



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
Escola Superior de Educação de Beja
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



A importância da leitura de histórias
no desenvolvimento do oral

Silvia Caetano Sanches

Beja

2022

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
Escola Superior de Educação de Beja
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A importância da leitura de histórias
no desenvolvimento do oral

Relatório Final de curso apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Beja

Elaborado por:
Silvia Caetano Sanches

Orientado por:
Mestre Especialista Bárbara da Conceição Rala Esparteiro

Beja

2022

Resumo

O presente relatório tem como propósito apresentar e refletir acerca da Prática Profissional II do Pré-Escolar e da Prática Profissional III do 1º Ciclo do Ensino Básico inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo geral deste estudo foi promover a leitura de histórias e contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral.

A Literatura Infantil é crucial para a formação de qualquer criança, ouvir histórias desencadeia o imaginário infantil, estimula o intelecto, formula hipóteses e desenvolve o potencial e as habilidades da mesma.

De facto, quando referimos o desenvolvimento da linguagem oral, devemos compreender que estamos a tratar de um processo em que a criança adquire, evolutivamente, capacidades linguísticas que lhe possibilitam comunicar e interagir oralmente com outros.

Mediante o uso de alguns instrumentos de recolha de dados, foi possível chegar a algumas conclusões: i) potenciar momentos de leitura às crianças faz com que estas desenvolvam competências na compreensão, atenção, oralidade; ii) o adulto é um agente essencial na promoção da leitura de histórias às crianças, despertando nestas o gosto pela leitura.

Palavras-chave: literatura infantil; leitura de histórias; Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico

Abstract:

The purpose of this report is to present and reflect about Professional Practice II of Pre-School and Professional Practice III of the 1st Cycle of Basic Education included in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. The overall objective of this study was to promote the reading of stories, contributing to the development and promotion of oral language.

Children's Literature is crucial for the formation of any child, to hear stories unleashes the child's imagination, stimulates the intellect, the formulation of hypotheses and develops her potential and abilities.

In fact, when we talk about oral language development, we must understand that we are dealing with a process where children acquire language skills that enable them to communicate and interact orally with others.

Through the use of some data collection instruments, it was possible to reach some conclusions: i) enhancing children's reading moments makes them develop skills in understanding, attention, orality; ii) the adult is an essential agent in promoting the reading of stories to children, awakening in them a taste for reading.

Key words: children's literature; reading of stories; Pre-School; 1st cycle of basic education

Agradecimentos

O presente relatório marca o final de uma etapa da minha vida: o meu percurso académico. Este provocou uma mistura de emoções e sensações, devido às dificuldades com que me deparei e metas que alcancei. Para tal, tive pessoas a meu lado, que me auxiliaram em tudo o que consegui construir, em todas as aprendizagens.

Um agradecimento especial aos meus pais por todo o apoio que me deram, pela paciência, por acreditarem em mim e na minha capacidade de concretizar algo que queria para a minha vida. A vós pais, agradeço-vos por todas as oportunidades que me deixaram alcançar, com muito esforço.

Agradeço à minha irmã, por estar sempre ao meu lado a apoiar-me e a motivar-me, ao meu sobrinho que chegou à minha vida como uma lufada de ar fresco e me inspirou para dar o meu melhor.

À minha família em geral obrigada pelo apoio, motivação, por acreditarem em mim e pelas palavras ditas.

Ao meu namorado, que sempre me apoiou e acreditou em mim e nas minhas capacidades, respeitando todas as minhas decisões, ouvindo todas as minhas angústias e, principalmente, por me dar força para continuar.

Gostaria de agradecer à minha orientadora, por todo o conhecimento que partilhou comigo, pela sua disponibilidade, por todas as palavras de incentivo e conselhos, para que eu conseguisse alcançar o que pretendia e fosse crescendo enquanto profissional.

Quero lembrar todas as crianças com quem estabeleci um contacto próximo, realizei uma troca de aprendizagens e partilhei momentos únicos e inesquecíveis, tendo-me ajudado a evoluir como futura profissional de educação.

