”.

Todo este processo de observação requer, por parte do observador, a) atenção, uma vez que este está concentrado no que está a fazer inibindo todas as actividades concorrentes; b) inteligência, já que este deve ser capaz de seleccionar, de entre toda a informação existente, aquela que é realmente pertinente; c) requer ainda um objectivo terminal de forma a facilitar o processo de selecção da informação assim como a direccionar a atenção do observador (Estrela, 1986).

Recorremos ainda à análise documental, como técnica de documentação indirecta, através de uma revisão da literatura, que nos possibilita a realização da fundamentação teórica, que consiste em fazer uma consulta de documentos originais que se encontram no acervo de arquivos públicos e privados.

Salienta-se ainda que para além da observação naturalista participante e dos registos em fotografia e vídeo efectuados no decorrer da acção pedagógica junto do grupo de crianças, recorreremos também à realização de entrevistas às crianças para recolher “in locu” as suas reacções, concepções, e intenções que facilitem a recolha de dados para o estudo. Recorremos à entrevista não-estruturada através da qual o “investigador procura livremente, sem recurso a qualquer guião previamente elaborado, conseguir através da conversação dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, ou seja, aspectos considerados mais relevantes de um problema de investigação” por meio da modalidade não-dirigida onde apenas se “sugere o tema e se deixa o entrevistado falar livremente sem o forçar e condicionar a responder a este ou aquele aspecto [no fundo] a função do entrevistador é de incentivo” (Freixo, 2009, p. 192) e através da modalidade de entrevista focalizada que é realizada “com recurso a

um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar, podendo o entrevistador incluir as questões que considerar oportunas.” (Freixo, 2009, p. 192).

### **2.2.3.1. Sujeitos do Estudo**

O estudo foi desenvolvido numa turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola pública do Distrito de Bragança, constituída por seis crianças, quatro do sexo feminino e duas do sexo masculino, com 6 anos de idade.

Os sujeitos de estudo foram escolhidos no contexto onde se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, logo o método de amostragem adoptado foi por conveniência do tipo intencional, visto que se seleccionaram estes indivíduos por estarem acessíveis ao fornecimento de informação e intencional, uma vez que todos eles possuem critérios de selecção em comum: idades, ocupação e ano de escolaridade (Burgess, 1997).

Sendo uma amostra reduzida e uma investigação baseada num problema desencadeado na acção educativa de um contexto específico, estamos perante uma ausência de possibilidade de generalização dos resultados, contudo, estes “ajudam a fazer surgir novas teorias ou a ajudar a confirmar ou infirmar as teorias existentes” (Yin cit in Freixo, 2009, p.113).

As características da amostra que podem influenciar os resultados do estudo encontram-se descritas na Parte I deste relatório, no ponto 1.1. Contextualização da Prática Profissional.

### **2.2.3.2. Descrição do estudo**

Iniciar um trabalho de investigação-acção requer que o investigador, neste caso, o professor estagiário, realize um conjunto de pesquisas e observações que reflectam as especificidades e necessidades de cada criança e das crianças enquanto grupo. O diagnóstico educativo do grupo de crianças, realizado no início do ano lectivo, para a concretização do Projecto Curricular de Turma (PCT) que reflecte as intencionalidades para o grupo em questão, serviu de ponto de partida ao conhecimento da realidade educativa da turma.

Visto que o estágio teve início a meio do ano lectivo, houve necessidade de analisar a continuidade das dificuldades do grupo descritas no PCT, mas,



principalmente, analisar o tema aglutinador que desempenha um papel estruturante no desenvolvimento das actividades e que é desenvolvido como resposta às necessidades do grupo. Verificou-se que devido às dificuldades a nível da leitura, da compreensão e da expressão oral e escrita da turma o professor titular desenvolveu um Plano de Fomento da Leitura tentando desenvolver os seguintes objectivos:

- “Melhorar o nível de leitura dos alunos, aumentando a velocidade e a compreensão da leitura, adaptando-as ao tipo e finalidades do texto;
- Criar um clima positivo, agradável e lúdico, favorável à leitura que se deixe “notar” na escola e também a nível familiar;
- Reconduzir os períodos de ócio e entretenimento dos alunos para as actividades de leitura (em detrimento do tempo de televisão e do tempo mal aproveitado ou até perdido) utilizando a leitura como fonte de prazer;
- Criar nos alunos o hábito de ler: utilizando a leitura como fonte de prazer; utilizando a leitura como fonte de informação e de aprendizagem; aprendendo a valorizar, respeitar e cuidar o material bibliográfico pessoal, da biblioteca e da escola.” (PCT, 2009/2010, p. 14).

Para além do PCT, nas observações realizadas analisaram-se as pedagogias que orientam o processo de ensino-aprendizagem da turma e que veiculam a organização da acção ao nível das metodologias e estratégias pedagógicas. A caracterização da realidade educativa permitiu verificar novamente os interesses e necessidades dos alunos e efectivar uma prática contextualizada para que as crianças não fossem confrontadas com grandes mudanças processuais e atitudinais.

Para que o percurso do estudo se desenvolvesse numa sequencialidade facilitadora da sua análise, foi estruturado em diferentes momentos:

- Numa **primeira fase** (conforme quadro 9) procedeu-se a uma observação do contexto por forma a analisar a realidade pedagógica da turma. Esta observação teve em conta o PCT para que fosse possível interligar a prática educativa com as intencionalidades do PCT. Devido à existência de um Plano de Fomento da Leitura, as primeiras sessões tiveram como intenção a realização de actividades que permitissem observações destinadas à posição das crianças face à leitura, observações estas que suscitaram a problemática que motivou a investigação:

Quadro 9- Plano de actividades - 1ª fase

| Actividades  | Objectivos  | Papel do aluno  | Intencionalidades   |
|--|---|---|---|
| <b>1ª actividade:</b> contacto livre com diferentes materiais escritos (livros, jornais, revistas, panfletos publicitários, desdobráveis, manuais escolares)         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Re) conhecer os diferentes materiais escritos</li> <li>- Identificar as funções da leitura</li> <li>- Conceptualizar a leitura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolher um tipo de material escrito</li> <li>- Descrever aos colegas a sua escolha</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar os conhecimentos dos alunos, individualmente, sobre os tipos de materiais escritos e registar as suas concepções de leitura.</li> </ul>  |
| <b>2ª actividade:</b> Selecção de uma história e “leitura” dessa história aos colegas, tendo como suporte o livro (todas as histórias possuíam o registo de imagens) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar a leitura de uma história</li> <li>- Contar uma história em voz alta, tendo como suporte um livro</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as características da história que sejam importantes para contar a história</li> <li>- Contar a história aos colegas, sem orientação do adulto</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os critérios de selecção da história por parte das crianças;</li> <li>- Verificar quais as partes da história que a criança dá importância (título, personagens, descrição dos locais, enredo, conclusão da história,...)</li> <li>- Analisar a forma como a criança conta a história tendo em conta os seguintes aspectos: posição do livro, orientação da leitura, descrição da capa, intensidade da voz, modelação da voz, relação entre as imagens e a interpretação da história, identificação de palavras conhecidas no texto.</li> </ul> |

- Numa **segunda fase** delineou-se uma intervenção pedagógica aliando a iniciação formal da leitura orientada segundo a Organização Curricular e Programas do 1º CEB e segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, com as estratégias de leitura que melhor se adequam ao grupo de alunos em estudo.

A estruturação das actividades teve em conta as metodologias de ensino da leitura utilizadas pelo professor desde o início do ano lectivo bem como as estratégias de rotina que utilizava para o ensino da escrita e da leitura.

Assim salienta-se que a metodologia utilizada seguia um modelo ascendente através de um método fónico seguindo as orientações estratégicas desenvolvidas nos manuais de Língua Portuguesa adoptados. Logo, a prioridade seria a relação grafema/fonema e daí a exploração da unidade de sentido (palavra). Este processo de decifração era, no geral, desenvolvido tendo em conta textos simples de iniciação da leitura, utilizados na identificação de palavras correspondentes à situação de aprendizagem abordada. O treino da caligrafia aliava-se à memorização do grafema e

desta feita do fonema que poderia ser trabalhado partindo da associação das vogais e consoantes para a formação das sílabas, associando estas para a formação das palavras, aqui praticava-se um trabalho de oralidade até lhe atribuírem um significado.

Contudo, visto que o número de crianças é reduzido, e visto que a minha forma de perspectivar a educação se direcciona para um modo de fazer pedagogia de forma participativa, interactiva e cooperativa, e numa tentativa de adoptar estratégias mais centradas nos interesses e necessidades das crianças, iniciaram-se práticas, em todas as áreas curriculares disciplinares, orientadas segundo estas perspectivas, mas sem que se efectuasse um corte com as práticas realizadas desde o início do ano lectivo. Neste sentido, a intervenção pedagógica foi desenvolvida tendo em conta as seguintes finalidades:

- Finalidades pedagógicas
  - Sensibilizar os alunos para uma vivência pedagógica diferenciada, centrada na cooperação desenvolvida em grupo;
  - Valorizar os conhecimentos da criança como fundamento da selecção e desenvolvimento das metodologias de ensino-aprendizagem
  - Despertar nas crianças a curiosidade e o espírito explorador através de actividades interactivas com jogos de exploração
  
- Finalidades de ensino-aprendizagem da leitura
  - Desenvolver actividades que forneçam dados relativos à consciência fonológica dos alunos e ao processo de descodificação da leitura mais apropriado a cada criança
  - Sensibilizar os alunos para práticas de aquisição de leitura interactivas
  - Incentivar os alunos a aprender a aprender a ler
  - Desenvolver com os alunos estratégias de leitura, evitando a desistência do acto de ler
  - Desenvolver actividades de leitura transversais às diferentes áreas curriculares disciplinares
  - Possibilitar aos alunos actividades de leitura desencadeadoras da imaginação criativa na leitura
  - Seleccionar com os alunos as expressões artísticas que melhor favorecem a aprendizagem da leitura

Tendo como base estas finalidades e as observações efectuadas na primeira fase, definiram-se algumas etapas, que serão estruturadas em sessões facilitadoras ao desenvolvimento do trabalho. Salienta-se que essas etapas equivalem a uma ou a um conjunto de sessões, contudo a intencionalidade é comum às actividades descritas em cada etapa (Quadro 10).

**Quadro 10-** Intencionalidade das etapas da 2ª fase

| Etapas   | Intencionalidade  |
|----------|---|
| 1ª Etapa | <p>Pretendeu-se que os alunos refletissem sobre a importância da leitura e sobre as estratégias que, no entender deles, facilitam a mesma. Esta sessão teve como apoio uma actividade desenvolvida todas as segundas-feiras de manhã que consistiu num momento em que as crianças falavam de alguns assuntos que lhes despertaram interesse no fim de semana. Estes relatos orais eram escritos e lidos, no final, pela professora. O que suscitou a análise deste momento e que motivou a preparação de uma actividade deveu-se ao diálogo entre duas crianças no momento em que realizava a leitura:</p> <p>C1<sup>1</sup>- Oh professora, dizes tudo como nós. É engraçado!<br/>           C2- Olha, não vês que a professora escreve o que nós dizemos e depois lê. Por isso é que diz tudo igual. Nós falamos, ela escreve ali no papel e depois lê.</p> |
| 2ª Etapa | <p>Realização de algumas actividades destinadas à avaliação diagnóstica relativa ao desenvolvimento da consciência fonológica. Através destas actividades pretendeu-se abrir caminhos ao processo de decifração e à obtenção da melhor forma de o desenvolver com cada uma das crianças. As actividades foram planeadas segundo o Programa para o 1º Ciclo e o Currículo Nacional do Ensino Básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Treino da discriminação auditiva</li> <li>- Treino da consciência fonológica</li> <li>- Desenvolvimento da consciência fonémica</li> </ul> <p>Estas actividades foram avaliadas tendo em conta as sugestões de Adams <i>et al.</i> (2006) adaptadas por Freitas et al (2007, pp. 83-84).</p>   |
| 3ª Etapa | <p>Pretendeu-se continuar com o ensino das consoantes e dos padrões ortográficos, num processo de decifração, mas tendo em conta métodos de ensino da leitura mistos. Aqui delinearão-se estratégias, em conjunto com a turma, para a criação de actividades estimulantes para a aprendizagem da leitura. A primeira actividade desencadeadora da formulação de novas estratégias foi realizada através da ordenação de uma história a partir de imagens, tendo em conta a aprendizagem de uma consoante (x). Os alunos quiseram contar a história ao grupo de alunos do 2º ano e aí foram planificadas actividades de interacção com os outros anos escolares.</p>   |
| 4ª Etapa | <p>Desenvolvimento de uma actividade de leitura onde se explorassem as diferentes expressões artísticas (musical, plástica, dramática) para verificação das que influenciavam a aquisição da leitura tendo em conta a sua compreensão, bem como as que influenciavam mais a motivação e a imaginação criativa da criança. Esta etapa permitiu formular estratégias de transformação de textos de abordagem gramatical, que funcionam como estímulo à decifração, em textos com significado e desenvolvidos tendo em conta uma leitura criativa.</p> <p>Esta etapa requereu a avaliação quer da professora quer dos alunos: da professora, tendo em conta as competências no acto da leitura e na compreensão do texto lido e dos alunos, visto que serão eles a avaliarem a expressão que se evidenciou mais eficaz para a aquisição da leitura.</p>          |

<sup>1</sup>Por questões de ética e confidencialidade houve necessidade de codificar os sujeitos do estudo. Assim sendo, os códigos utilizados serão C1, C2,... sendo que C corresponde a criança e 1, ao número de ordem atribuído.

- Numa **terceira fase** cada criança seleccionou os trabalhos relacionados com a leitura e completou a construção de um livro iniciado na terceira etapa, descrita no quadro anterior. Este livro foi sujeito a análise individual através de uma entrevista não-estruturada focalizada baseada nas seguintes questões:

- Fala-me deste livro.
- Descreve a capa do livro.
- O que é a leitura?
- Quais as actividades de leitura que gostaste mais de fazer?
- Quando estás a ler um livro e não consegues ler uma palavra o que fazes?

Estas questões foram analisadas tendo em conta a problemática do estudo e as questões de pesquisa. Estas questões serviram de avaliação da aplicabilidade das estratégias utilizadas e das mudanças verificadas ao longo da investigação através do cruzamento de dados entre as observações realizadas e as respostas dos alunos.

Na **quarta e última fase**, procedeu-se à interpretação dos dados baseados nas dificuldades sentidas e que suscitaram o estudo: 1) saber as razões que levam as crianças a desistirem da leitura; 2) definir estratégias de acção facilitadoras da aquisição da leitura; 3) definir estratégias para transformar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos.

### 2.2.4. Apresentação, análise e interpretação dos dados

A apresentação dos dados baseia-se nos registos de observações realizadas diariamente, por escrito, tendo como suporte os trabalhos realizados pelos alunos, as fotografias e os vídeos. Os registos escritos não funcionavam como um “*diario del profesor*” visto que não clarificam todo o processo de ensino-aprendizagem (Barrio, 1991) mas sim como uma descrição de situações relevantes para dar resposta à problemática estabelecida. Os dados apresentados encontram-se divididos pelas diferentes fases descritas para o desenvolvimento do estudo e a sua interpretação terá em conta as razões da investigação.

**2.2.4.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados: 1ª fase**

Concepções iniciais: posição das crianças face à leitura

Esta fase consistiu na verificação da necessidade de operacionalização do tema aglutinador: Plano de Fomento da Leitura. Para este efeito, programaram-se duas actividades (conforme quadro 11):

- 1ª actividade consistiu na exploração livre de vários materiais escritos com o intuito de analisar a forma como a criança “vive” a leitura.

- 2ª actividade consistiu na leitura de uma história, tendo como suporte o livro, com o intuito de analisar os conhecimentos e o desempenho dos alunos no acto de ler.

**Quadro 11 – Planificação 1ª fase: Posição das crianças face à leitura**

| Área              | Competências Específicas   | Conteúdos  | Procedimentos Metodológicos / Actividades e Estratégias   | Recursos  | Avaliação   |
|-------------------|--|--|---|---|---|
| Língua Portuguesa | <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito</li> </ul> <p><b>Objectivos operacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- (Re) conhecer os diferentes materiais escritos</li> <li>- Identificar as funções da leitura</li> <li>- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos,...)</li> <li>- Preparar a leitura de uma história</li> <li>- Contar uma história em voz alta, tendo como suporte um livro</li> <li>- Referir, durante a leitura, os aspectos essenciais ao acto de</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A leitura</li> <li>- Identificação de materiais escritos</li> <li>- Conceito de leitura</li> <li>- Funções da leitura</li> <li>- Desempenho na leitura</li> </ul> | <p>1ª Actividade:</p> <p>Distribuem-se pelas mesas vários tipos de materiais escritos (livros, manuais escolares, panfletos publicitários, desdobráveis, jornais); diz-se aos alunos que podem explorá-los, sem qualquer indicação; pede-se às crianças para escolherem um tipo de documento para falar sobre ele aos colegas; individualmente as crianças deverão explicar o porquê da sua selecção, dizerem que tipo de documento é; o que é a leitura (saliente-se que todos os materiais possuem imagens).</p> <p>2ª Actividade:</p> <p>Os alunos seleccionam uma história, analisam-na e efectuam a “leitura” da mesma para os colegas, tendo como suporte o livro (todas as histórias possuem o registo de imagens)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros de histórias</li> <li>- Enciclopédias</li> <li>- Panfletos</li> <li>- Jornais</li> <li>- Desdobráveis</li> <li>- Manuais escolares</li> </ul> | <p>Técnicas de recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa:</li> <li>- Participação na actividade (iniciativa, interesse, diálogo, interacções) e concretização da actividade (compreensão, resolução de problemas e desafios)</li> <li>- Registos fotográficos</li> <li>- Registo escrito descritivo</li> <li>- Entrevista não-estruturada e não-dirigida</li> </ul> |

|  |   |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | ler: posição do livro, orientação da leitura, descrição da capa, intensidade da voz, modelação da voz, relação entre as imagens e a interpretação da história, identificação de palavras conhecidas no texto. |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|



Figura 3: Selecção do documento



Figura 4: Análise do documento

Na 1ª actividade foi pedido aos alunos para escolherem um tipo de documento para que o apresentassem aos colegas. Todos eles demonstraram motivação e empenho em cumprir a tarefa. Verificou-se um nível de interacção grupal elevado, quer na troca de materiais escritos para que pudessem observar o maior número possível de documentos, quer no momento de análise do documento seleccionado. Durante a análise verificou-se que os alunos comentavam entre eles ou isoladamente, em voz alta, as características das imagens apresentadas. Três crianças iniciaram a tentativa de leitura do título dos livros, mas apenas soletraram as letras, identificando-as na totalidade.

As escolhas foram as seguintes:<sup>2</sup>

|    |  |
|----|--|
| C1 | Livro de Histórias “Matilde, a galinha diferente” Colecção Zacarias  |
| C2 | Livro de Histórias “Rimas” Everest Editora                           |
| C3 | Livro de Histórias “O Gualter aprende a ler” Dan Elliott             |
| C4 | Manual de actividades escolares “Já tenho 6 anos” Disney Enterprises |
| C5 | Livro de Histórias “A história da árvore Elvira” Colecção Zacarias   |
| C6 | Livro de Histórias “Paco, onde está a minha chave” Bishop            |

<sup>2</sup> Por questões de ética e confidencialidade houve necessidade de codificar os sujeitos do estudo. Assim sendo, os códigos utilizados serão C1, C2,... sendo que C corresponde a criança e 1, ao número de ordem atribuído.

Após a análise individual apresentaram o documento seleccionado respondendo a algumas questões (conforme quadro 12) realizadas pela professora.