Também agradeço aos meus amigos, pelo incentivo, pelo apoio, pela valorização das minhas capacidades. Em especial, à Liliana Ferrão, que foi a minha companheira nesta longa caminhada, que me compreendeu sempre e apesar da distância que nos separa está sempre presente e com as palavras certas para mim.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.O conceito de literatura infantil	3
1.1O papel da literatura infantil.....	6
2.Histórias infantis.....	8
2.1Os benefícios da leitura de histórias	10
2.2As histórias como recurso para desenvolver a linguagem oral	12
3.A leitura de histórias	16
3.1O papel do educador de infância na promoção da leitura de histórias	19
3.2O papel do professor na promoção de leitura de histórias no 1º Ciclo do Ensino Básico	22
Capítulo II – Estudo Empírico	25
1.Problemática em estudo e a sua contextualização	25
2.Questões e objetivos de investigação.....	25
3.Metodologia de investigação	26
4.Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	27
5.População-alvo	28
5.1Prática Profissional II – Contexto do Grupo de Pré-Escolar.....	29
5.2Prática Profissional III – Contexto do 2º ano de Escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico	30
Capítulo III - Tratamento de dados.....	31
1.Observação participante.....	31
1.1Contexto do Grupo de Pré-Escolar	31
1.2Contexto do 2º ano de Escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	32
2.Entrevista à professora cooperante	32
Capítulo IV – Plano de Ação	35
1.Plano de Ação do Pré-Escolar	36
2.Plano de Ação do 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico	37

Capítulo V – Resultados	38
1. Análise de Tarefas no Pré-Escolar.....	38
1.1 Análise da Tarefa 1 – Atividade de leitura com o livro <i>O senhor mago e a folha</i> , de Toño Núñez	38
1.2 Análise da Tarefa 2 – Atividade com a história <i>João e os 5 sentidos</i> , de Maria Jesus Sousa	39
1.3 Análise da Tarefa 3 – Atividade de leitura com a história <i>A mãe de Maíza é que conta</i> , de António Torrado	40
1.4 Conclusão do Plano de Ação do Pré-Escolar.....	41
2. Análise de Tarefas no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	42
2.1 Análise da Tarefa 1 – Texto informativo	42
2.2 Análise da Tarefa 2 – <i>A Fada Oriana</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen	43
2.3 Análise da Tarefa 3 - Livro <i>Histórias para meninos “não quero”</i> , de Vanda Gonçalves	44
2.4 Conclusão do Plano de Ação do 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico	45
Considerações finais e limitações do estudo	47
Referências Bibliográficas	51
Webgrafia.....	55
Apêndices	56
Apêndice I - Planificação N.º 1 em contexto de Educação Pré-Escolar	56
Apêndice II - RCA da Planificação N.º 1 em contexto de Educação Pré-Escolar.....	59
Apêndice III - Planificação N.º 2 em contexto de Educação Pré-Escola.....	61
Apêndice IV – RCA da Planificação N.º 2 em contexto de Educação Pré-Escolar ..	64
Apêndice V - Planificação N.º 3 em contexto de Educação Pré-Escola	66
Apêndice VI – RCA da Planificação N.º 3 em contexto de Educação Pré-Escolar ..	68
Apêndice VII – Planificação N.º 1 em contexto de 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico	70
Apêndice VIII – Ficha de Registo I	73
Apêndice IX – Planificação N.º 2 em contexto de 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico	75

Apêndice X – Ficha de Registo II	78
Apêndice XI – Planificação N.º 3 em contexto de 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico	79
Apêndice XII – Grelha de Avaliação da Atividade: <i>Histórias para meninos “não quero”</i> , de Vanda Gonçalves	81
Apêndice XIII – Guião da entrevista à professora cooperante	83
Apêndice XIV – Entrevista à professora cooperante	87
Anexos	89
Anexo I – Contextualização do Ambiente Educativo no Geral em Contexto de Pré-Escolar	89
Instituição	89
Missão, Valores e Visão	89
Modelo pedagógico da Instituição	90
Movimento da Escola Moderna	90
Ambiente Educativo na Sala da Amendoeira	92
Organização e Gestão do Tempo	92
Dinâmica da Sala e Instrumentos de Pilotagem/Oportunidades de Aprendizagem	96
Organização e Gestão do Espaço e dos Materiais	97
A Atuação Pedagógica	101
Anexo II - Ambiente educativo em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	103
Cenário pedagógico: áreas de trabalho (espaços, materiais, ...)	103
Instrumentos de monitorização e avaliação	105
Espaços e materiais comuns da sala/escola/agrupamento	106
Projetos	107
Caracterização da turma	108
Síntese do ambiente sociocultural dos alunos	109

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise de necessidades no grupo de pré-escolar.	32
---	----

Tabela 2 - Análise de necessidade na turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.	32
Tabela 3 - Análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante.	34
Tabela 4 - Plano de Ação do Pré-Escolar.	36
Tabela 5 - Plano de Ação do 1º Ciclo.	37
Tabela 6 - Planificação semanal da Sala das Amendoeiras.	93
Tabela 7 - Rotina diária da Sala das Amendoeiras.	95