**Quadro 12** – Análise e interpretação dos dados recolhidos na apresentação individual

| O que vamos observar | Identifica o tipo de material seleccionado          | Justifica a razão da escolha do documento   | Descreve as funções da leitura  | Interpretação  |
|----------------------|---|---|---|--|
| C1                   | -“É um livro de histórias.”                         | -“Escolhi porque gostei da história, fala da galinha”   | -“A leitura é quando se lê as coisas que estão escritas. As pessoas lêem para saber muitas coisas.”<br>Prof.: E tu, leste a história?<br>-“Sim, li tudo.”   | - Identifica o tipo de material escrito<br>- A leitura desempenha a função de informação<br>- A leitura pode ser efectivada através da descrição das imagens, visto que ainda não possui competências de decifração para a realizar..  |
| C2                   | - “É um livro que tem muitas histórias pequeninas.” | - “Escolhi porque o livro é bonito e tem estas frases que parecem os poemas com versos”                   | - “A leitura é quando as pessoas lêem o que está nos livros. Lêem isto (abre o livro e aponta para o texto).”<br>Prof.: E o que é isso?<br>- “São palavras.”<br>Prof.: E tu, leste?<br>- (permaneceu algum tempo em silêncio)<br>“Oh, eu não li as palavras porque não sei ler, mas vi as “fotografias”.” | - Identifica o tipo de material escrito<br>- O livro desempenha uma função aprazível<br>- Identifica o tipo de texto apresentado: poemas<br>- A leitura só se realiza após a construção de competências de (re)conhecimento de palavras.<br>- Reconhece que não sabe ler<br>- As imagens podem ser lidas |
| C3                   | - “É um livro da Rua Sésamo.”                       | - “Escolhi porque gosto da Rua Sésamo e tem o Gualter”  | - “A leitura é quando lemos o que está nos livros.”<br>Prof.: E o que é ler?<br>- “É quando dizemos as coisas que estão escritas nos livros”<br>Prof.: E tu, leste?<br>- “Eu vou contar a história que está aqui, mas, isto escrito não, porque ainda não sei ler”  | - Identifica o tipo de material escrito<br>- O livro desempenha uma função aprazível<br>- A leitura concretiza-se no momento em que se “diz” o que está escrito nos livros<br>- Reconhece que não sabe ler<br>- As imagens podem ser lidas   |
| C4                   | - “É um livro para fazermos as fichas nas férias.”  | - “Escolhi porque tem muitas fichas e eu gosto de fazer fichas. Também fiz nas férias, mas noutro livro.” | - “A leitura é quando lemos os livros.”<br>Prof.: E o que é ler?<br>- “É quando contamos as histórias. Dizemos: Era uma vez... e depois contamos a histórias.”<br>Prof.: E tu, leste esse   | - Identifica o tipo de material escrito<br>- O livro serve para ler e para escrever<br>- A leitura é o momento em que se contam as histórias que estão nos livros  |



|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
|    |   |   | <p>livro?</p> <p>- “Este livro não dá para ler, não tem nenhuma história, aí tem, aqui tem uma pequenina (folheia o livro até a encontrar). Este livro só dá para fazer as fichas.”</p>                | <p>- Os livros só servem para ler quando têm histórias</p>  |
| C5 | <p>- “É um livro com a história da árvore.”</p> | <p>- “Eu escolhi porque tem imagens muito bonitas e é do Zacarias. Eu gosto!”</p> | <p>- “A leitura é quando lemos as coisas escritas. Por exemplo, eu não consigo ler este livro nas letras porque ainda não sei ler as letras todas, mas se vir as imagens posso contar a história.”</p> | <p>- Identifica o tipo de material escrito</p> <p>- O livro desempenha uma função aprazível</p> <p>- A leitura só se realiza após a construção de competências de (re)conhecimento das letras</p> <p>- Reconhece que não sabe ler</p> <p>- As imagens podem ser lidas</p> |
| C6 | <p>- “É um livro para contar a história”</p>    | <p>- “Eu escolhi este porque era bonito”</p>                                      | <p>- “A leitura é quando contas as histórias.”</p> <p>Prof.: E ler, o que é?</p> <p>- “É ler os livros.”</p> <p>Prof.: E tu, leste esse livro?</p> <p>- “Li.”</p>                                      | <p>- Identifica o tipo de material escrito</p> <p>- O livro desempenha uma função aprazível</p> <p>- A leitura concretiza-se quando se contam histórias dos livros.</p> <p>As imagens podem ser lidas</p>   |

Na 2ª actividade pretendeu-se, através da análise da leitura da história (conforme quadro 13) seleccionada por cada aluno, verificar as partes da história a que a criança dá importância e a forma como a criança conta a história, tendo em conta alguns aspectos relacionados com as competências e o desempenho no acto de contar uma história.

Os alunos quiseram manter os livros escolhidos na actividade anterior, excepto a criança C4 que escolheu outro livro visto que o anterior era um manual de actividades escolares. A história seleccionada por ela foi “Os sapatos do Pai Natal” de José Fanha, justificando a razão da sua escolha pelo facto que “A história tem desenhos muito lindos e fala do Pai Natal”.

Durante a análise observou-se se as crianças efectuavam alguma tentativa de leitura de palavras, mas, não se verificou essa experimentação. Salienta-se ainda que a história foi contada sem qualquer intervenção da professora.

**Quadro 13** – Análise e interpretação dos dados recolhidos na “leitura” individual de uma história

| O que vamos observar | Dá um título à história | Identifica as personagens | Identifica os locais da acção | Encadeia os diferentes momentos da história | Dá um fim conclusivo à história | Identifica palavras conhecidas no texto |
|----------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------------|---|---------------------------------|---|
| C1                   | ○                       | △                         | △                             | △   | △                               | ○                                       |
| C2                   | ○                       | △                         | ☆                             | △   | △                               | ○                                       |
| C3                   | ○                       | △                         | △                             | △   | △                               | ○                                       |
| C4                   | △                       | △                         | △                             | △   | △                               | ○                                       |
| C5                   | ○                       | △                         | △                             | ☆   | △                               | ○                                       |
| C6                   | ○                       | △                         | ○                             | ☆   | ☆                               | ○                                       |

**Legenda:** ○ Não referiu    △ Sem dificuldade    ☆ Com Dificuldade

Perante os dados apresentados no quadro 13, verifica-se que apenas uma criança iniciou a história atribuindo-lhe um título: “Esta história chama-se “O Pai Natal” (C4). Das restantes, nenhuma deu importância ao título da história; todas elas, enquanto mostravam as imagens aos colegas, tinham o cuidado de ir descrevendo as personagens, algumas crianças atribuíram nomes às personagens e 3 crianças modificaram a voz quando descreviam um diálogo entre elas; os locais da acção iam sendo apresentados durante o desenvolvimento do enredo, excepto a C2 o que pode ter sido devido ao facto do livro não possuir uma única história mas sim um conjunto de textos populares isolados e da C6 que em nenhum momento referiu espaços, limitando-se a descrever as personagens: “a menina está com medo... mas depois ficou a rir..”.

No que se refere à capacidade de encadear os momentos da história notou-se uma tentativa de ligação lógica, na maioria, restando a C5 e C6 que basearam a “leitura” numa descrição de personagens sem preocupação de encadeamento da mesma. O final da história foi entendido como um momento de conclusão de um enredo com excepção da C6 que descreveu a personagem final do texto sem finalizar a história. Finalmente verificou-se que nenhuma criança, durante a “leitura”, deu importância ao texto dos livros limitando-se a contar a história com suporte das imagens.

Todos os alunos têm a noção da orientação da leitura, mas apenas duas evidenciaram atitudes motivadoras no acto de ler, demonstradas pela imaginação criativa que remeteram para a história bem como na entoação e ritmo da voz apresentadas nos diferentes momentos da história.

Em síntese, esta fase funcionou como diagnóstico inicial sobre as conceptualizações e posições das crianças face à leitura, numa tentativa de verificar a continuação ou não do Plano de Fomento da Leitura, previsto no PCT e contextualizar a problemática que provocou o desenvolvimento deste projecto de Investigação- Acção.

Perante os dados analisados conclui-se que a leitura para as crianças se resume aos momentos de aprendizagem do código escrito, visto que, perante o contacto com material escrito não se verifica a tentativa de leitura desse código, mas sim uma continuidade de leitura de imagens. Se fosse pedido às crianças para tentarem ler algumas palavras, estas desistiam justificando-se pelo facto de não conhecerem as letras todas.

Quanto aos comportamentos emergentes da leitura (Sim-Sim, 2009) (manuseamento do material escrito, distinção de letras/palavras/frases, momentos da acção de uma história), no geral, possuem competências necessárias à progressão da aprendizagem da leitura, no entanto não valorizam alguns elementos dos livros como a capa e o título da história. Embora alguns dos livros seleccionados tivessem formas criativas de apresentar a caligrafia do texto, verificou-se que esta lhes era totalmente insignificante.

Perante esta interpretação consideramos que se deveria continuar com o desenvolvimento do Plano de Fomento da Leitura num caminho paralelo com o desenvolvimento do projecto de investigação-acção e que, de facto, é essencial delinear estratégias de aquisição de leitura que desencadeiem interesse e estímulo às crianças para o acto de ler.

### **2.2.4.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados: 2ª fase**

#### Intervenção pedagógica

A segunda fase do estudo corresponde a um conjunto de actividades que estão organizadas de forma progressiva com o objectivo dos alunos planearem e vivenciarem estratégias criativas de aquisição da leitura. As actividades pretendem fornecer dados sobre as melhores estratégias para o grupo de crianças de acordo com as suas características. Esta fase divide-se por 4 etapas interventivas sujeitas, cada uma delas, a análise individual.

**1ª Etapa:** Estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura

**Quadro 14 – Planificação 1ª etapa da 2ª fase:** Estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura

| Área              | Competências Específicas  | Conteúdos  | Procedimentos Metodológicos  | Recursos         | Avaliação  |
|-------------------|---|--|--|------------------|--|
| Língua Portuguesa | <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito</li> </ul> <p><b>Objectivos operacionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos,...)</li> <li>- Reflectir sobre a importância da leitura</li> <li>-Descrever actividades relacionadas com a leitura</li> <li>- Identificar estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura</li> <li>-Planear actividades facilitadoras da aprendizagem da leitura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância da leitura</li> <li>- Desenvolvimento da expressão oral (descrição de estratégias e actividades)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivam-se os alunos a que contem aos colegas algum acontecimento importante do fim de semana. Os alunos que assim o pretenderem iniciam a conversa e a professora vai estimulando à exploração do acontecimento contado, por todos os colegas. Estes momentos são registados por escrito pela professora que os lê no final da conversa.</li> <li>- Interrogam-se os alunos se imaginam o porquê da professora realizar o registo dessas conversas. Esta pergunta servirá de estímulo a uma reflexão sobre os momentos em que se lê na escola, as actividades que gostariam de fazer relacionadas com a leitura e as estratégias que facilitam a sua aprendizagem.</li> </ul> | -Registo escrito | <p>Técnicas de recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa:</li> </ul> <p>Participação na actividade (iniciativa, interesse, diálogo, interacções) e concretização da actividade (compreensão, resolução de problemas e desafios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo escrito descritivo</li> <li>- Entrevista não-estruturada focalizada</li> </ul> |

A primeira etapa que tinha como objectivo estruturar, juntamente com os alunos, as actividades e estratégias que facilitam a aprendizagem da leitura, foi contextualizada numa actividade que os alunos realizavam todas as segundas-feiras intitulada “As nossas histórias do fim de semana” (conforme quadro 14). Este momento serviu de motivação para a reflexão sobre a leitura através do lançamento de algumas questões orientadas pela professora. A entrevista realizada ao grupo (conforme Quadro 15) respeitava as seguintes questões introduzidas no diálogo, aleatoriamente:

- Imaginam o porquê de eu registrar o que vocês dizem?
- O que podemos fazer a estes registros?
- Na escola, em que momentos aprendem a ler?
- Que actividades gostavam de fazer para mostrarem o que aprendem sobre a leitura?
- Como acham que se aprende a ler?

Quadro 15 – Dados recolhidos na reflexão sobre a leitura

|   | Respostas dadas pelo grupo   |
|---|--|
| <b>Imaginam o porquê de eu registrar o que vocês dizem?</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “É para depois nos leres o que dissemos.”</li> <li>- “Se alguém vier visitar a escola pode saber o que nós fizemos no fim de semana.”</li> <li>- “Tu guardas e depois quando formos para o 2º ano podemos ler para nos lembrarmos.”</li> </ul>  |
| <b>O que podemos fazer a estes registros?</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Podes pôr no placar dos trabalhos para toda a gente ler.”</li> <li>- “Podemos ter uma capa para levar para casa”</li> <li>- “Podemos fazer um livro com as histórias que contamos e até podemos fazer desenhos.”</li> </ul>  |
| <b>Na escola, em que momentos aprendem a ler?</b>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Quando pegamos no livro de Língua Portuguesa.”</li> <li>- “Quando aprendemos as letras e depois as palavras.”</li> <li>- “Também lemos quando a professora trás as surpresas das palavras e descobrimos o que diz para fazermos histórias.”</li> <li>- “Nós às vezes aprendemos matemática, mas quando aprendemos a Língua Portuguesa vamos aprender a ler e a escrever.”</li> </ul>   |
| <b>Que actividades gostavam de fazer para mostrarem o que aprendem sobre a leitura?</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Podemos escrever as letras que aprendemos e pôr no placar dos trabalhos para todos verem que já sabemos ler aquela letra.”</li> </ul> <p>Professora:- Vocês só sabem ler as letras?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não, também lemos as palavras e aquelas frases como temos ali. Já conseguimos ler muita coisa, mas ainda não sabemos ler tudo.”</li> <li>- “Já sei, podemos fazer aquele jogo quando eu lia uma coisa e os outros liam outras coisas, e depois tivemos de descobrir quem era primeiro, depois,...e o último. Mas os outros meninos do 2º ano também jogavam.”</li> <li>- “Olha, também podemos contar uma história aos meninos todos da escola. Aquelas que lemos quando aprendemos as letras porque essas já sabemos ler.”</li> </ul> |
| <b>Como acham que se aprende a ler?</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Estar atento na escola.”</li> <li>- “A fazer os trabalhos de casa para lermos muito.”</li> <li>- “Quando soubermos as letras todas já podemos ler tudo.”</li> <li>- “Temos de vir sempre à escola, não podemos faltar.”</li> </ul> <p>Professora: E como fazem para ler?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Olhamos para as palavras e juntamos as letras. Depois sabemos o que diz lá.”</li> </ul>   |

Analisando estes dados, os alunos entendem que através da escrita se pode ter acesso ao que foi dito, anteriormente, sendo na leitura que se operacionaliza. Quanto à leitura efectuada pelas crianças, esta só pode ser concretizada após o conhecimento total das letras, pois estas são a base da aprendizagem da leitura, e quando estão “juntas” formam as palavras e concomitantemente as frases. Os únicos textos que dizem saber ler são os que exploram o ensino do código escrito, textos estes compostos por frases e orações simples relacionados com a aprendizagem das vogais, consoantes e de padrões

ortográficos. Os encontros que têm com a leitura, efectivada por eles, ocorrem no contacto com os textos e jogos de exploração de letras e palavras na área de Língua Portuguesa.

Relativamente às actividades que demonstram e facilitam a aquisição da leitura por parte das crianças, os alunos consideraram que a exposição de trabalhos, a realização de jogos de palavras com crianças dos outros anos de escolaridade, a construção de um livro com as histórias e contar as histórias que lêem quando aprendem as letras e os padrões ortográficos aos colegas das outras turmas, são actividades, que no entender deles, possibilitam o acto de leitura.

Finalmente analisaram-se as estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura que, segundo os alunos, se baseiam na necessidade da aprendizagem total das letras, pois só depois de as conhecerem podem efectivar a leitura. Contudo, para que possam atingir essa aprendizagem devem ir sempre à escola, estarem atentos, fazerem trabalhos de casa onde “treinem” a leitura.

Depois desta reflexão definiram-se as seguintes actividades relacionadas com a leitura, em conjunto com os alunos:

- Construção de um livro individual para colocarem os trabalhos desenvolvidos até ao final do ano, relacionados com actividades de leitura
- Recolha de músicas para explorarem a letra
- Realizar diferentes actividades com os textos utilizados para o ensino do código escrito (pinturas, teatros, desenhos)
- Apresentar os trabalhos aos colegas das outras turmas
- Construção de panfletos para distribuir pelos colegas.

**2ª Etapa:** Desenvolvimento da consciência fonológica

**Quadro 16 – Planificação 2ª etapa da 2ª fase:** Desenvolvimento da consciência fonológica

| Área   | Competências Específicas   | Conteúdos  | Procedimentos Metodológicos   | Recursos   | Avaliação   |
|--|--|--|---|--|---|
| <b>Língua Portuguesa</b><br>(duração: 2h30m) | <b>Leitura</b><br>- Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito<br><br><b>Objectivos operacionais</b> | - Reprodução de sons<br>- Identificação de sons<br>- Desconstrução de frases em palavras<br>- Desconstrução de palavras em sílabas | - Visita ao Jardim do Castelo para ouvirem os sons circundantes. No local pede-se que as crianças os identifiquem, os reproduzam e os comparem com outros sons parecidos. Realiza-se o jogo dos sons onde um aluno faz uma sequência de sons e os | - Poema: O Rouxinol<br>- Palavras soltas do poema em grandes dimensões | Técnicas de recolha de dados:<br>- Observação directa:<br>Participação na actividade (iniciativa, |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sons circundantes</li> <li>- Reproduzir sons isolados ou seqüências de sons</li> <li>- Desconstrução de frases em palavras</li> <li>- Identificar rimas</li> <li>- Dividir as palavras em sílabas</li> <li>- Distinguir entre palavras curtas e longas, com base no número de sílabas</li> <li>- Juntar sílabas para formar palavras</li> <li>- Isolar um determinado som na palavra</li> <li>- Identificar a sílaba onde esse som se insere</li> <li>- Identificar o som inicial e final das palavras</li> <li>- Segmentar as palavras nos sons que as constituem</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconstrução de palavras em letras</li> <li>- Identificação de rimas</li> </ul> <p>Desenvolvimento da consciência fonémica</p> | <p>colegas reproduzem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura, no Jardim, do poema “O Rouxinol”</li> <li>- Pede-se aos alunos que identifiquem as palavras que rimam e que inventem outras que também rimem.</li> <li>- Mostra-se aos alunos a frase: “Como gosto desta liberdade” pedindo que indiquem de quantas árvores necessitam para colocar uma palavra em cada uma. A frase vai sofrendo alterações de aumento ou diminuição de palavras.</li> <li>- Seleccionam-se algumas palavras do poema e as crianças devem dividi-las por sílabas, batendo as palmas e referindo o número de sílabas e quais as palavras curtas e longas atendendo ao número de sílabas com maior ou menor número; dizer a palavra que fica com a supressão ou substituição de sílabas.</li> <li>- A professora retira algumas palavras do poema e vai dando as instruções: eu digo a palavra vocês repetem; só repetem o 1º som da palavra; só repetem o último som da palavra; dou pistas de uma palavra e dizem-me o som que falta (ex: é uma flor: ros...a); seleccionam-se palavras do poema e segmenta-se as palavras, primeiro a professora depois os alunos.</li> </ul> | <p>interesse, diálogo, interações)e Concretização da actividade (compreensão, resolução de problemas e desafios) Registo em Vídeo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo escrito descritivo</li> <li>- Entrevista não-estruturada e não-dirigida</li> </ul> |
|--|--|--|--|---|

As actividades descritas (Quadro 16) foram propositadamente planeadas para a análise desta etapa. Contudo, durante o ano foram desenvolvidos vários exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica que serviam muitas vezes de estímulo ao desenvolvimento de outras actividades. Assim, o quadro de análise que a seguir apresentamos (Quadro 17) não reflecte as observações realizadas apenas nestas actividades, mas sim do conjunto de actividades relativas a esta competência.

**Quadro 17** – Análise e interpretação dos dados recolhidos no desenvolvimento das competências fonológicas

|   | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | Observações  |
|---|----|----|----|----|----|----|--|
| <b>Discriminação auditiva</b>                             |    |    |    |    |    |    | Demonstram maiores dificuldades na realização da sequência rítmica e ordenada dos sons.  |
| 1. És capaz de discriminar os sons circundantes?          | X  | X  | X  | X  | X  | X  |  |
| 2. Identifica a ordem pela qual ouve os sons              | X  | X  | X  | X  |    |    |  |
| <b>Consciência de palavras</b>                            |    |    |    |    |    |    | Possuem consciência de palavras bem como da estrutura frásica (início com letra maiúscula e final com pontuação.)  |
| 3. És capaz de identificar e contar as palavras da frase? | X  | X  | X  | X  | X  | X  |  |
| 4. Distingue a palavra do seu referente?                  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |  |
| <b>Consciência silábica</b>                               |    |    |    |    |    |    | A C6 demonstrou dificuldades quando as actividades se realizavam por escrito. Oralmente, embora com algumas incorrecções, conseguia realizar as tarefas. Isto deve-se ao facto da criança não identificar a maioria das letras e dos padrões ortográficos já trabalhos.        |
| 5. Identifica rimas                                       | X  | X  | X  |    | X  |    |  |
| 6. Segmenta as sílabas da palavra                         | X  | X  | X  | X  | X  | X  |  |
| 7. Identifica o número de sílabas da palavra              | X  | X  | X  | X  | X  | X  |  |
| 8. Junta sílabas para formar palavras                     | X  | X  | X  | X  | X  | X  |  |
| 9. Identifica as sílabas da palavra                       | X  | X  | X  | X  | X  |    |  |
| 10. És capaz de suprimir sílabas da palavra?              | X  | X  | X  | X  | X  |    |  |
| 11. És capaz de substituir sílabas da palavra?            | X  | X  | X  | X  | X  |    |  |
| <b>Consciência fonémica</b>                               |    |    |    |    |    |    | A C4 e C6 concretizam estes exercícios se as palavras estiverem escritas e estas possam contactar visualmente com elas, mas oralmente têm dificuldades em realizá-los. A C6 não realiza as tarefas talvez pelo facto de não identificar nem o fonema nem o grafema das letras. |
| 12. Junta sons para formar palavras                       | X  | X  | X  | X  | X  | X  |  |
| 13. Identifica o som inicial da palavra                   | X  | X  | X  | X  |    |    |  |
| 14. Identifica o som final da palavra                     | X  | X  | X  |    |    |    |  |
| 15. És capaz de suprimir o som inicial ou final           | X  | X  | X  |    |    |    |  |
| 16. És capaz de substituir o som inicial ou final         | X  | X  | X  | X  |    |    |  |
| 17. Identifica todos os sons da palavra                   | X  | X  | X  |    |    |    |  |
| 18. Identifica o número de sons da palavra                | X  | X  | X  | X  |    |    |  |

Verificamos que dentro das actividades que favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica nem todas elas são entendidas pelas crianças. A consciência



silábica e fonémica foram as que apresentaram maiores incompreensões. Nenhuma criança possui dificuldades na comunicação oral das palavras, contudo diagnosticam-se dificuldades na construção cognitiva de significados, na resolução de problemas e na memorização. Perante isto, “brincar com as palavras” é mais um desafio que este grupo exige. Visto que as actividades que se podem desenvolver relativas à consciência fonológica são baseadas na criatividade, continuar-se-ão a realizar tendo em conta as dificuldades sentidas por alguns alunos.

### **3ª Etapa:** Estratégias de aprendizagem de leitura

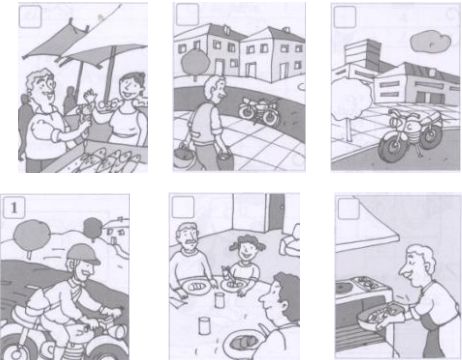
Esta etapa consistiu na concretização de várias actividades que permitiram experimentar estratégias de aprendizagem de leitura que melhor poderiam responder às necessidades do grupo de alunos. Estas actividades baseavam-se na decifração, dando continuidade ao trabalho desenvolvido até ali pelo professor titular. No decorrer das actividades verificou-se que a metodologia a utilizar teria de ser diferenciada devido ao percurso de aprendizagem individual das crianças.


Assim, para a C1, C2, C3 e C4 a aplicabilidade de metodologias globais começaram a ser praticáveis e desafiadoras para eles efectuando, sem dificuldade, leitura de textos simples de apoio ao ensino da leitura, desde o início do terceiro período. Contudo, C5 e C6 continuaram a desenvolver a sua aprendizagem baseada em métodos fónicos. Com C5 foram-se verificando vários progressos, principalmente no reconhecimento do código e na leitura de orações, e isto, sobretudo, quando havia um trabalho orientado e contínuo entre a escola e os trabalhos de casa. Relativamente à C6 foi realizado um apoio mais individualizado pela professora, utilizando exercícios específicos para esta criança, visto que a sua aprendizagem se baseou na aquisição do código escrito mais propriamente na identificação do fonema e grafema das vogais e consoantes.

Todas as actividades foram planeadas tendo em conta alguns interesses suscitados pelos alunos em diferentes alturas da semana, numa tentativa de contextualizar ao máximo o trabalho desenvolvido com estes. Quando os alunos começaram a interiorizar este modo de fazer pedagogia começaram, eles próprios a trazerem material de leitura para trabalhar (canções, poemas, teatros, conjuntos de palavras que obedeciam a alguns critérios,...).

De seguida (Quadro 18) apresentam-se algumas actividades desenvolvidas onde se verificou um maior entusiasmo por parte dos alunos. Apenas apresentaremos uma breve descrição dos procedimentos utilizados e os resultados que facilitam a validação do estudo.

**Quadro 18** – Actividades desenvolvidas

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de uma história, através de imagens (6 imagens em power point), intitulada “ O avô da Xana”. Exploração, em grande grupo, das imagens.</li> <li>- Entregam-se a cada aluno palavras soltas (em papeis individuais), que deverão ordenar para formarem uma frase.</li> <li>- Cada aluno lê a frase que construiu, em voz alta, e tenta fazer correspondência entre a frase e a imagem.</li> <li>- Leitura individual da história.</li> <li>- Realização de um exercício escrito: distribuem-se as imagens pelos alunos; pintam as imagens; recortam e colam por ordem e escrevem, na parte inferior de cada imagem, as frases correspondentes.</li> <li>- Leitura da história aos alunos do 2º ano e reflexão sobre a mesma.</li> </ul> |  |
| <p>Os alunos, excepto C6, entenderam a actividade e realizaram as tarefas sem dificuldades. Visto que era a primeira vez que iam ler para outras crianças notou-se uma preparação cooperativa da leitura. Saliente-se que C6 só colocou as imagens por ordem mesmo antes de saber a história mas não identificou nenhuma frase. Mesmo assim os colegas ensinaram-lhe a frase mais pequena para ele decorar e ler também à turma do 2º ano.</p>   |  |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização, com fantoches de pau, da história “Como fala o hipopótamo?”. Distribui-se, por cada aluno, um fantoche de pau com a imagem de um animal. Todas as crianças irão participar no teatro. A Prof. Estagiária representa dois papéis: o de leão e de hipopótamo. A história consiste na convocatória do rei da selva para ouvir a fala dos animais. (ver guião)</li> <li>- Reflexão, em grande grupo, sobre a dramatização.</li> <li>- Depois de apresentar a letra (h), entrega-se a cada aluno, um conjunto de palavras que contêm a letra (h) e a imagem correspondente, numa folha A4.</li> <li>- Procede-se à leitura individual das palavras que cada criança tem e à correspondência da imagem com a palavra. Por baixo de cada palavra tem uma linha em branco para as crianças copiarem as palavras (treinar a caligrafia)</li> </ul> |  |
| <p>Todos os alunos participaram com entusiasmo e compreensão na actividade. Os exercícios escritos foram realizados por todos com a excepção da leitura das palavras pela C6. Pelas reacções e pedidos dos alunos, a actividade foi estimulante visto que quiseram continuar a história com mais animais, que se construíram para permanecerem na escola. Estes fantoches foram utilizados muitas vezes pelos alunos para realizarem comparações com alguma aprendizagem nova e para realizarem outras dramatizações.</p>  |  |

- Apresenta-se aos alunos a imagem de um caracol que contém “Uma história enroladinha”. A história fala de um caracol que escrevia “enrolado” à volta da sua carapaça e demorava muitas horas a escrever e a professora também demorava muito tempo a corrigir a história.
- A professora estagiária conta a história e diz que um outro animal que as crianças conhecem, que rasteja, é selvagem e a sua voz tem o som “ssssss” (serpente) também gosta de escrever “As histórias Enroladinhas”.
- Distribui-se pelos alunos o desenho de uma serpente enrolada que vive no país dos “ss”. À volta da serpente, existem objectos com palavras que possuem os casos especiais de leitura: “as, es, is, os, us” e “ss”. Desafia-se os alunos a escreverem uma “História enroladinha” utilizando as palavras escritas na folha. A história será escrita em espiral, seguindo o enrolar da serpente.
- Leitura individual da história em voz alta.



Os alunos C1,C2,C3 e C4 quiseram ler a história do caracol antes de inventarem a história enroladinha da serpente. Todos conseguiram, contudo, quando não entendiam alguma palavra perguntavam aos colegas ou à professora. Para escreverem a sua história preferiram primeiro escrevê-la no caderno e só depois passar para a “serpente”. C5 e C6 necessitaram de ajuda para escreverem a história; a criança C6 limitou-se a contar uma história em que as palavras da folha fizessem parte. Na efectivação da leitura C1,C2 e C4 respeitaram a pontuação; C3 utilizou a pontuação (ponto final e de interrogação) mas não influenciou no acto de ler.

- Dramatização da canção “O Dragão”. Aleatoriamente, um aluno será o dragão e os restantes cumprirão as ordens do dragão com expressões corporais (chorar, lavar os dentes,...). O Dragão será caracterizado com uma máscara tridimensional.
- A professora estagiária interroga os alunos sobre como se escreve “Dragão”, escrevendo a palavra, posteriormente, no quadro. Breve reflexão sobre o padrão ortográfico “dra, dre, dri, dro, dru”.
- Distribuem-se, por cada aluno, palavras soltas que se escrevem utilizando os padrões ortográficos “br”, “gr”, “cr”, “pr”, “dr”, tr”, “fr”, “vr”; explica-se que se lêem de igual modo como o padrão ortográfico “dr”.
- Individualmente efectuem a leitura das palavras, em voz alta, identificando cada padrão ortográfico.
- Distribui-se por cada aluno um dragão realizado com dobragem em zig-zag. A parte inicial é a cabeça do dragão e as outras partes do dragão estarão divididas pelos padrões ortográficos “br”, “gr”, “cr”, “pr”, “dr”, tr”, “fr”, “vr”. Cada aluno irá colar no local correspondente, as palavras lidas anteriormente (ex: cra= cravo; tra=traje)



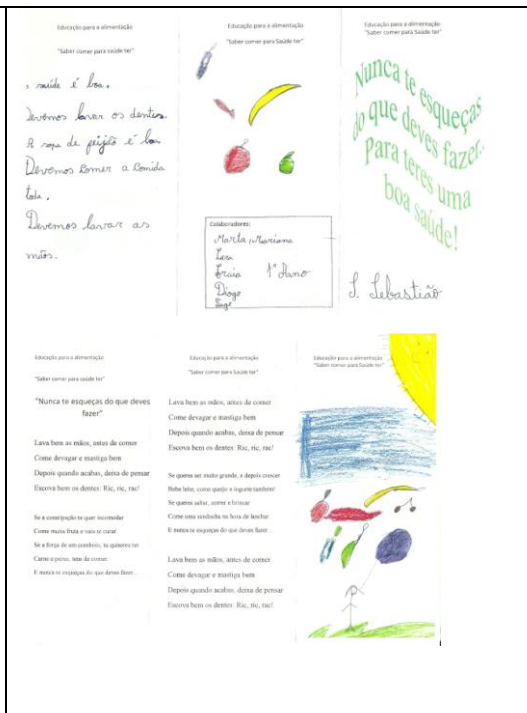
Os alunos quiseram fazer o jogo do dragão com os colegas do 2º ano. No final os alunos do 2º ano ajudaram na descoberta das palavras que continham os padrões ortográficos descritos juntando aos já estipulados. O jogo dramático e musical foi bem aceite por toda a turma e verificou-se um entendimento rápido dos padrões aprendidos. Esta actividade englobou as três expressões artísticas (musical, dramática e plástica).

- Audição da música “Nunca te esqueças do que deves fazer”, no computador. Esta canção descreve as atitudes correctas de alimentação e de higiene na alimentação para crescermos saudáveis.

- Reflexão, em grande grupo sobre a música. Dialogar sobre os hábitos de higiene (lavar as mãos antes de comer, comer devagar e mastigar bem, escovar os dentes no final das refeições,...) de cada aluno, explorando também os alimentos que deveremos comer para crescermos saudáveis.

- Distribui-se pelos alunos um panfleto com a letra da música e com o título do panfleto: Nunca te esqueças do que deves fazer para teres uma boa saúde. Pede-se aos alunos que completem o panfleto, individualmente, com desenhos e frases relacionadas com a alimentação e a higiene na alimentação.

- Os panfletos serão para copiar e para distribuir pelos colegas dos outros anos (2º, 3º e 4º anos) como forma de sensibilização para uma alimentação saudável.



Esta actividade foi realizada quase sem orientação do adulto. Os alunos organizaram-se em grupos de 3 e realizaram os panfletos individuais (as frases, os desenhos e a preparação da leitura). Cada aluno iria ler um verso da música aos colegas das outras turmas. Também tiveram de escolher um porta voz para explicar a iniciativa e os motivos. Verificou-se que a fluência da leitura começa a se desenvolver.

- Pede-se aos alunos que se coloquem de pé. Será colado nos peitos dos alunos um autocolante com uma frase de um pequeno texto. Os alunos colocam-se frente a frente, aleatoriamente, e lêem a frase do colega que têm em frente.

- Depois das frases lidas, os alunos tentam colocar o texto por ordem por forma a ficar a 1ª e a 2ª frases, a 3ª e a 4ª frases, a 5ª e a 6ª frases, frente a frente.

- Leitura do texto por ordem.

- A Professora estagiária diz a cada aluno, uma forma de leitura que efectuará, sem que estes digam aos colegas (ex: a chorar, a rir, a discursar, a discutir, a sussurrar...). Os alunos realizam a leitura de acordo com a expressão dramática que lhe diz respeito.

- Pede-se que cada grupo escolha uma forma de ler o texto.

- Leitura do texto, respeitando a expressão dramática que escolheram.



Perante as reacções das crianças esta actividade foi a mais divertida que realizaram. A partir de uma frase tiveram de dramatizar pessoas ou reacções. Esta actividade desencadeou muitas com as mesmas características. A criança apercebeu-se que para dramatizar tinha de ler sem hesitar a frase ou texto que lhe competia. Pediam ajuda sempre que necessário e apoiavam os colegas com maiores dificuldades.

- A professora estagiária diz aos alunos que vão fazer uma peça de teatro. Cada um será uma personagem e a professora estagiária é o narrador. A história tem o título de “O palácio das fadas” e tem como intencionalidade a exploração dos padrões ortográficos “ce,ci”.
- Distribuem-se os textos pelos alunos. A professora estagiária escreve o título no quadro e desafia os alunos à leitura do título. Em grande grupo, os alunos tentam descobrir o padrão ortográfico e as suas particularidades. A professora estagiária propõe aos alunos a construção de um palácio num papel de cenário.
- Os alunos, individualmente, realizam um esboço numa folha A4 e selecciona-se um dos desenhos para se colocar no papel.
- Aleatoriamente, os alunos efectuem o desenho no papel de cenário e a pintura do mesmo com guaches.
- Cada aluno realiza a leitura individual do texto, em voz baixa, treinando a sua parte da dramatização.
- Inicia-se o teatro tendo como cenário o palácio desenhado em papel de cenário, na aula de expressão plástica. (o teatro será dramatizado para o grupo do 2º ano.)



Mais uma vez as crianças organizaram a distribuição de tarefas e o apoio aos colegas com maiores dificuldades. O teatro foi apresentado à turma do 2º ano notando-se uma grande aplicação por parte dos alunos do 1º ano. Embora o guião da peça de teatro fosse extenso, eles conseguiram ler, reflectir sobre as características da história e a forma como iriam dramatizar. Já incluem um título às histórias que lêem e que criam.

Analisando a forma como vivenciaram as actividades relacionadas com a leitura e a progressão das competências no acto de ler, independentemente da metodologia utilizada, verificou-se que os alunos desenvolveram hábitos estratégicos de aquisição da leitura, mesmo que essas leituras não fossem as mais estimulantes, assim:

- Procuram ajuda, em caso de dúvida, no acto de ler, evitando a desistência da leitura
- Preparam a leitura, silenciosamente, antes de a efectuar em voz alta
- Preferem realizar actividades em grupo por forma a criarem oportunidades de reflexão, apoio e desenvolvimento de projectos através da cooperação entre pares
- Os textos que implicam apresentação de leitura a outras crianças ou a realização de dramatizações requerem maior preparação e competências leitoras
- Utilizam a criatividade para aprender o código escrito baseado em textos de exploração de orações, trabalhando, deste modo, a decifração da leitura.

### **4ª Etapa:** As expressões artísticas na leitura

Nesta etapa já se pode avaliar quais as expressões artísticas que influenciam a aquisição da leitura e como se podem transformar textos simples e breves em leitura criativa. Todas as actividades apresentadas na etapa anterior relatam a forma como a

criatividade foi utilizada em cada uma delas e que, de um modo geral, desencadeiam estímulos motivacionais para o processo de “aprender a aprender a ler”. Sendo a decifração uma competência que se trabalha essencialmente no 1º ano do 1º CEB, as actividades foram direccionadas para essa competência. Mas para que este processo tenha sucesso, a aplicação de estratégias criativas, quer a planificar o ensino da leitura, quer no acto de preparar a leitura por parte da criança, é sem dúvida propulsora de sucesso na leitura.

A intencionalidade desta etapa requer a apresentação de uma actividade que conjugue todas as expressões artísticas, analisando a que melhor influencia a imaginação criativa desencadeadora da aquisição da leitura. A actividade analisada corresponde à apresentada na etapa anterior planeada para a aprendizagem dos padrões ortográficos “br”, “gr”, “cr”, “pr”, “dr”, “tr”, “fr”, “vr” baseada na canção “O dragão” que será avaliada nas 3 expressões trabalhadas.

A expressão musical foi utilizada como recurso motivador da actividade através de uma canção, que constituía um jogo de pergunta/resposta para cumprimento de um pedido. O texto da música foi analisado tendo em conta o padrão ortográfico introduzido. Depois de uma breve reflexão sobre o som “dr” referente à palavra “dragão”, a maioria das crianças, respondeu correctamente ao pedido de localização de outras palavras com o mesmo padrão (gruta). Salienta-se ainda o facto de que, quando se distribuiu o texto da música pelos alunos todos acompanharam, com o dedo, as palavras correspondentes à música cantada (desenvolvimento da consciência fonológica).

A expressão dramática foi desenvolvida durante a realização do jogo através do cumprimento dos pedidos efectuados pelo dragão. Aqui as crianças tinham de relacionar o pedido com a acção, dramatizando essa acção. Depois da distribuição das palavras referentes ao padrão ortográfico, estas foram trabalhadas de acordo com alguns exercícios facilitadores da consciência fonológica e algumas delas, passíveis de serem representadas por acções, foram integradas no jogo (o dragão lia a palavra e fazia o pedido). Nesta situação a facilidade de leitura demonstrou-se imediatamente e verificou-se um entusiasmo participativo de todos os alunos.

A expressão plástica resultou na conclusão da actividade funcionando como exercício de verificação de conhecimentos. As técnicas utilizadas foram a pintura, o recorte, a dobragem e a colagem sendo a dobragem a única técnica onde os alunos demonstraram dificuldades. Contudo foi o momento da actividade em que os alunos

despenderam mais tempo e onde se verificou um menor entusiasmo e empenhamento no desenvolvimento das tarefas propostas. Fizeram correctamente a associação do padrão à palavra e conseguiram ler todas as palavras que o continham.

Esta actividade, assim como todas as outras que permitem a dramatização por parte das crianças (teatros, imitação de acções e sentimentos, leitura de palavras e de frases simples com modelação de voz (alto/ baixo, agudo/grave), na posição escolhida (sentada, de pé, deitada, de joelhos) são situações que, por serem divertidas, facilitam o empenhamento dos alunos no acto de ler, logo facilitam a aquisição da leitura.

Para além disto, verificou-se que, em todas as actividades de leitura que englobaram a expressão dramática, para além de efectuarem a leitura individual mais rapidamente, também demonstravam uma maior compreensão do texto. Esta competência verificava-se essencialmente nos teatros que realizavam, demonstrada nos momentos de preparação da dramatização em grupo.

Sempre que os alunos são interrogados sobre a forma como gostariam de trabalhar o texto eles têm o cuidado de olhar para o texto, ver que tipo de texto é e escolhem a forma de o trabalhar. Estas escolhas recaem sempre na exploração do texto através de actividades de expressão dramática. As mais escolhidas são a realização da leitura, imaginando que são outras personagens (políticos a discursar, alguém a discutir, um bebé a falar,...) ou lendo o texto com expressões orais diversificadas (a rir; a chorar; a falar alto/baixo, grosso/fino; mimado; zangado,...)

Em síntese, a segunda fase correspondeu ao desenvolvimento experimental do trabalho de investigação- acção. Foi aqui que se colocaram em prática metodologias, estratégias e técnicas, numa tentativa de encontrar respostas e resolução aos problemas delineados no início da investigação. Assim, a primeira etapa foi definida para que se pudessem esquematizar estratégias e actividades facilitadoras da aquisição da leitura. No entender dos alunos as actividades de preparação da leitura para as apresentarem a outras pessoas são as que mais incentivam o acto de ler. Quanto às estratégias não demonstram qualquer organização leitora, sendo necessário desenvolver essas estratégias, nas vivências de leitura, na etapa da intervenção.

Numa segunda etapa tentámos avaliar as competências emergentes da leitura (desenvolvimento da consciência fonológica) essenciais à progressão de toda a investigação e à escolha de metodologias de leitura diferenciadas. Verificou-se a necessidade de aplicação de metodologias de leitura mistas para incentivar as crianças

com maiores competências leitoras e ao mesmo tempo para acompanhar os alunos que demonstram maiores dificuldades.

Numa terceira etapa definiram-se actividades que englobassem tarefas de decifração e de aprendizagem de leitura de textos simples de forma motivadora e criativa. Para além disso foram-se trabalhando, diariamente, estratégias de leitura que evitassem a desistência no acto de ler. Todas elas foram planificadas tendo em conta os interesses das crianças e que permitissem a participação interactiva e cooperativa entre os alunos. Esta intencionalidade foi conseguida com todos os alunos abrindo caminhos às mesmas práticas no desenvolvimento de actividades nas outras áreas disciplinares.

Numa quarta etapa analisou-se a influência ou não da criatividade artística na aquisição da leitura verificando-se que, o envolvimento dos alunos em actividades de leitura que permitem a imaginação criativa é, de facto, elevado. As expressões artísticas desenvolvidas são as expressões musical, dramática e plástica que podem ser aplicadas isoladas ou conjuntamente na mesma actividade. O desenvolvimento deste tipo de expressões depende do planeamento do professor, mas a sua concretização, para que a tarefa se obtenha algum resultado, depende da intervenção criativa do aluno.

### **2.2.4.3. Apresentação, análise e interpretação dos dados: 3ª fase**

#### Avaliação da aplicabilidade das estratégias

Realizar um trabalho de investigação-acção requer uma comparação entre as concepções iniciais que suscitaram a problemática do trabalho e as concepções finais que possam validar a eficácia do projecto. Visto que uma das actividades escolhida pelos alunos foi a construção de um livro (ver anexo III) onde pudessem incluir os trabalhos seleccionados por eles, procedeu-se à sua construção durante o ano trabalhando a capa através da valorização do título (criado por cada um), do autor e da editora e da estrutura global dos livros (capa e contracapa, paginação, ilustrações, diferentes formas de posicionar o texto). Depois de concluído foi apresentado aos alunos dos outros anos e cada criança seleccionou um texto para ler aos colegas.

Saliente-se que a maioria escolheu um teatro interpretando as personagens com diferentes vozes e entoações. Também tiveram a possibilidade de contactarem com os livros seleccionados na 1ª fase para que realizassem a leitura destes e comparassem com a história contada através das imagens. Esta actividade, durou alguns dias, visto a leitura



ter sido efectuada em momentos do dia que não interferissem com a realização de outras actividades, foi encarada com grande entusiasmo e empenho.



**Figura 5-** Construção do livro

Após a construção do livro foi realizada a cada criança uma entrevista não-estruturada focalizada, conforme se descreve no quadro 19. A análise é descritiva e realizada tendo em conta as preocupações que fundamentaram o trabalho de Investigação-acção.

**Quadro 19-** Análise dos dados recolhidos na entrevista

| Questões               | Respostas dadas pelos alunos   |
|------------------------|--|
| ○ Fala-me deste livro? | <p>C1: “Fui eu que fiz, primeiro a capa com o título que também fui eu que fiz. Depois pus os trabalhos que quis no livro. Agora é meu, vou levá-lo para casa.”</p> <p>C2: “Este livro fiz aqui na escola, fizemos todos. Foi para pôr as nossas histórias, e as canções e os teatros.”</p> <p>C3: “Este livro é das nossas histórias. Fui eu que fiz. Gostei de fazer a capa. Agora tem aqui dentro as histórias que lemos na escola.”</p> <p>C4: “Fui eu que fiz. Tem muitas histórias e coisas que eu escrevi. Está bem bonito.”</p> <p>C5: “Este é o livro das nossas histórias, eu escolhi o nome “Histórias mágicas”. Está grande e bonito.”</p> <p>C6: “Eu fiz o livro e os outros meninos também. Tem muitas histórias. Agora já podemos levar para casa.”</p> |
| ○ O que tem a capa?    | <p>C1: “O título aqui que fui eu que escolhi, o meu nome porque sou eu a autora, e o nome da escola porque fizemos aqui o livro. Ah, também tem a data e os desenhos. Parece mesmo um livro verdadeiro.”</p> <p>C2: “Os desenhos que eu fiz e também coleí papeis e autocolantes.”</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Escrevi o título “Histórias engraçadas” e o meu nome aqui. Todos os livros são assim, por isso é que escrevemos.”</p> <p>C3: “Na capa pintei e coleí estes papeis para ficar mais bonito. Também escrevi o título aqui, o meu nome porque fui eu que fiz o livro e aqui o nome da escola porque foi feito aqui.”</p> <p>C4: “A capa tem muitas coisas: o título, a pessoa que escreve e onde foi feito, e é por isso que tem aqui o meu nome e o nome da escola. Também tem os desenhos como os outros livros. É para ficar mais bonito.”</p> <p>C5: “Tem muitos desenhos com coisas coladas que fui eu que pus. Gostei muito de fazer este desenho. Também tem o título porque os livros têm de ter título e tem o meu nome.”</p> <p>C6: “Tem desenhos que eu fiz e o nome da história aqui. A professora ajudou a escrever aqui mas o meu nome não que eu já sei. E tem muitas cores.”</p>   |
| <p>○ O que é a leitura?</p>   | <p>C1: “É quando conseguimos ler o que está escrito. Também conseguimos ler as imagens, mas agora não é preciso porque já sei ler tudo.”</p> <p>C2: “A leitura é o que nós fazemos quando pegamos num livro e sabemos o que está lá escrito. Por exemplo, antes eu não lia tudo porque não sabia as letras todas, mas quando aprendi todas comeci a ler as palavras, as frases e os textos. Ah, também posso ler as revistas e as perguntas dos livros.”</p> <p>C3: “É quando as pessoas dizem o que está nos livros. A leitura é quando se lê.”</p> <p>C4: “Eu acho que é quando conseguimos ler as palavras que estão escritas. Se conseguirmos sabemos ler, mas se não aprendermos as letras ou nos esquecermos, não conseguimos ler.”</p> <p>C5: “A leitura é quando conseguimos ler aquilo que queremos. Temos de treinar muito para ler.”</p> <p>C6: “A leitura é quando ouvimos as pessoas ler as histórias.”</p>  |
| <p>○ Quais as actividades de leitura que gostaste mais de fazer?</p>              | <p>C1: “Essa é fácil. Gostei de fazer o teatro dos patinhos e aqueles que líamos as frases a rir, a chorar, a falar como os presidentes. Gostava de ouvir o Tiago a fazer de presidente, era muito giro.”</p> <p>C2: “Eu gostei do teatro dos 5 patinhos, da princesa no palácio e aquele do charco da chuva chap, chap, chap. Também gostei daquele da guitarra quando aprendemos o “gui” e ouvimos aqueles fados.”</p> <p>C3: “Gostei dos teatros que fizemos todos juntos. Aquele que fizemos com os fantoches do hipopótamo que ensinou o H. Coitado não tem som. Aquele Teatro com os fantoches grandes da Sara e do Avô também foi giro. Também gostava quando podia ler a chorar, a falar alto e a fazer um discurso.”</p> <p>C4: “ Olha o que gostei mais foi daquele teatro do ”Rouxinol” que fizemos uns fantoches e um lago com flores, e fomos mostrar às outras salas. Eles também gostaram.”</p> <p>C5: “Gostei muito do teatro da princesa no palácio, lemos bem, não foi professora? Gostei quando íamos para a outra sala e podíamos ler como quiséssemos, era muito divertido.”</p> <p>C6: “Eu gostei daquele texto que eu lia a rir muito e estava colado na barriga da Mariana. Também podia chorar, ou falar baixinho, ou alto. O Tiago riu tanto que até caiu.”</p> |
| <p>○ Quando estás a ler um livro e não consegues ler uma palavra o que fazes?</p> | <p>C1: “Isso são as regras da leitura que nos ensinaste: temos de tentar ler devagar para ver se conseguimos ler melhor, temos de ler a palavra que está antes e depois para descobrirmos a “palavra difícil” e se não conseguirmos pedimos ajuda à professora ou a algum colega.”</p> <p>C2: “Fazemos aquilo que disseste e que devemos sempre lembrar: ler muito devagar e a pensar, ver as palavras que estão antes e depois para descobrir qual é a “palavra difícil” e só depois vamos perguntar-te o que diz lá. E assim é mais fácil.”</p> <p>C3: “Quando eu não consigo ler uma palavra leio devagarinho primeiro, depois vou ler a palavra que está depois e antes para descobrir a “palavra</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>difícil” e se não descobrir vou perguntar.”</p> <p>C4: “Quando não conseguimos descobrir “a palavra difícil” vamos perguntar aos colegas ou à professora.”</p> <p>C5: “Eu tento sempre ler devagar e descobrir o que diz na “palavra difícil” mas quando não consigo vou perguntar a alguém. E assim já posso ler.”</p> <p>C6: “Eu vou perguntar as letras e depois a professora ajuda a juntar para aprender a ler.”</p> |
|--|--|

As respostas dadas sobre a capa do livro demonstram o trabalho realizado para a valorização de certas características do livro, principalmente do título que não foi valorizado na avaliação diagnóstica. A forma como mostravam o livro e liam o texto seleccionado revela o entusiasmo em divulgar um trabalho realizado por eles e as suas competências leitoras.

Numa tentativa de relacionar as concepções iniciais com as concepções finais da investigação observa-se que a progressão nos conhecimentos sobre a leitura nos alunos foi significativa. Verifica-se que ler é bem mais que conhecer as letras: é necessário o conhecimento do código escrito que, ordenadamente, nos fornece competências para retirar de lá significados. Para além disso, a leitura é encarada não como um acto obrigatório mas sim de preferência: “A leitura é quando conseguimos ler aquilo que queremos” (C5).

As actividades de leitura preferidas dos alunos são, na totalidade, relacionadas com a expressão dramática e mais uma vez referem as suas prioridades por actividades cooperativas e de apresentação de trabalhos aos colegas da turma. Através da entrevista verificou-se que os alunos vivenciaram e interiorizaram algumas estratégias de leitura que impedissem a desistência do acto de ler. Estas estratégias foram desenvolvidas no decorrer das actividades de intervenção pedagógica. Todos os alunos demonstraram conhecer essas estratégias e admitiram que assim se poderá ler as “palavras difíceis” (expressão utilizada durante as actividades de leitura).

#### **2.2.4.4. Interpretação global dos dados: 4ª fase**

Para se proceder a uma verificação dos objectivos previstos para o estudo, agrupámo-los por 3 áreas de análise que correspondem às inquietações globais que suscitaram o estudo: 1) saber as razões que levam as crianças a desistirem da leitura; 2) definir estratégias de acção facilitadoras da aquisição da leitura; 3) definir estratégias para transformar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos, tal como descreve o quadro 20.

**Quadro 20:** Relação entre as áreas de análise e o problema de estudo

| Áreas de análise/ Objectivos do estudo  | Problema/Questões de investigação  |
|---|--|
| <p><b>Saber as razões que levam as crianças a desistirem da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a autonomia pessoal para compreender o papel das habilidades de descodificação dos alunos que aprendem a ler;</li> <li>- Permitir que a criança interaja significativamente e funcionalmente com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como evitar a desistência, por parte dos alunos, no acto da leitura?</li> <li>- De que forma o professor realiza uma prática diferenciada às necessidades leitoras de cada aluno?</li> </ul>  |
| <p><b>Definir estratégias de acção facilitadoras da aquisição da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar a prática efectiva da leitura através da diversidade de estratégias didácticas;</li> <li>- Verificar a influência da criatividade artística na motivação para a leitura;</li> <li>- Implementar estratégias de leitura que evitem a desistência do acto da leitura por parte dos alunos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como o professor deve organizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura no 1º ano do 1ºCEB?</li> <li>- Que tipo de estratégias de leitura são as mais estimulantes para os alunos?</li> <li>- Qual o contributo da criatividade artística para a realização de uma intervenção na aquisição da leitura?</li> <li>- Como criar situações de leitura efectiva em alunos do 1º ano do 1.º CEB?</li> </ul> |
| <p><b>Definir estratégias para transformar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Transformar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos;</li> <li>- Motivar os alunos para a leitura e a exploração de textos promotores da aprendizagem da Língua Portuguesa.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como motivar os alunos para a leitura e a exploração de textos promotores da aprendizagem da Língua Portuguesa?</li> <li>- Qual o contributo da criatividade artística para a realização de uma intervenção na aquisição da leitura?</li> </ul>   |

### 1) Saber as razões que levam as crianças a desistirem da leitura

Perante as observações realizadas verifica-se que as crianças continuam a efectuar uma leitura por imagens sem considerar as próprias competências já adquiridas sobre a leitura, e sem realizarem tentativas de decifração das palavras existentes. Quando incentivadas à leitura de algumas palavras a primeira reacção dos alunos era referir que não sabiam ler, o que demonstra que não estavam despertos para a leitura de livros. Contudo, a maioria realiza leitura de palavras ou pequenas frases nas actividades de aquisição do código escrito. Verifica-se ainda que não possuem conhecimentos sobre as partes constitutivas do livro o que demonstra a pouca ligação afectiva com este documento escrito.

De acordo com Sim-Sim (2009, p.20) pode-se considerar que, mesmo que os alunos já possuam competências ao nível do “princípio alfabético”, este princípio não é o suficiente para que efectivem a leitura e lhe atribuam qualquer significado. Assim, ainda considerando a autora, conclui-se que os “comportamentos emergentes da leitura” ligados à afectividade que a criança demonstra no contacto com o livro e os “conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita” que consistem nos conhecimentos das finalidades da leitura, das características físicas do livro e da linguagem escrita, e que a autora considera serem competências essenciais à construção da leitura, na fase da decifração, não estão adquiridas por este grupo de crianças.

Quando chegámos a esta conclusão verificou-se a necessidade de trabalhar a linguagem oral (Capovilla, 2000) como meio facilitador da compreensão da leitura principalmente pelas crianças que mais dificuldades demonstram, bem como explorar a “consciência fonológica” num incentivo à descoberta e consolidação do princípio alfabético para que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral. Para além disto verificou-se ainda a necessidade de se distinguirem modelos e métodos de ensino da leitura visto que a aplicabilidade de métodos mistos (Viana, 2002) que estariam mais de acordo com a pedagogia de participação implementada para a turma (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007) revelou-se ineficaz para duas crianças necessitando de apoio com a utilização do método fónico (Viana, 2002).

Coube ao professor a definição de modos de acção através de metodologias e de estratégias diversificadas de leitura, principalmente ao nível da decifração visto possuir as bases estruturantes para a aquisição da leitura e que se demonstraram como o melhor caminho à não desistência da leitura (Sim, Sim, 2009).

### **2) Definir estratégias de acção facilitadoras da aquisição da leitura**

A prática educativa no contexto do 1º Ciclo requer que o professor organize o processo de ensino aprendizagem por forma a aliar as orientações propostas pelo Ministério da Educação no Currículo Nacional do Ensino Básico(2001) e no Programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1998) com as metodologias que melhor respondem às necessidades da turma. Foi neste sentido que organizámos o processo de ensino-aprendizagem da leitura, delineando as competências propostas para o 1º ano direccionadas, no geral, para a decifração, com as metodologias de leitura mais efectivas para os alunos. A grande intenção era envolver os alunos na construção das

melhores estratégias para a aquisição da leitura. Estas foram de encontro às intencionalidades metodológicas da professora, ou seja, as crianças indicaram a realização de trabalhos em grupo e a divulgação dos trabalhos aos colegas como estratégias de aprendizagem da leitura, logo enfatizam as metodologias de aprendizagem cooperativas (Lopes e Silva, 2008).

Para além destas estratégias, a melhor forma de envolver as crianças em actividades interactivas de aquisição da leitura, foi através da utilização das expressões artísticas (musical, plástica e dramática) abandonando, desta forma, o modelo ascendente e adoptando abordagens criativas de exploração do código escrito (Balanchó, 1992). Estas estratégias basearam-se na formulação de pequenos textos sobre as vivências das crianças, na formulação de pequenas frases produzidas pelas crianças, na exploração de canções, na construção de teatros onde os alunos organizassem toda a produção dramática. Cada canção, texto, frases e dramatizações tinham como função incentivar a aquisição da leitura (consoantes e padrões ortográficos) onde o papel do aluno era descobrir as novas competências inerentes ao desafio proposto.

A influência da criatividade artística quer fosse externa à criança (actividades preparadas pela professora), que permitia um envolvimento superior, logo, uma interiorização superior das novas aquisições, quer se devesse à capacidade interna de cada criança para transformar o código escrito em construções criativas, revelou-se fundamental para que o acto de ler deixasse de ser uma actividade repetitiva para todos e passasse a ser uma descoberta de emoções criativas a qualquer momento. Esta verificação concretiza-se na entrevista efectuada na 3ª fase quando as crianças referem que as actividades que mais gostaram de fazer foram as de expressão dramática. Também se verificou que a leitura se realizava com mais facilidade e com maior fluência quando esta implicava a dramatização. Para além disso, a memorização do conteúdo escrito era superior o que influenciou a construção da decifração (Sim-Sim, 2009), e da facilidade em descobrir novas palavras tendo como referência as competências adquiridas anteriormente.

Também os alunos delinearam estratégias que os impedissem de desistirem do acto de ler como, por exemplo, na procura de ajuda em caso de dúvida e na preparação da leitura silenciosamente antes de a efectuarem em voz alta. Esta predisposição demonstra a necessidade de os alunos, para além de conseguirem ler o código escrito, compreenderem o que lêem (Viana, 2002).

**3) Definir estratégias para transformar os textos com conteúdos de aprendizagem gramatical em textos atractivos**

A iniciação da leitura exige a utilização de palavras isoladas, pequenas frases e textos simples, que no geral são trabalhados para o “treino” do código escrito e o “treino” da leitura. Contudo, a simplicidade que apresentam impede o envolvimento participativo da criança, logo a inexistência de atribuição de significado por parte dos alunos. Segundo Solé (1998) as práticas diversificadas e que permitem a participação dos alunos são as que oferecem ao aluno a crescente motivação para o acto de ler. Foi de facto isto que aconteceu quando se transformaram textos simples em textos atractivos. Tal como referimos no ponto anterior, as expressões artísticas funcionaram como base a essa transformação. Ler com modelação da voz diferenciada, utilizar várias expressões e emoções (rir, chorar, zangado,...) na leitura de frases e pequenos textos, trabalhar letras de canções com diferentes ritmos e entoações, representar graficamente o que leram, de entre muitas outras, foram estratégias utilizadas para transformar textos promotores da aprendizagem da leitura em textos criativos, divertidos e desafiadores para os alunos (Balancho, 1992).

Todo o material escrito utilizado e descrito nas actividades propostas foi produzido pela professora estagiária de acordo com o que os alunos diziam, de acordo com propostas do manual de língua portuguesa ou de músicas conhecidas. No entanto, a sua exploração deve-se ao trabalho da professora estagiária tendo em conta as estratégias apresentadas por Nunes (2009) e que facilitam o desenvolvimento da aquisição da leitura.

A construção do livro e valorização que o aluno lhe atribuiu, demonstra a importância que os textos, poemas, músicas de construção simples tiveram após a sua transformação para a criação de momentos de leitura efectivos e afectivos para as crianças.

**2.2. Implicações do Estudo para a Prática Profissional**

Investigar em educação durante a prática profissional revela-se o melhor meio para o professor agir sobre a própria acção, utilizando a reflexão para construir novas estratégias de acção, reformular teorias, encontrar resolução aos problemas decorrentes da prática, criando assim novas realidades pedagógicas (Barrio, 1991). Foram estas

intenções que acompanharam todo o percurso de implementação do trabalho de investigação-acção. Tivemos a preocupação de aliar as necessidades da turma, descritas no PCT, que se relacionavam com o fomento da leitura, com as observações realizadas que suscitassem uma problemática passível à realização de uma intervenção investigativa, capaz de transformar uma realidade em particular, no sentido de a melhorar. O facto de os alunos não valorizarem o livro; de apenas realizarem leituras de orações muito simples no momento de aprendizagem do código escrito e, mesmo que estivessem em contacto com livros que possuíssem palavras passíveis de serem lidas por eles, desistiam do acto de ler; a verificação de que os textos simples de iniciação da escrita e leitura, baseados em combinações repetitivas de consoantes e vogais em palavras e frases, ou em frases um pouco mais longas, mas isoladas e sem grande significado para as crianças, se mostram pouco motivadoras para elas; o facto de se verificar que o processo de ensino-aprendizagem da leitura seguia metodologias que não eram compatíveis com a tentativa de implementação de uma pedagogia cooperativa; foram as razões que moveram a formulação da problemática do estudo *Como motivar os alunos para a leitura e a exploração de textos promotores da aprendizagem da Língua Portuguesa?*

A delimitação dos objectivos teve em conta a preocupação da implementação de metodologias de aquisição de leitura que facilitem a cooperação e a intervenção participativa das crianças, logo o trabalho de investigação-acção, mesmo que direccionado para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, serviu para criar estratégias facilitadoras à mudança no modo de fazer pedagogia, e que se pudesse transferir para todas as áreas disciplinares, não só na Língua Portuguesa. Foi neste sentido que delineamos os objectivos “Permitir que a criança interaja significativamente e funcionalmente com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem” e “Valorizar a autonomia pessoal para compreender o papel das habilidades de descodificação dos alunos que aprendem a ler”, visto serem as bases para que a criança valorize a leitura e depositando a “autonomia pessoal” e a responsabilidade dos alunos no envolvimento no processo de aquisição da leitura.

Para que se alcançassem estes objectivos, as actividades seguiam uma metodologia cooperativa através da formação de grupos heterogéneos favorecendo as interacções e reflexões grupais com a intenção da construção de competências linguísticas e fonológicas (Capovilla, 2000), favorecendo também a organização do



processo de aprendizagem realizado pelas crianças, onde elas próprias resolvessem os problemas com que se confrontavam na iniciação da aquisição das competências leitoras.

De acordo com Oliveira-Formosinho *et al.* (2007) o modo de pedagogia participativo requer um grande empenho do professor para estar atento às reais necessidades dos alunos. Nesta perspectiva, também a selecção do(s) modelo(s) de leitura deve seguir os mesmos critérios e, deste modo, conseguimos direccionar o processo para o modelo interactivo, havendo a necessidade de continuar com o modelo ascendente, com duas crianças, que se demonstrou mais concretizável devido às dificuldades de memorização, de expressão escrita, e de compreensão, que apresentavam (Viana, 2002). Contudo, a utilização de metodologias fónicas não invalidou a realização de actividades, também elas interactivas e cooperativas, contudo, e havendo facilidades de apoio individualizado devido ao número reduzido de alunos, as crianças com maiores dificuldades envolviam-se bastante nas actividades de grupo e na preparação de actividades de leitura.

Facilmente se verificou que a implementação de metodologias que favorecessem a participação das crianças, e onde o professor planificasse actividades que fossem de encontro às suas necessidades e interesses, o envolvimento nas actividades de leitura tornou-se superior e a aplicabilidade de estratégias motivadoras e criativas também se tornaram bem aceites pelas crianças. A confiança nas suas competências e o envolvimento progressivo que demonstraram face à leitura foram as razões que permitiram que as crianças não desistissem da leitura, e demonstrassem atitudes de persistência e orgulho por cada descoberta efectuada.

Este percurso de mudanças metodológicas foi acompanhado com a implementação de estratégias facilitadoras à aquisição da leitura, das quais uma delas, essencial a todo o processo, foi a possibilidade de aplicar modelos de leitura diferenciados às exigências pedagógicas dos alunos fundamentando, assim, um outro objectivo “Motivar a prática efectiva da leitura através da diversidade de estratégias didácticas”.

Para além disto, visto que um projecto de investigação-acção permite a experimentação de estratégias que melhor respondam aos interesses do grupo, e visto que as metodologias usadas também o permitiam, foram utilizadas várias estratégias de leitura, enveredando pelas expressões artísticas como base à formulação das mesmas. O recurso às expressões deveu-se ao facto de que através delas a implementação de

metodologias cooperativas é facilitada e também porque promovem a aquisição da leitura através da criatividade (Balancho, 1992).

A motivação para a leitura deveu-se ao envolvimento que os alunos demonstraram nas actividades realizadas com recurso às expressões, principalmente, à dramática. A grande preocupação da minha parte na concretização destas actividades relaciona-se com o controle do tempo e com algumas dificuldades em permitir que os alunos construíssem o que planearam (por exemplo alguns adereços e cenários) por falta de material disponível na escola ou por falta de tempo para realizarem as actividades tal como as propuseram. Contudo, para colmatar a falta de tempo, tentei, sempre que possível realizar uma transversabilidade de áreas programáticas, transformando não só as práticas leitoras em actividades cooperativas mas também em actividades relacionadas, principalmente com a matemática. Este modo de acção, exigiu de mim um estudo reflexivo sobre o Currículo Nacional para o 1º CEB no sentido de fundamentar “in loco” a prática profissional com as intencionalidades programáticas.

A transformação de textos simples através de práticas criativas, a formulação de estratégias de acção construídas com os próprios alunos, a confiança dada aos alunos para o planeamento e execução dos momentos de leitura, o facto de tentar dar tempo à criança para que efectuasse uma aprendizagem pela descoberta, foram estratégias fundamentais para que o aluno se sentisse notivado para a leitura sentindo prazer pela exploração de textos promotores da leitura, visto que atrás da simplicidade do “texto” se esconde a imaginação criativa e a capacidade artística de cada criança.

Posso considerar que a implementação do projecto de investigação-acção, através da experimentação de novas metodologias e de novas estratégias, foi o impulsionador da mudança no modo de fazer pedagogia delineado no início da prática profissional.

## Considerações Finais

Ao longo desta etapa iniciei um desempenho profissional autónomo, articulando o meu desenvolvimento com o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento profissional com o desenvolvimento curricular. Deixei-me influenciar pela auto-percepção de mim própria enquanto Educadora de Infância e pelas implicações que a experiência profissional teve no meu desenvolvimento no contexto do 1º CEB.

Desconstruir posições e formas de entender um novo nível de ensino, desencadeou em mim angústias profissionais que exigiram constantes reflexões antes, durante e após a prática profissional, encarando o desenvolvimento profissional como um processo interpessoal num dado contexto e não um processo individual.

As expectativas criadas por mim, devido à necessidade que senti em experimentar estratégias e metodologias nas várias áreas disciplinares, esvaneceram-se com a impossibilidade de as pôr em prática devido ao reduzido período de estágio e à impossibilidade de se modificarem totalmente as metodologias já implementadas. Deste modo, encontrar um quadro conceptual que fundamentasse as opções educativas revelou-se uma tarefa desgastante e preocupante, que me acompanhou até ao final da prática profissional. No entanto, o receio em “dar um passo” durante a acção educativa revelou-se sempre reduzido, visto que uma das minhas preocupações primordiais consistia em exercer uma prática fundamentada teoricamente, de modo a torná-la mais autêntica e construtiva.

Consciente de que a implementação de metodologias e pedagogias de participação se deveram ao facto do grupo de alunos ser reduzido, desperta em mim inquietudes para o futuro no sentido de saber como organizar um processo de ensino-aprendizagem que valorize a participação da criança; que respeite a individualidade de cada um, onde o professor serve de apoio ao desenvolvimento do aluno e, que para além disto, ainda se tenha de responder ao cumprimento de um Currículo e Programas propostos pelo Ministério da Educação, em turmas com um número elevado de alunos.

O processo de ensino-aprendizagem englobou capacidades para planificar, pensar criticamente, reformular actividades, avaliar o meu trabalho, reinventar, arriscar, aceitar o erro, aceitar críticas, viver os sucessos, aprender a aprender e a ser persistente. Tenho, contudo, consciência que as competências essenciais a um bom desempenho profissional, nem com o tempo as esgotarei, mas também estou consciente que durante

o percurso realizado, houve um esforço e uma motivação para aprender, experimentar e reflectir, numa tentativa de obter bons resultados pessoais e profissionais.

Todo este percurso não seria válido se não reflectisse sobre um dos pilares do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação. Ao planear a acção educativa o acto de avaliar torna-se essencial à validação das intencionalidades e da operacionalização das competências passíveis ao desenvolvimento dos alunos. A avaliação contínua formativa exigiu de mim presença atenta nos momentos de aprendizagem e registos contínuos com posterior análise através da observação directa da participação na actividade (iniciativa, interesse, diálogo, interacções) e concretização da actividade (compreensão, resolução de problemas e desafios). Isto exige do professor avaliações actualizadas e fundamentadas.

Relativamente à implementação do projecto de investigação- acção “Da leitura se faz arte”, este cumpriu o que no meu entender deve sustentar um processo investigativo em educação: apoiar-se nas dificuldades descritas no PCT, visto ser este o documento que “retrata” a realidade da turma; analisar posteriormente actividades relacionadas com essas dificuldades e a partir daí delinear objectivos e estratégias de acção capazes de transformar a realidade no sentido de a melhorar (Barrio, 1991) . Foi este o percurso que delinee para a concretização de um projecto que me pudesse dar respostas sobre as estratégias capazes de motivar os alunos para a leitura de textos simples, mas que se revelassem aprazíveis para a leitura, recorrendo à criatividade artística como principal estratégia ao desenvolvimento de leitores motivados e envolvidos no processo de aquisição da leitura.

“Pedir” à criatividade para fazer parte do processo de aquisição das técnicas mais básicas da leitura permitiu a vivência de descobertas únicas em cada uma das crianças (Santos, 2008). Partimos à descoberta do livro (o autor, a editora, o ilustrador), sentimos o livro e analisámos a sua constituição; descobrimos a unidade mais simples da decifração - a letra; descobrimos sentidos nas leituras que fomos realizando onde a “brincadeira” não abandonava a acção pedagógica das crianças; os alunos não estavam no processo só para ouvir, mas sim para serem ouvidos, inúmeras situações que despertaram na criança o desejo de “aprender a ler”. Compreendi que através do uso das expressões, em especial a dramática, a criança alcançava um nível de leitura superior ao da decifração, para poder interpretar as dramatizações por forma a identificar personagens, cenários, sequência da história, necessitava de a analisar, num processo de compreensão da leitura (Sim-Sim,2009).

Os resultados permitiram concluir que para os alunos não desistirem da leitura é essencial a utilização de modelos/métodos de iniciação à leitura que respondam às suas reais necessidades individuais. Verificou-se que através da prática de metodologias cooperativas e criativas na aprendizagem da leitura, os alunos demonstram uma participação de maior envolvimento que facilita a sua progressão no acto de ler. As primeiras leituras efectivas da criança dependem da originalidade do professor para transformar textos de aprendizagem do código escrito em textos desafiadores à criatividade artística dos alunos. O recurso a jogos dramáticos e musicais e à expressão plástica para explorar o processo de iniciação da leitura, revela-se fundamental para a construção de um bom leitor.

A consciência necessária a este processo foi construída de uma forma progressiva atingindo o início da apropriação na fase final aquando da necessidade de corporizar toda a acção desenvolvida na prática efectiva da leitura e na construção de competências de cooperação e investigação. A valorização do trabalho construído pelas crianças foi um dos factores mais evidenciados ao longo de todo o processo e que atribui razão à opção metodológica levada a cabo. A exigência de momentos de reflexão que se impuseram devido a um crescente questionamento pessoal e profissional levou-me a redefinir a minha perspectiva de Ensino Básico, numa construção de novos saberes científicos, pedagógicos e de uma articulação entre a teoria e a prática.

O percurso desenvolvido ao longo da frequência do mestrado foi por mim encarado como uma etapa de desenvolvimento contínuo das aprendizagens. Ampliei os meus conhecimentos sobre um outro nível de ensino e, visto que o estágio se desenvolveu com uma turma do 1º ano, criei competências para o entendimento da articulação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo.

Ficam desafios por cumprir, desejo de implementar novas estratégias pedagógicas, de continuar um processo já iniciado mas tão incompleto pela complexidade que contempla.

A cientificidade aliada à educação torna o acto de ensinar mais concreto e seguro, contudo, esta segurança desaparece quando de uma certeza se impõe uma nova dúvida. É este o desafio da Educação, e é envolta de dúvidas que finalizo mais uma etapa educativa!...

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a Leitura: Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura: Reflexões para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Balancho, M. (1992). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Barrio, O. (1991). *Prácticas de enseñanza: Projectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Costa, A. (2000). *Currículos Funcionais: manual para a formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroco, J. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Tese de Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Burgess, R. (1997). *A Pesquisa no Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Capovilla, A.; Capovilla, F. (2000). *Problemas de Leitura e Escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fónica*. São Paulo: Memnon.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.; Estrela, A. (2001). *IRA-Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2000). *Salvar Corpos, forjar a razão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação, 1ª Edição.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação- Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, M.; Alves, D.; Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*: Lisboa: Instituto Piaget.

- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à voz- Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kriegl, M. (2002). *Leitura - Um desafio sempre actual*. *Rev. PEC, v.2,n.1, p.1-12*.
- Lopes, J.; Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa*. Maia: Areal Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1998). *Organização curricular e programas: Ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à Leitura – Concepções e práticas de professores*. Tese de mestrado em Educação: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Martí, J. (1998). *Programa de formação de Educadores - 2*. Lisboa: Oceano- Liarte Editores, S.A.
- Neves, M.; Martins, M. (1994). *Descobrimo a linguagem escrita- Uma experiência de Aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Nunes, H. (2009). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. Canelas: Instituto Piaget.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico:algumas sugestões didáctivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Santos, M.; Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, Aprender a língua*. In A.D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Colecção práticas pedagógicas.
- Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Souza, S. (2009). *Estratégias de leitura para a formação da criança leitora*. S. Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Wasserman, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget

## **Anexos**

Anexo I – Modelo de Planificação

Anexo II – Exemplo de uma análise de competências delineadas no plano de aula

Anexo III – Livro individual



## Plano de aula N°

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Estabelecimento de Ensino:</b><br><b>Estagiária:</b> | <b>Ano de escolaridade:</b><br><b>Professor Cooperante:</b> | <b>Ajuste espacial:</b><br><b>Professorara Orientadora:</b> |
| <b>Data:</b>  |   |   |

|   |                     |
|---|---------------------|
| <b>Projecto da turma e da escola:</b><br><b>Projecto de Investigação-acção:</b> | <b>Observações:</b> |
|---|---------------------|

| Área | Competências Específicas   | Conteúdos | Procedimentos Metodológicos | Recursos | Avaliação |
|------|--|-----------|-----------------------------|----------|-----------|
|      | <u>Objectivos gerais:</u><br><br><u>Objectivos operacionais:</u> |           | -                           |          |           |

|                             |
|-----------------------------|
| <b>Trabalhos para casa:</b> |
|-----------------------------|

## Avaliação dos Objectivos Operacionais

## Plano 4,5,6

Data: 15/16/17 de Março

| Alunos   | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
|--|----|----|----|----|----|----|
| Competências   |    |    |    |    |    |    |
| -Compõe e decompõe números.  |    |    |    |    |    |    |
| - Classifica e ordenar de acordo com um dado critério.   |    |    |    |    |    |    |
| - Resolve problemas envolvendo relações numéricas.   |    |    |    |    |    |    |
| -Realiza contagens progressivas, representando os números envolvidos.  |    |    |    |    |    |    |
| -Lê e escreve o número 14.   |    |    |    |    |    |    |
| - Lê e escreve o número 15.  |    |    |    |    |    |    |
| - Identifica o valor absoluto e relativo do algarismo, para distinguir dezenas de unidade.                           |    |    |    |    |    |    |
| -Lê e escreve os números por ordem crescente.  |    |    |    |    |    |    |
| -Lê e escrever os números por ordem decrescente.   |    |    |    |    |    |    |
| -Realiza os enfiamentos com 15 elementos.  |    |    |    |    |    |    |
| - Estabelece relações de ordem entre os números  |    |    |    |    |    |    |
| - Efectua contagens 2 a 2.   |    |    |    |    |    |    |
| - Efectua contagens 3 a 3.   |    |    |    |    |    |    |
| -Realiza cálculos mentais utilizando as operações de adição e subtração.   |    |    |    |    |    |    |
| -Retém a informação essencial do discurso.   |    |    |    |    |    |    |
| -Descobre, pelo contexto, o significado de palavras ainda desconhecidas alargando, assim, o vocabulário.             |    |    |    |    |    |    |
| -Relata acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...  |    |    |    |    |    |    |
| - Participa na dramatização  |    |    |    |    |    |    |
| -Utiliza o vocabulário novo para se exprimir oralmente.  |    |    |    |    |    |    |
| -Levanta hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir das suas ilustrações.                          |    |    |    |    |    |    |
| -Experimenta múltiplas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras. |    |    |    |    |    |    |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| -Identifica imagens.   |  |  |  |  |  |  |
| -Identifica personagens e acções.  |  |  |  |  |  |  |
| -Identifica a consoante maiúscula, minúscula, impressa e manuscrita: (x)                                 |  |  |  |  |  |  |
| -Colecciona palavras que iniciem pela letra (x)  |  |  |  |  |  |  |
| -Identifica a consoante maiúscula, minúscula, impressa e manuscrita: (h)                                 |  |  |  |  |  |  |
| -Formula palavras que iniciem pela letra (h)   |  |  |  |  |  |  |
| -Executa leitura em voz alta   |  |  |  |  |  |  |
| - Reconstrói o texto com expressões ou com palavras recortadas, sem a presença do modelo, nos cadernos.  |  |  |  |  |  |  |
| -Constrói novos textos com expressões ou palavras já recortadas  |  |  |  |  |  |  |
| -Escreve legivelmente, gerindo o espaço da folha   |  |  |  |  |  |  |
| -Transcreve, correctamente, palavras e textos  |  |  |  |  |  |  |
| -Realiza o grafismo da letra x, em maiúsculas e em minúsculas  |  |  |  |  |  |  |
| -Realiza o grafismo da letra h, em maiúsculas e em minúsculas  |  |  |  |  |  |  |
| -Pratica a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura                                     |  |  |  |  |  |  |
| -Compara animais domésticos e selvagens  |  |  |  |  |  |  |
| -Refere características de cada animal analisado: habitat, locomoção, alimentação, revestimento do corpo |  |  |  |  |  |  |
| -Refere alguns cuidados a ter com os animais.  |  |  |  |  |  |  |
| -Descreve as fases de vida dos seres vivos: nascer, crescer, reproduzir-se e morrer.                     |  |  |  |  |  |  |
| -Distingue as 4 Estações do Ano: Primavera, Verão Outono e Inverno                                       |  |  |  |  |  |  |
| -Refere características das 4 Estações do Ano  |  |  |  |  |  |  |
| -Identifica os diferentes estados do tempo   |  |  |  |  |  |  |
| -Relaciona o estado do tempo com o símbolo correspondente  |  |  |  |  |  |  |
| - Inventa novos objectos utilizando materiais ou objectos recuperados.                                   |  |  |  |  |  |  |
| - Explora as possibilidades técnicas de pintura: pincéis, guache, tintas para plástico.                  |  |  |  |  |  |  |
| - Faz dobragens  |  |  |  |  |  |  |
| - Explora as possibilidades de   |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| diferentes materiais reutilizáveis: garrafas de plástico, rolos de papel, papel colorido, copos de iogurte, caixas de cereais. |  |  |  |  |  |  |
| - Pinta dentro de limites.   |  |  |  |  |  |  |
| - Recorta, utilizando a tesoura, imagens pequenas.   |  |  |  |  |  |  |

Legenda: ● Com apoio

○ Com dificuldade (mesmo com apoio)

## Observações:

Perante as observações contínuas realizadas durante estes 3 dias, e analisando os objectivos operacionais, verifica-se que apenas dois alunos necessitam de um acompanhamento mais individualizado por parte dos adultos.

C6, na maioria das actividades propostas, só as executa com a indicação do professor. Apresenta muitas dificuldades na caligrafia e ainda não identifica a maioria das letras e dos números, o que dificulta a concretização das actividades, logo dificilmente as finaliza.

Relativamente à C5, demonstra dificuldades na memorização de noções básicas de Língua Portuguesa e Matemática, desconhecendo o grafismo de algumas letras e números, até aqui trabalhados, o que se traduz na não concretização dos exercícios, se não for apoiada pelo adulto. Quando apoiada, demonstra seguir o raciocínio, mas posteriormente, se interrogada, esquece os conceitos trabalhados.

Relativamente à C4 demonstra pouca segurança nas suas realizações pedindo sempre o apoio do adulto, mas, no geral, consegue acompanhar o programa.

Os outros alunos (C1,C2,C3) não demonstram dificuldades na concretização e compreensão das actividades. São bastante autónomos e confiantes nas suas concretizações. O C3 demonstrou alguma confusão na distinção de animais domésticos e selvagens, mas, aparentemente se deve à confusão da designação.

## ANEXO III

Exemplo de um livro individual

# As nossas histórias



## Lengalenga "Os números"

- O 1 é um soldado a fazer instrução.
- O 2 é um patinho que está na natação.
- O 3 é uma serpente que gira sem parar.
- O 4 uma cadeirinha que é para descansar.
- O 5 tem orelhas, parece um coelhito.
- O 6 uma maçã redonda com um rabito.
- O 7 é um guarda com boné e bastão.
- O 8 são os óculos que leva o senhor Sebastião.
- O 9 é um balãozinho atado a um cordel.
- O 10 é como andar às voltas num carrocel.
- O 11 são os gémeos a fugir.
- O 12 é o soldado e o pato a sorrir.
- O 13 é o Aleixo e os 3 xaias da Xana.

O 14 é o soldado e a cadeira com a Alma

O 15 é o soldado e o coelho achocalhado.

O 16 é o 6 a correr atrás do soldado.

O 17 é o soldado e o quartela a marchar.

O 18 é o soldado com os óculos a brilhar.

O 19 é o soldado a seguir os balões.

## 5 Patinhos

5 patinhos foram passear  
Além das montanhas para brincar  
A mamã gritou: quá...quá...quá...quá  
Mas só 4 patinhos voltaram de lá

4 patinhos foram passear  
Além das montanhas para brincar  
A mamã gritou: quá...quá...quá...quá  
Mas só 3 patinhos voltaram de lá

3 patinhos foram passear  
Além das montanhas para brincar  
A mamã gritou: quá...quá...quá...quá  
Mas só 2 patinhos voltaram de lá

2 patinhos foram passear  
Além das montanhas para brincar  
A mamã gritou: quá...quá...quá...quá  
Mas só 1 patinho voltou de lá

1 patinho foi passear  
Além das montanhas para brincar  
A mamã gritou: quá...quá...quá...quá  
Mas nenhum patinho voltou de lá

A mamã pata foi procura  
Além das montanhas, na beira do mar  
A mamã gritou: quá...quá...quá...quá  
E os 5 patinhos voltaram de lá



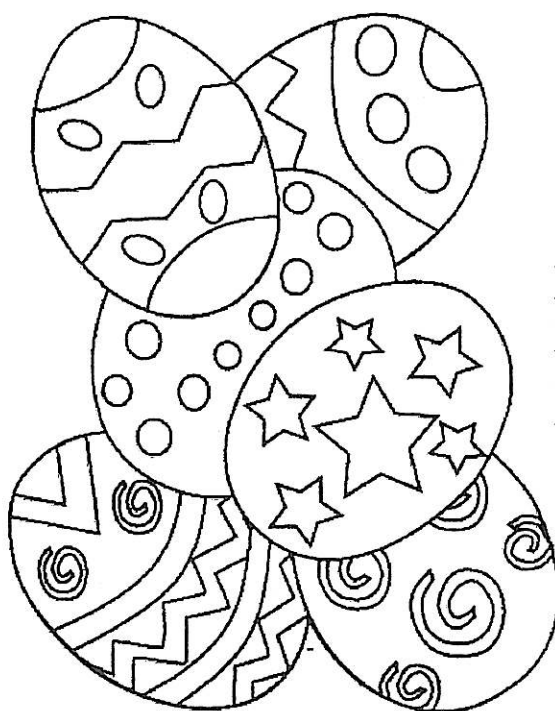
Coelhinho da Páscoa

Coelhinho da Páscoa  
que trazes para mim?

Um ovo, dois ovos,  
três ovos assim!

Coelhinho da Páscoa  
que cor eles têm?

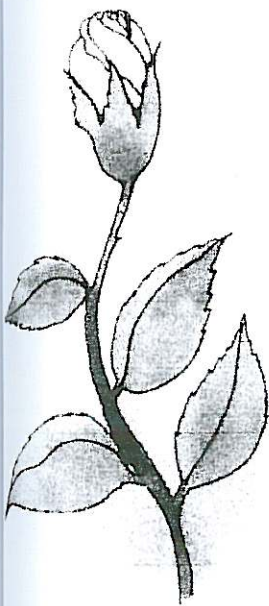
Azul, amarelo,  
vermelho também!



*Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de S. Sebastião*  
*Trabalho para casa de Língua Portuguesa*  
*1º Ano*

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

## *A rosa amarela*

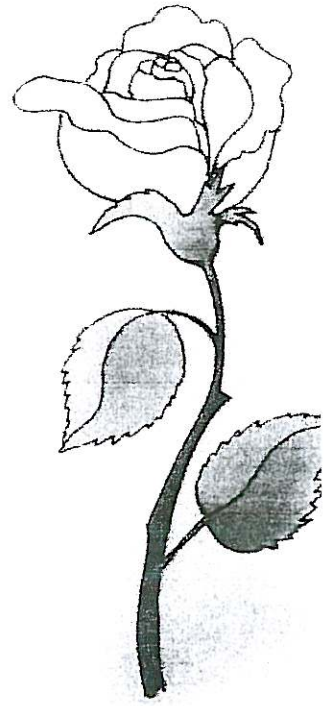


A rosa é pequenina.  
Agora, é o botão de rosa.  
Vai ser uma bonita e perfumada  
rosa amarela.

Será para pôr numa jarra ?  
Será para colocar na gola do  
casaco ?

Será para dar a uma amiga  
no seu aniversário ?

Não, a rosa vai ficar na  
roseira, para perfumar o ar...



Como é a rosa pequenina ?

Como será a cor de rosa ?

A rosa é feia ?

A rosa vai para uma jarra ?

Para que fica a rosa na  
roseira ?

Será amarela.

É o botão de rosa.

Não, a rosa fica na roseira.

Não, a rosa é bonita e  
perfumada.

Fica para perfumar o ar.

## O Rouxinol

Ao lado do lago azul,  
bem perto do caracol,  
voa o rouxinol.

De rosa em rosa, ao lado do caracol,  
o rouxinol foi parar  
e no filme que o Raúl fazia,  
ficou a assobiar:

- Como gosto desta liberdade,  
feita de sol e de céu.

Nada na vida é mais belo  
que ter asas como eu!



*O vento passou e disse:*

*Gosto de ti.*

*E a flor abriu-se em pétalas*

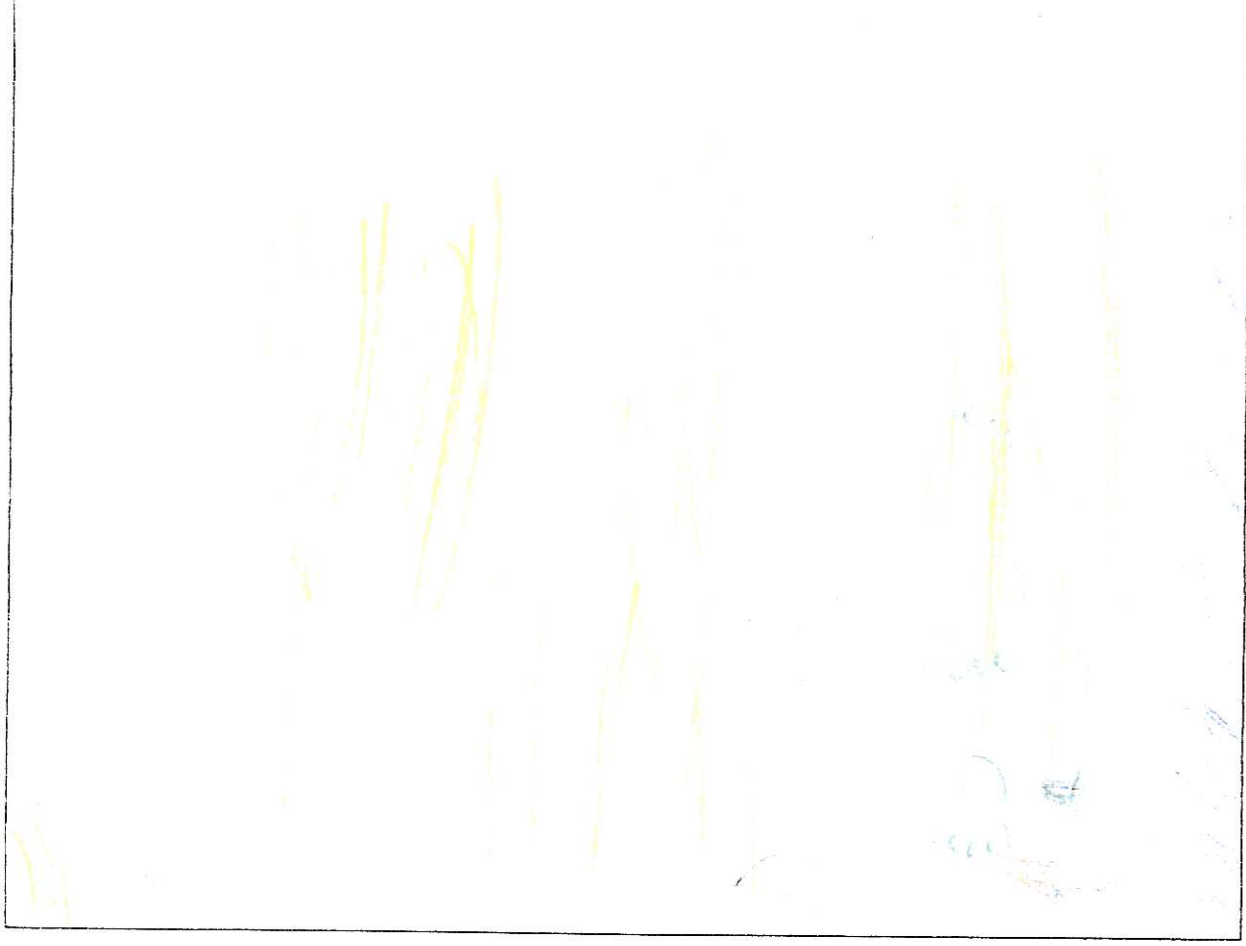
*de todas as cores.*



*A onda passou e disse:*

*Gosto de ti.*

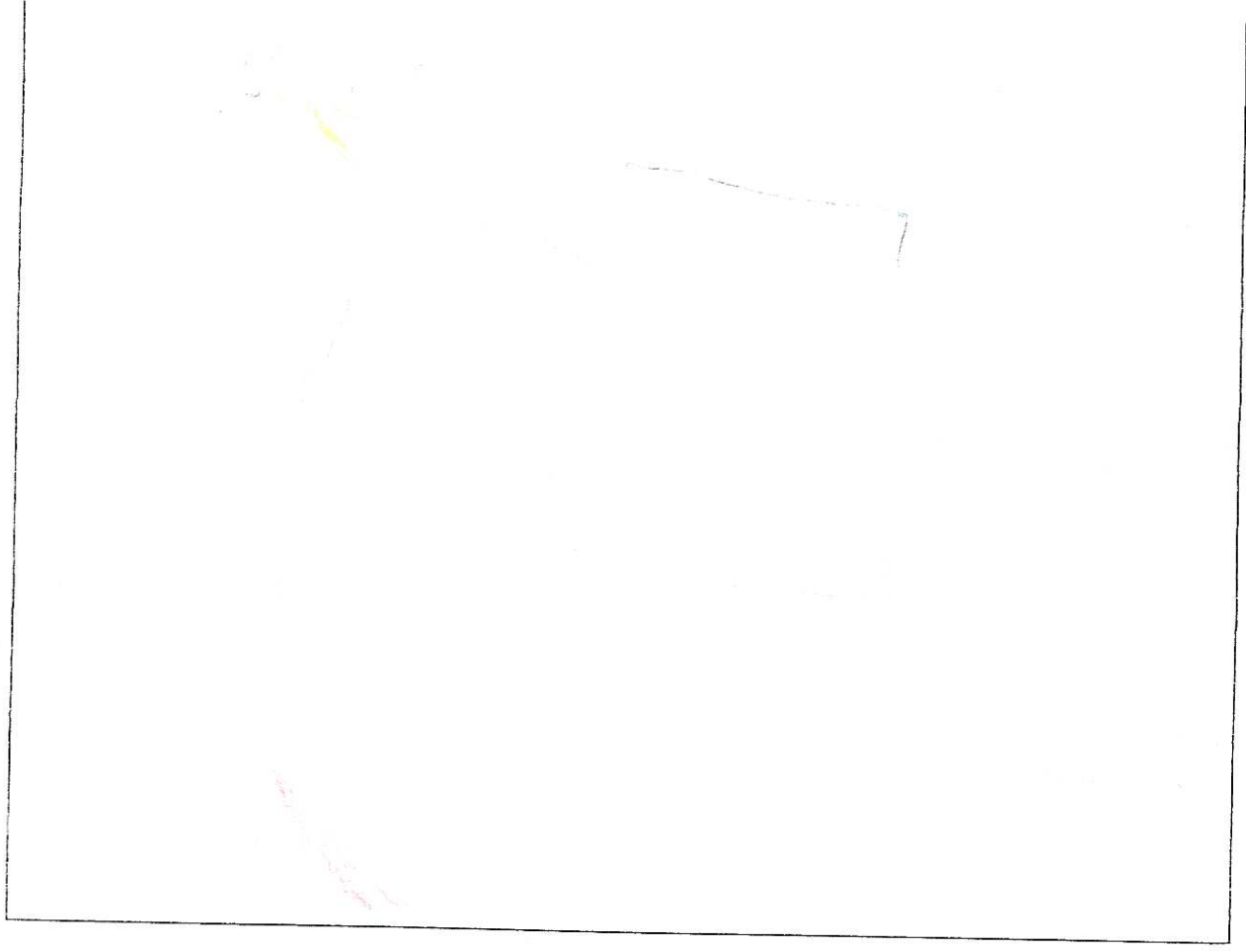
*E na praia a areia ficou muito lisa.*



*A noite passou e disse:*

*Gosto de ti.*

*E as árvores cheias de orvalho  
ficaram mais verdes.*



*O sol passou e disse:*

*Gosto de ti.*

*E o trigo muito loiro*

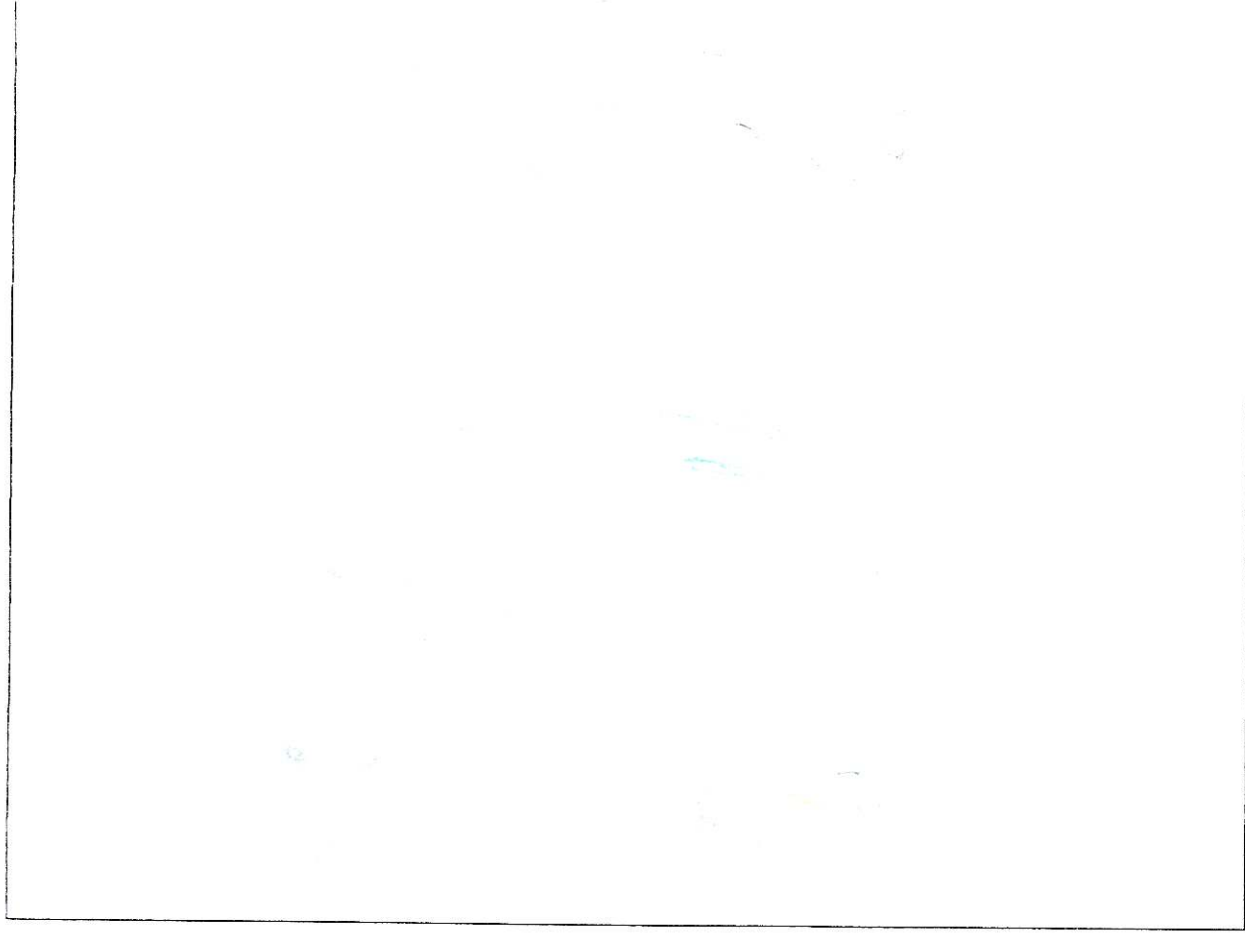
*acenou com as espigas maduras.*



*A neve passou e disse:*

*Gosto de ti.*

*E a terra embrulhou-se num manto  
todo branco.*

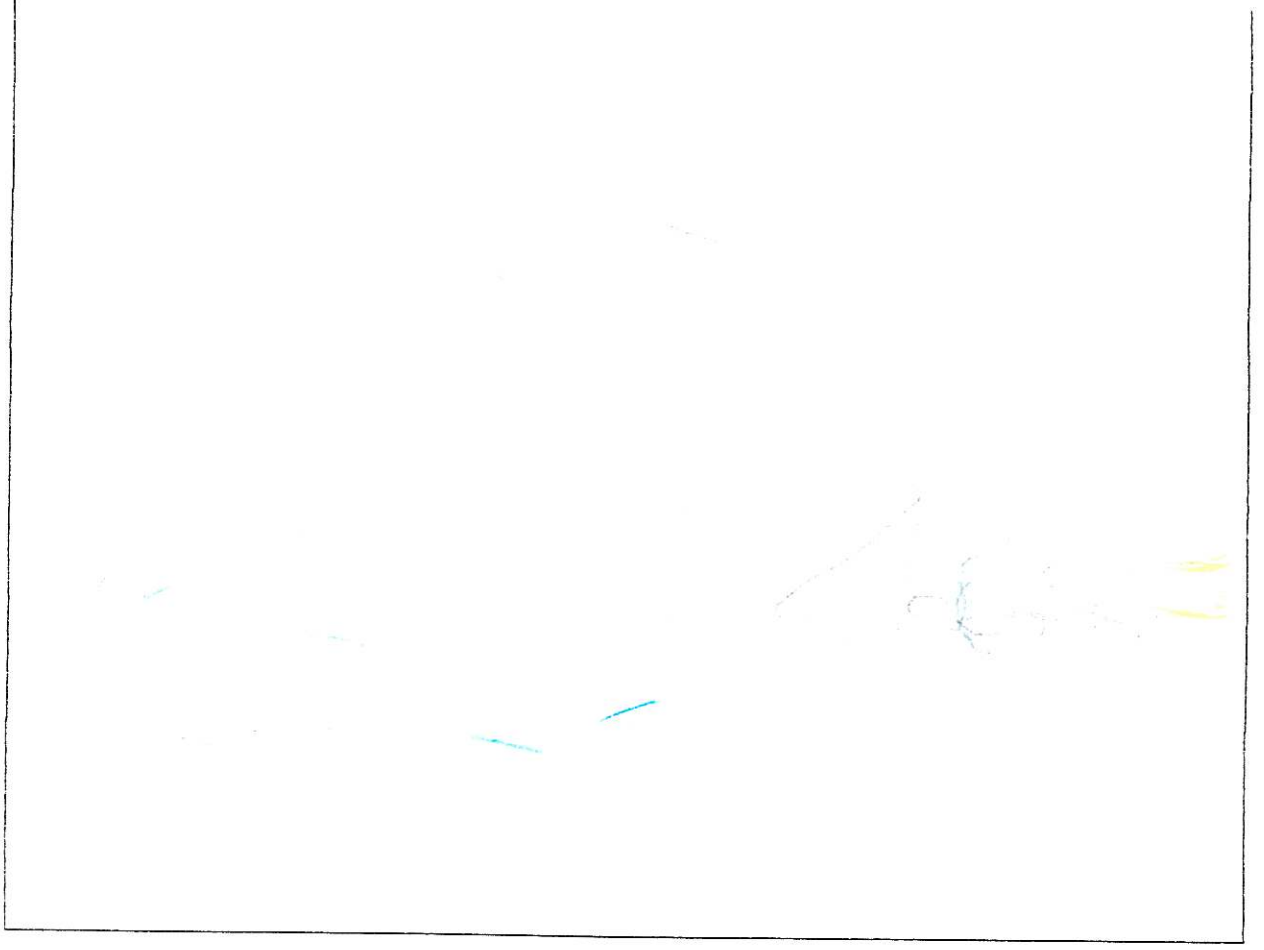




*A chuva passou e disse:*

*Gosto de ti.*

*E o rio cantou mais forte.*



*O amigo passou e disse:*

*Gosto de ti.*

*E o coração ficou a dançar*

*de alegria.*



passar

buscar

sosegado

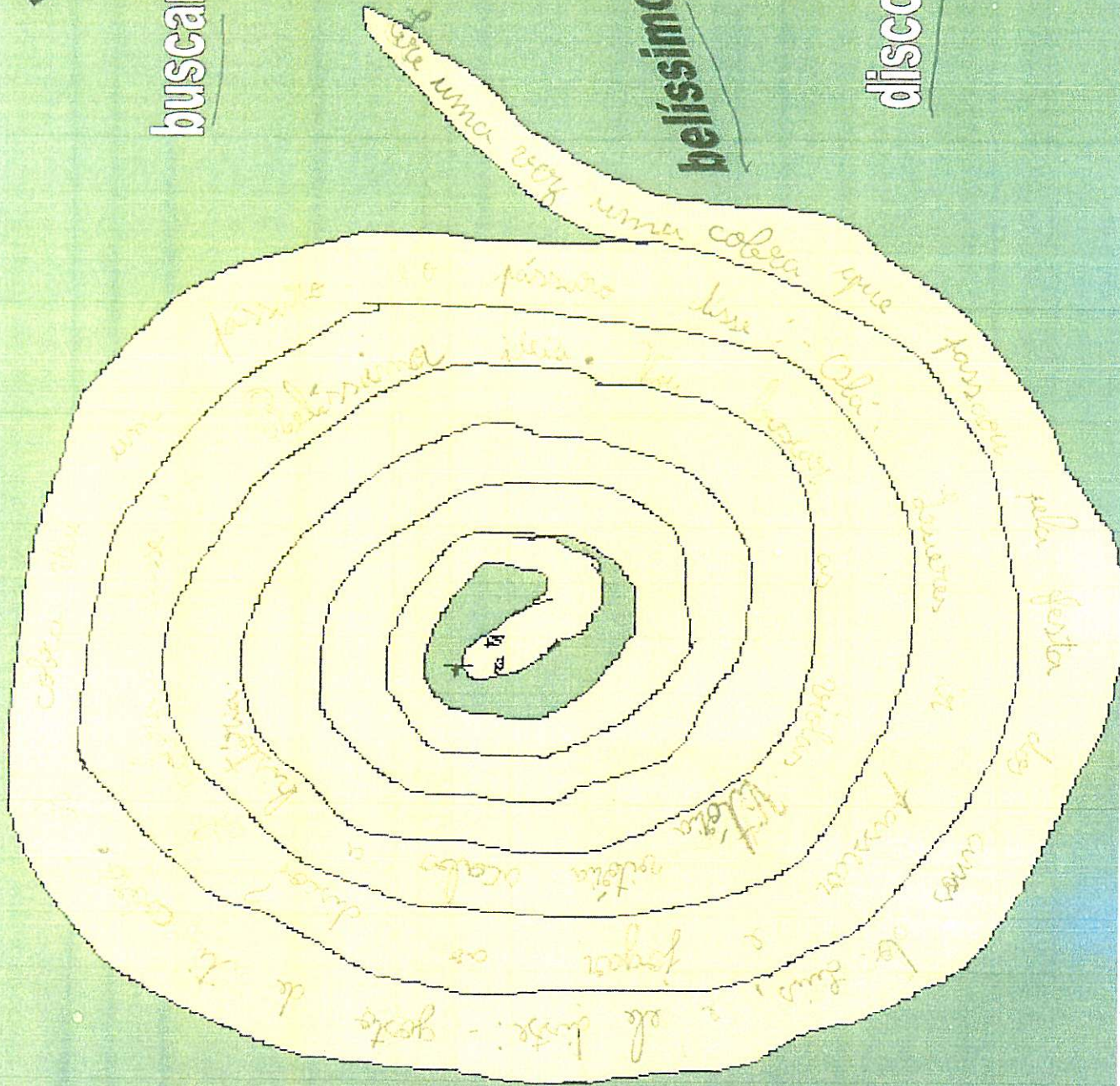
violas

pássaro

anos

belíssimo

disco

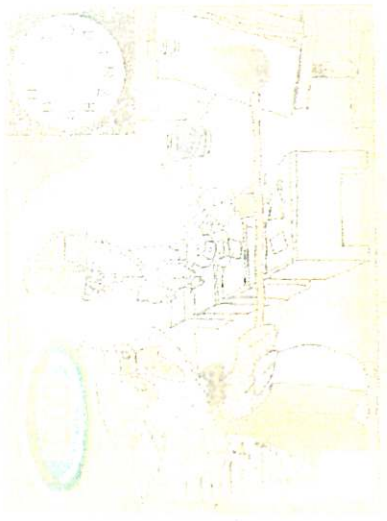


passou

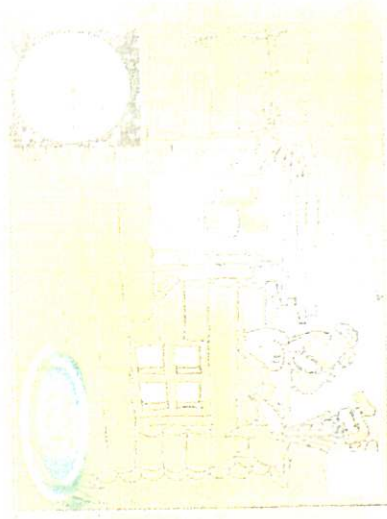
festa

disse

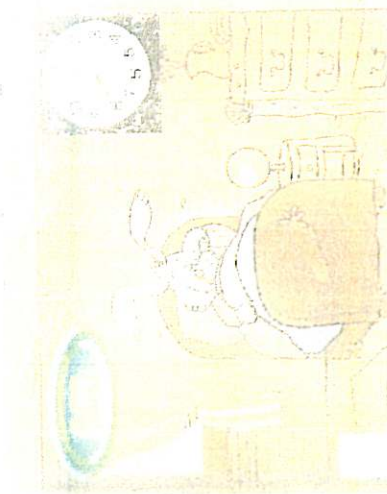
gosto



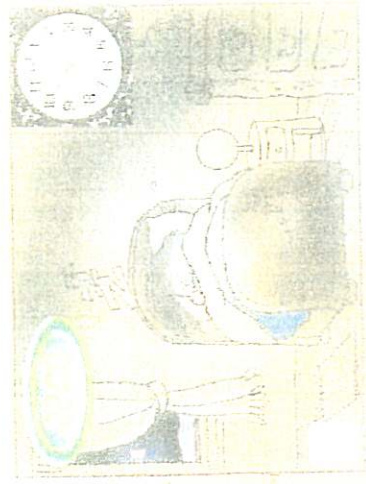
10:10  
The rabbit is eating lunch.



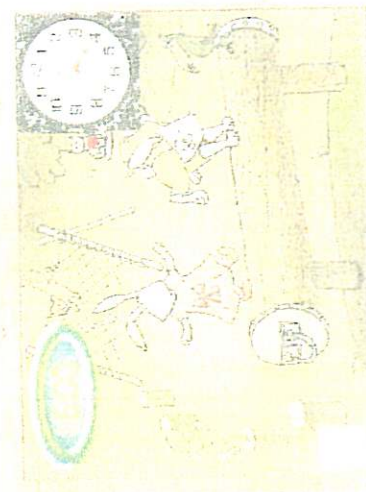
11:10  
The rabbit is eating lunch.



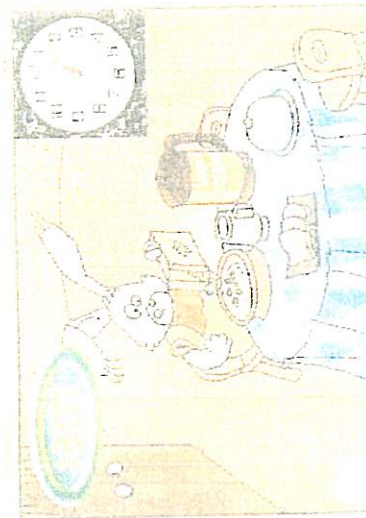
12:10  
The rabbit is eating lunch.



1:10  
The rabbit is eating lunch.



2:10  
The rabbit is eating lunch.



3:10  
The rabbit is eating lunch.

NOME: Teresa

DATA: 03-05-2010

## Histórias inacabadas...

### A casa nova

A Teresa vai mudar de casa. Vai ter uma casa nova.

À tarde, a Teresa foi à casa nova ajudar a Rosário a arrumar tudo.

A casa nova da Teresa é muito bonita. É enorme, é toda amarela e fica muito perto da casa da avó Elisa.

Perto da porta, há uma roseira cor-de-rosa.

A Teresa pegou numa tesoura e cortou uma rosa para levar à avó.

- Vou visitar a avó Elisa - avisou ela.

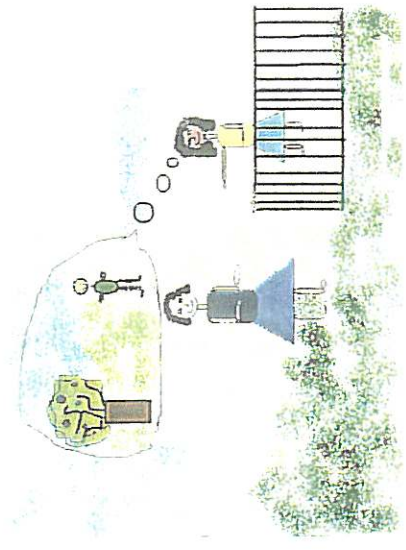
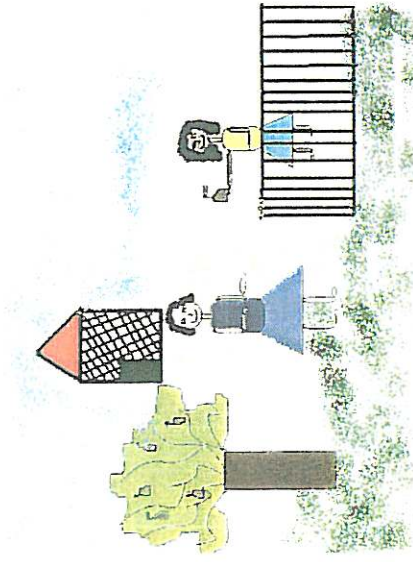
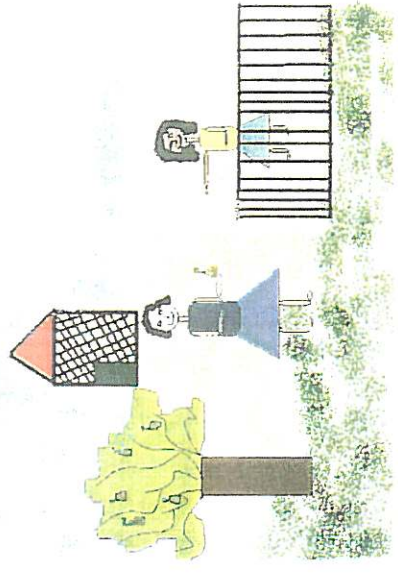
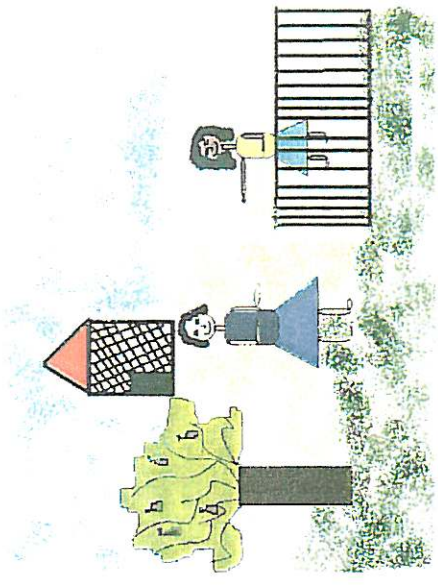
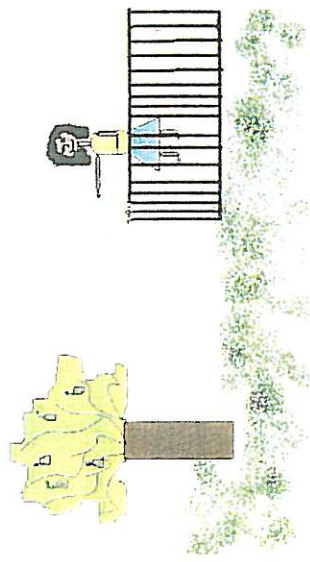
*É ela mesmo a avó?*

*Oh não, a avó Elisa não tem uma tesoura?*

*- Sim, mas...*



Sofia



A Vera viu uma árvore no pátio da tia Irene.

- Que árvore é aquela, à beira da capoeira, tia Irene?

- É uma pereira.

A tia Irene tirou uma pêra da pereira, lavou-a e deu-a à Vera.

- Come a pêra, querida, é muito madura.

- Que boa pêra, tia! E que cor! No meu pátio só há uma ameixeira. Vou pedir ao meu pai para pôr na terra uma pereira da qualidade da tua.

NOME: Laraia Luísa Alves DATA: 5-05-2010

## O Rafa está doente

Rafa- Ai, ai... Dói-me tanto a barriga.

Médico- Vá lá miúdo. Diz-me, o que é que comeste?

Rafa- Bem, comi caramelos e pipocas, bolachas, bolos, chocolate e muitas gomas.

Médico- O quê?

Rafa- Bem, comi caramelos, e pipocas, bolachas, bolos, chocolate...

Médico- ...e muitas gomas! Ta,ta,ta, já ouvi. Olha Rafa, estás enfartado por comeres tanto.

Rafa- E que devo fazer senhor doutor.

Médico- Vais ter de fazer uma dieta. Escuta:

Iogurte e maçã, água com limão, e à hora do almoço um pouco de arroz, estes alimentos vais ter de comer, come devagarinho e vais melhorar.

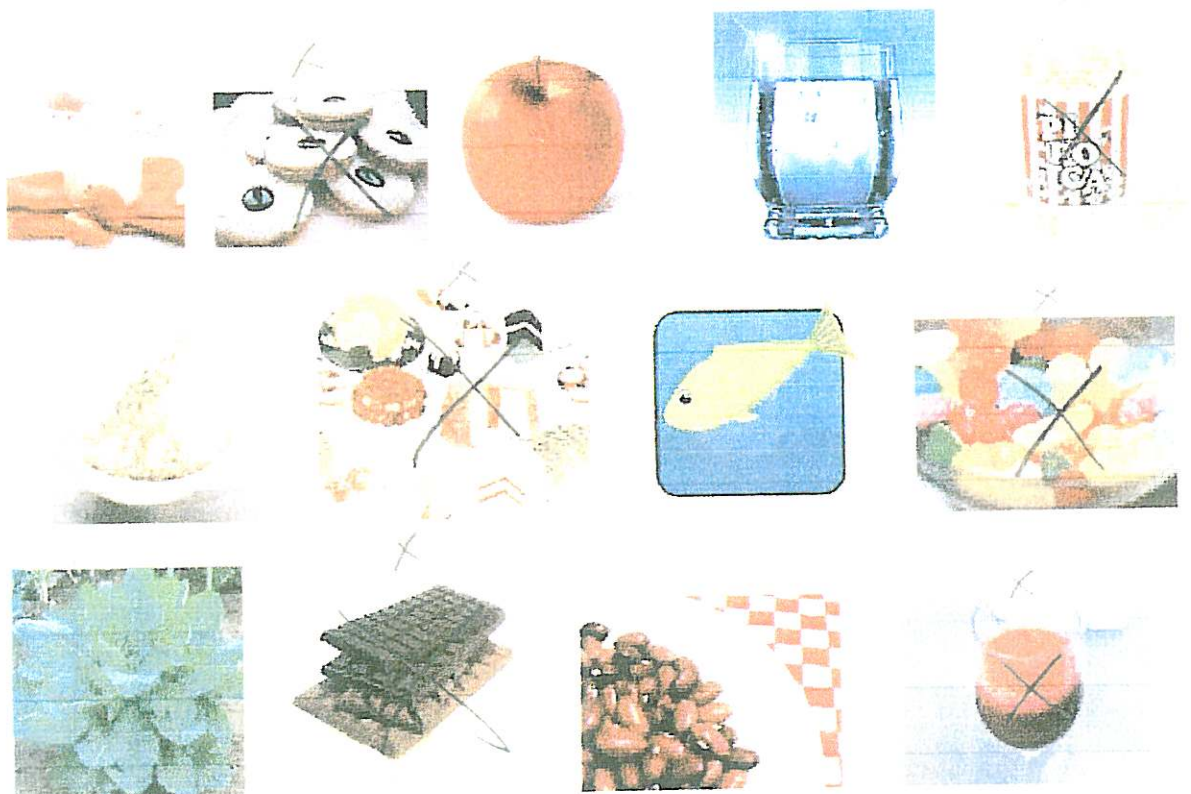
Rafa- E amanhã, poderei comer caramelos e pipocas, bolachas, bolos, chocolate e muitas gomas?

Médico- Não, escuta:

Iogurte e maçã, água com limão, e à hora do almoço um pouco de arroz, estes alimentos vais ter de comer, come devagarinho e vais melhorar.

Rafa: - Está bem...

Iogurte e maçã, água com limão, e à hora do almoço um pouco de arroz, estes alimentos vais ter de comer, come devagarinho e vais melhorar.



NOME: Luís António Silva DATA: 6-03-2014

1 Lê e escreve o texto.

O PEDRO TREPA O MURO

- Olá Pedro!... Trepas o muro, vá lá...

O Pedro trepou o muro e caiu no prado verde. Que alegria!

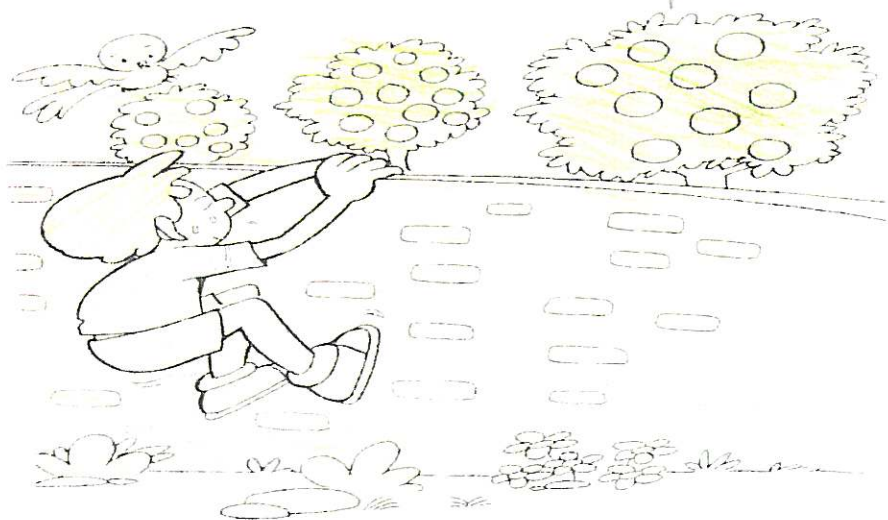
Viu o grilo meter-se, rápido, no seu buraco.

Agora ele come fruta e lê o livro da prima Adriana.

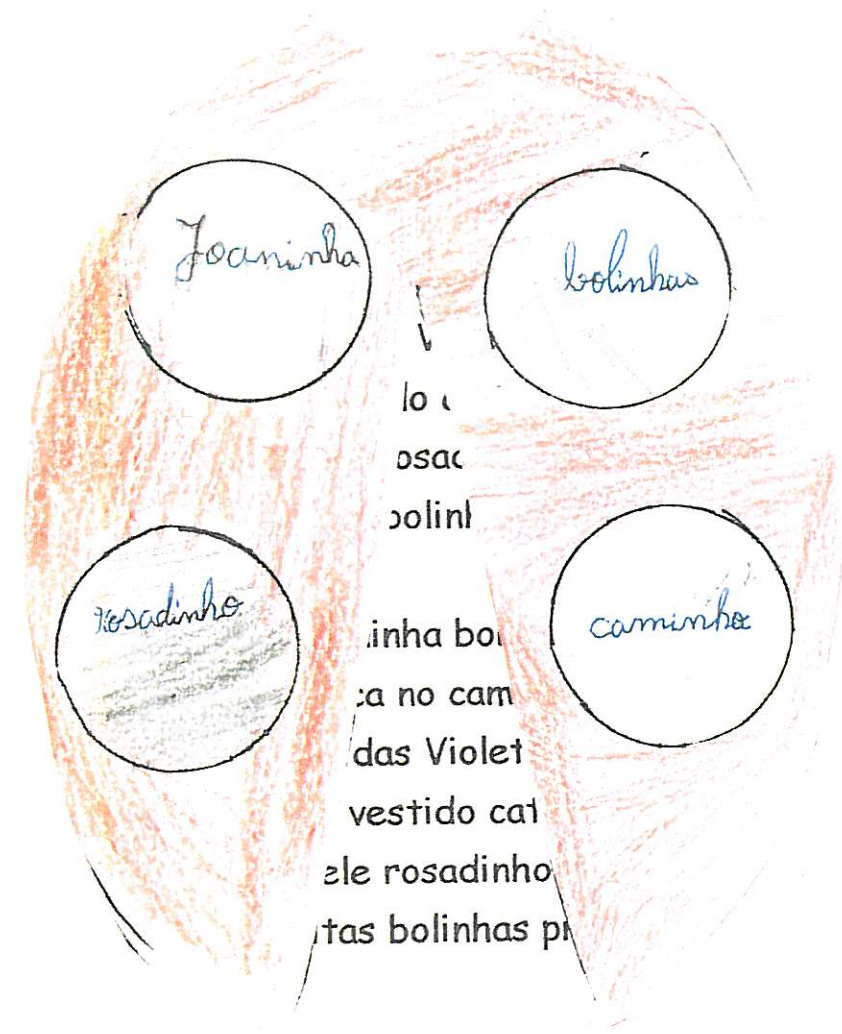
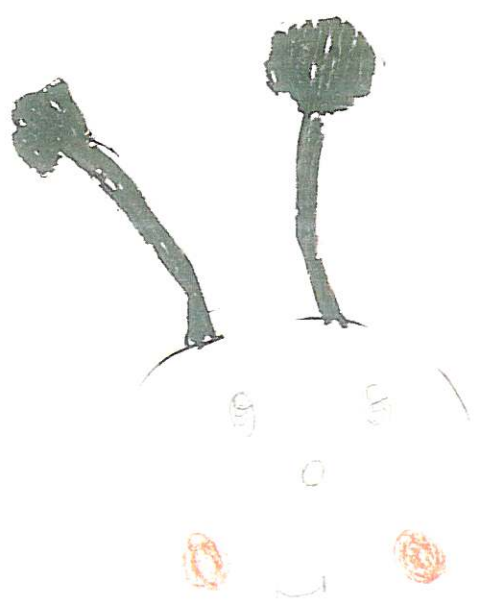
O livro fala da zebra, do tigre e do crocodilo.

Que bonito é aquele livro...

Olá Pedro!... Trepas o muro, vá lá...  
O Pedro trepou o muro e caiu no prado verde.  
Que alegria!  
Viu o grilo meter-se, rápido, no seu buraco.  
Agora ele come fruta e lê o livro da prima  
Adriana.  
O livro fala da zebra, do tigre e do  
crocodilo. Que bonito é aquele livro...







lo e  
osac  
colini  
inha bo  
ca no cam  
das Violet  
vestido cat  
ele rosadinho  
tas bolinhas pi

## Era uma velha que vivia numa ilha

Era uma velha que vivia numa ilha.  
E tinha um gato com olhos cor de ervilha.  
Mas esse gato era muito lambareiro.  
Andava sempre, andava sempre ao cheiro.  
Mas certo dia sem a velha dar por isso.  
Foi à cozinha e comeu o chouriço.  
O homem chega, e chega p'ra jantar.  
E vê a velha na cama a soluçar.  
Mas oh mulher oh mulher o que foi isso.  
Foi o nosso gato que roubou o chouriço.  
O velho pega, e pega num cacete ...  
E põe o gato a andar de rabanete.



NOMES: Carolina Silva

DATA: 10-05-2010

## UM DIA DE CHUVA



Está a chover muito.

O Chico já bebeu uma chávena cheia de leite e comeu quatro bolachas de chocolate!

Agora vai para a escola.

- Chico, leva o guarda-chuva e as botas de borracha. - diz a mãe.

O Chico pegou no guarda-chuva e foi até à escola a fazer chap-chap-chap-chap na água.

Na escola disse ao professor: - Professor descobri a música dos charcos: chap-chap-chap-chap. Gostei de fazer chap na água.

Chegou a hora de ir para casa.

O Chico acaba de chegar da escola.

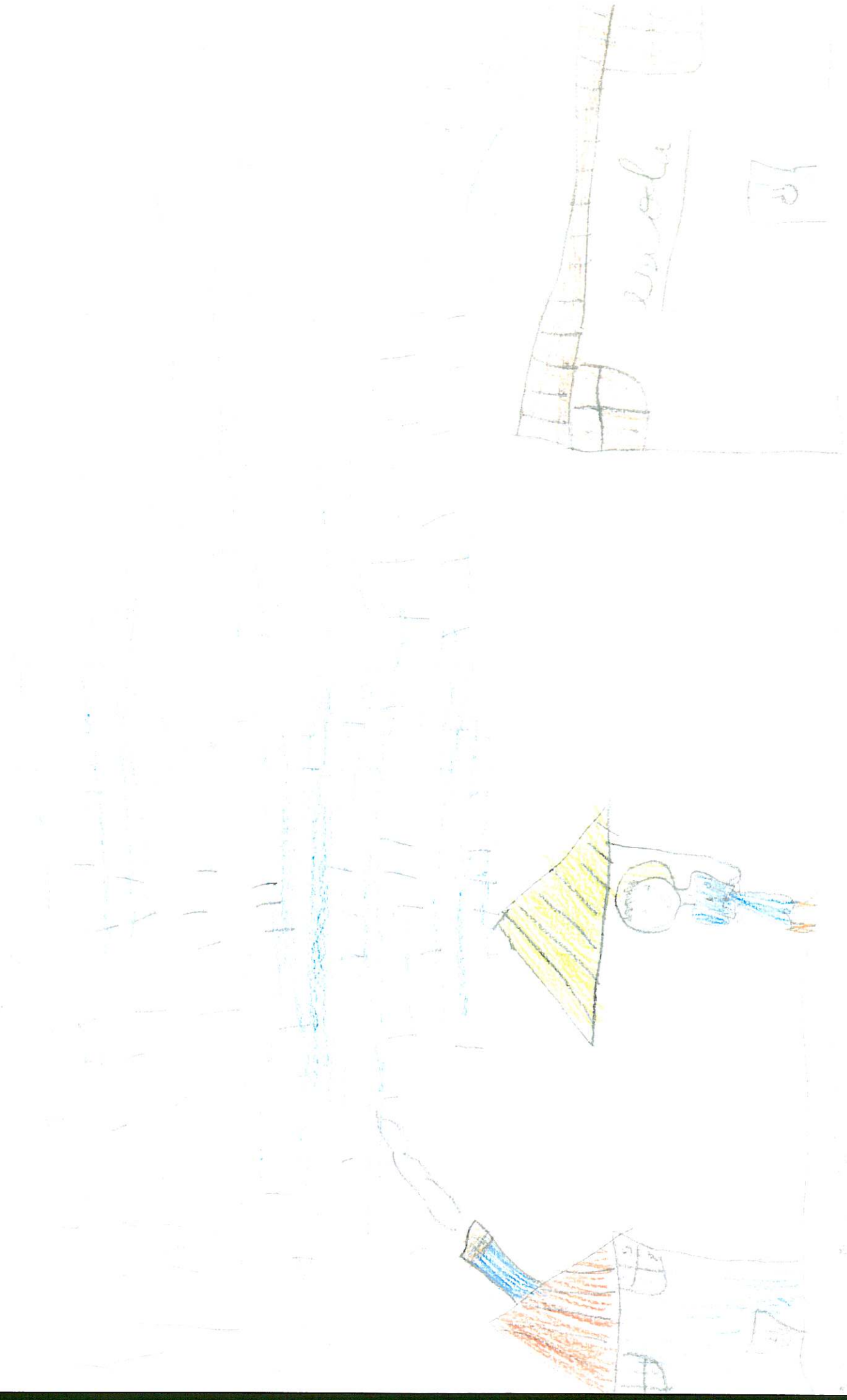
A mãe diz: - Come as bolachas, bebe uma chávena de chá e come o cacho de uvas.

Lá fora chove, chove, chove...

- Chap, chap, chap, chap... - canta o Chico, ao ouvir a chuva.

- Como é bonito ver a chuva a cair!  
Chap, chap, chap, chap...

Handwritten text, possibly a title or page number, located at the top of the page.



Handwritten text, possibly a signature or page number, located at the bottom right of the page.

## Quero ver o mundo

O Alexandre queria ver o mundo...

Então pensou que se do mundo via a lua, da lua ia ver o mundo.

O que o preocupava era encontrar uma forma de chegar à lua.

Pensou, pensou, pensou até que, finalmente, descobriu. Procurou a árvore mais alta, no monte mais alto, da terra mais alta.

Encontrou uma árvore muito grande e subiu até ao último tronco.

Mas não conseguiu chegar à lua.

Novamente pensou, pensou, pensou e subiu ao prédio mais alto, do monte mais alto, da terra mais alta. Tinha tantos andares... mas, ainda não dava para chegar à lua.

Quase que desistiu.

Numa noite, enquanto via a lua, descobriu uma escada encostada à casa do António, o seu amigo da escola.

- Boa! Já encontrei uma forma de chegar à lua. Diz o Alexandre.

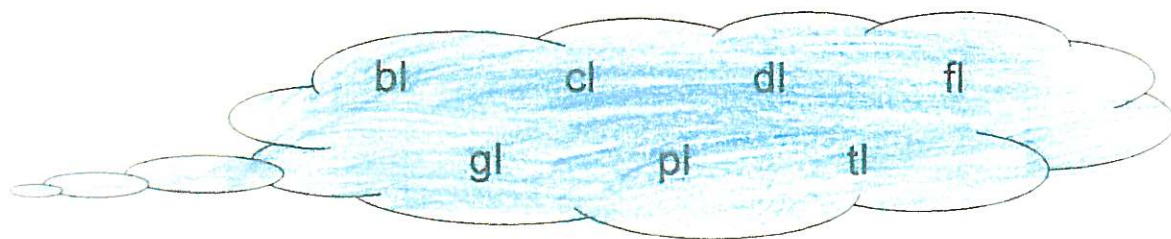
De manhã, foi a correr chamar o António para o ajudar a construir a escada mais alta, para colocar no monte mais alto, da terra mais alta do mundo inteiro.

- Grande, muito grande! Grande, muito grande! Repetia o Alexandre cheio de entusiasmo por saber que podia ver o mundo da lua.

Grande, muito grande... foi como ficou a escada do Alexandre. Grande, muito grande, é o mundo que ele viu. Grande, muito grande... era tão grande!

NOME: Carolina Louisa Silva

DATA: 1-06-2018



### Uma festa muito animada

A Professora Glória ensaiou, com os seus alunos, um número musical para a festa do dia mundial da criança.

A Clarinha tocou flauta, a Cláudia ficou nas teclas e o Flávio, tocou clarinete. Alguns cantaram e outros fizeram uma peça de teatro sobre atletismo.

No dia da festa, a escola estava muito bonita, com plantas por todo o lado.

À noite, a festa foi animada. Todos aplaudiram com alegria. Os alunos tiveram emblemas e houve muitas flores para a professora.

Gostei do Dia Mundial da criança...

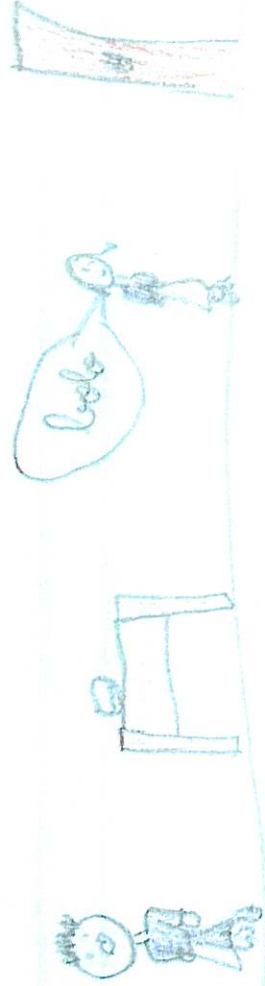
Ilustra a história.



era uma vez um rapaz que fez um bolo de noz. Então  
fez a casa ligou a luz e viu o bolo na mesa.

Pesso fizeram um bocadoinho de bolo? - disse a mãe.

- Sim, padre. Diz o rapaz. A mãe fez o bolo e disse - Tu és capaz de  
fazer bolos muito saborosos.

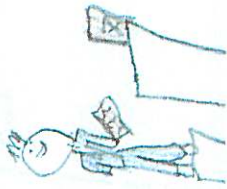


O rajay era muito no tribunal da Bragança e nesse dia ele viu  
uma arvorezinha na terra e cortou com  
muito rapidez. O rajay diz à mãe:

- Pedes comer o bolo todo porque eu vou para o tribunal tratar  
do caso de arvorezinha. A mãe ficou em casa a fazer o arroz para  
jantar. O ying chegou a casa e trouxe diz para dar a mãe.

A mãe ficou muito feliz e pediu ao ying:

- Faz uma salada de fruta para comer ... Depois vamos dormir em paz





2.º ano  
7.4.2020

## Lavar os dentes

Um copo com água  
Uma escova e pasta  
Para lavar os dentes  
é o que me basta.

Esfrego, esfrego, esfrego  
Muito esfregadinho  
Com os dentes lavados  
Que rico cheirinho!



Sandra

7-10-2015

## Guitarra Portuguesa

Este ano, pelo S. João, o Miguel convidou alguns dos seus amiguinhos para festejarem o S. João em sua casa.

O tio Guilherme levou a sua guitarra portuguesa para animar a festa.

Os amiguinhos do Miguel não conheciam este instrumento musical.

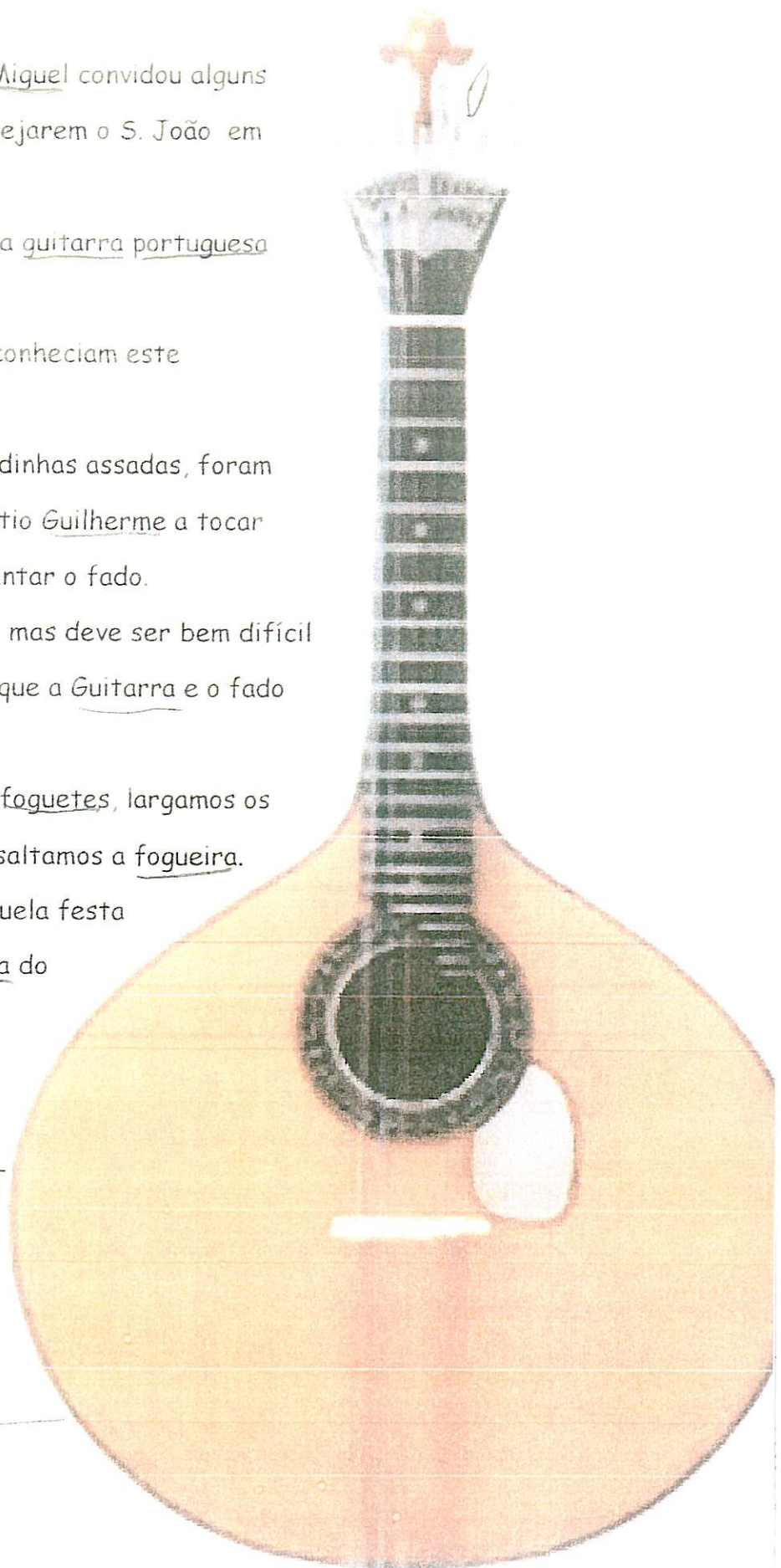
Depois de comerem as sardinhas assadas, foram para junto da figueira ouvir o tio Guilherme a tocar guitarra portuguesa e ouvir cantar o fado.

O som da guitarra é agradável mas deve ser bem difícil de tocar. O tio Guilherme diz que a Guitarra e o fado são típicos portugueses.

De repente ouviram-se os foguetes, largamos os balões de S. João para o ar e saltamos a fogueira.

Ninguém mais esqueceu aquela festa e o som da guitarra portuguesa do tio Guilherme.

que  
fui



NOME: Luísa

DATA: 8-10-2010

Lê o texto e termina a história.

### O gelado

A tia Eugénia olhou para o relógio. Estava na hora de levar o sobrinho ao colégio.

- Come depressa a gelatina, Jorginho. E mete o pão com geleia na mochila.

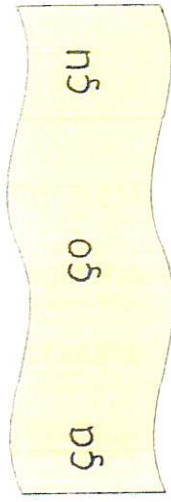
- Tia Geninha, logo à tarde posso comer um gelado? Toda a gente do meu colégio come gelados, menos eu - disse o Jorge com um ligeiro sorriso, que fez rir a tia.

- Está bem, eu dou-te dinheiro para o gelado.

*O Jorginho foi para o colégio muito contente porque recebeu dinheiro para comprar o gelado.*



## O palhaço pançudo e os laçarotes



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

À noite, a Célia foi com os pais e com a irmã ao circo.

O espectáculo começou com a bailarina no baloiço. "Como fica linda com aquele laço azul na cabeça" - pensou a Célia.

Depois, foi a vez do palhaço pançudo actuar.

Quando ele apareceu, ela começou logo a rir. Vinha vestido com calças muito largas e cheias de laçarotes, um laço enorme no pescoço e a fazer palhaçadas muito cómicas. A sua barriga mais parecia uma bola, por isso se chamava pançudo.

- Foi o palhaço mais engraçado que já vi. Gostei muito de ir ao circo. Repetiu a Célia até chegar a casa, já cansada e quase a dormir.

- Viva o palhaço pançudo e os laçarotes...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## No palácio das fadas

No palácio das fadas, as cigarras e os seus amigos grilos, a cegonha e a cadela Sissi comem uma sopa de alface, cebola e cenoura.

Cigarra: - Que delícia!

Grilo: - Sim, está mesmo deliciosa. Gosto muito do sabor da alface. É a minha preferida.

- Sissi: - Pois eu agradecia que me dessem uma carninha!

Cegonha: De sobremesa, vamos comer doce de cereja, feito por mim.

Cigarra: BOA dona Cegonha. É o doce que eu mais aprecio. Vou chamar a fada Cecília para comer um bocadinho dessa sobremesa, ela gosta muito.

Todos chamam pela fada Cecília: Fada Cecília, fadinha Cecília...

Fada: - Quem me chama? Quem morreu ou quem nasceu?

- Sissi: - Calma Cecília. Somos nós, os teus amigos.

Grilo: - É para te convidar a comeres o doce de cereja que fez a dona Cegonha.

Cegonha: - Sim, fiz doce para todos, acho que deve dar para os habitantes todos do nosso palácio.

Fada: - Então podemos fazer uma festa. Convidamos o circo da cidade e fazemos a festa das cerejas...

Todos: - Vamos todos à festa...

## Já sei ler

O livro que me ensinou a ler aproxima-se do fim.

Observei lindas figuras e fixei histórias maravilhosas.

Li muito e fiz exercícios variados. Já sei ler e escrever.

Diverti-me e aprendi.

Os textos deste livro foram feitos para mim.

Agora já posso ler histórias maiores.

Vou enriquecer os meus conhecimentos e também sonhar!...

Um livro é um tesouro!...