Índice de Figuras

Figura 1 - Género de crianças do grupo de pré-escolar.	29
Figura 2 - Idade das crianças do grupo de pré-escolar.	29
Figura 3 - Género dos alunos da turma de 2º ano do 1º ciclo do ensino básico.	30
Figura 4 - Idade das crianças da turma de 2º ano do 1º ciclo do ensino básico.	30
Figura 5 - Localização do Patronato de Santo António.	89
Figura 6 - Ciclo de aprendizagem no Movimento da Escola Moderna.	91
Figura 7 - Instrumentos de registo e pilotagem da Sala da Amendoeira.	97
Figura 8 - Planta da Sala da Amendoeira.	100
Figura 9 - Planta da sala de aula.	103
Figura 10 - Número de aluno de acordo com a situação de aprendizagem.	108

Lista de Abreviaturas e Siglas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PMCPEB - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

AE - Aprendizagens Essenciais

ME - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

RCA (Registo de Consolidação de Aprendizagens

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares Prática de Profissional II em Educação Pré-Escolar e Prática Profissional III em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Beja.

No que se refere ao contexto da Prática Profissional II no Pré-Escolar, o período de observação e intervenção decorreram desde o dia 2 de outubro de 2018 até ao dia 24 de janeiro de 2019 e tiveram lugar no Patronato de Santo António de Beja, uma Instituição Particular de Solidariedade Social.

Em relação ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, o período de observação e intervenção decorreram desde o dia 26 de fevereiro até ao dia 14 de junho de 2019 e tiveram lugar na Escola Santiago Maior, sede do Agrupamento de Escolas N. 1, pertencente à rede pública do sistema educativo português.

O tema do relatório debruça-se sobre “A importância da leitura de histórias no desenvolvimento do oral” e o relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, a seguir.

O primeiro refere-se ao enquadramento teórico, que foca aspetos relevantes relacionados com a literatura infantil, histórias infantis e a sua leitura, assim como o papel do educador e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico na promoção na leitura de histórias.

Num segundo capítulo é contextualizado todo o estudo empírico, no que concerne a problemática em estudo e a sua contextualização, questões e objetivos de investigação, a metodologia de investigação aplicada bem como a análise dos instrumentos de recolha de dados, procedimentos e população-alvo.

O terceiro capítulo demonstra como foi feito o tratamento de dados. no qual é formulado uma análise de necessidades educativas em ambos os contextos e uma análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante

O quarto capítulo preconiza o plano de ação no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde explicitam-se os objetivos gerais para a intervenção e o delineamento do plano e sua avaliação.

Quanto ao quinto capítulo, encontra a discussão dos resultados no que diz respeito à análise de tarefas implementadas em ambos os contextos, assim como uma conclusão geral.

Por fim, e não menos importante, redigiram-se considerações finais onde é feita uma síntese do trabalho, frisando os resultados a que se chegou, as limitações encontradas e uma apreciação geral do processo de intervenção, assentes na reflexão do percurso formativo e do tema em estudo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. O conceito de literatura infantil

O surgimento da literatura infantil sempre foi um tema de grande discussão, tanto em Portugal como no resto do mundo, pois além de ser vista como um meio de socialização, foi reconhecida também como parte da cultura. Neste sentido Boonrussamee (2018, p. 3/4) afirma que: “Se por um lado o conceito de infância favoreceu o surgimento da problematização da literatura para a infância, o facto de esta muitas vezes não se libertar da finalidade inicial, dificulta por outro lado o seu conhecimento e reconhecimento social enquanto forma de arte.”

Pelo que surge a seguinte questão: “E talvez tenha então chegado a uma interrogação central: o que é, para que serve, a literatura “para” crianças? É alguma coisa distinta, e serve para alguma coisa distinta, da literatura “para” adultos?” (Pina, 1999, p. 125)

A epígrafe utilizada por Pina (1999) para o início desta reflexão levanta algumas problemáticas, como as suas indefinições, no que toca à literatura infantil. Desde o seu surgimento, na Idade Moderna, o tema é bastante discutido entre os estudiosos, que não encontram um conceito único. Para melhor compreender o panorama da literatura para crianças e jovens, faz-se necessário uma breve contextualização histórica desse género literário.

Segundo Veloso (1994), até à década de 70, a literatura infantil era rejeitada, vista como um produto menor, sendo que o problema era a ideia de infância. Todavia, este autor considera que a própria noção de literatura Infantil é forçada a distinguir-se como algo a ser consumido apenas a crianças, tanto no que se refere à sua forma, como no que respeita ao seu conteúdo, pois é um:

texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo otimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (Num país muito longínquo). (Veloso, 1994, p. 16)

Em Portugal, a época de honra da literatura infantil surgiu em 1974, após o fim do regime de ditadura, que rapidamente começou a desenvolver-se, na qual emergiu, segundo Rocha (2001, p. 100), citado por Balça (2008, p. 1) “um novo olhar pelos

responsáveis pela educação, uma vez que se introduziu, nas Escolas do Magistério Primário, o estudo da literatura para a infância e que a Direção Geral do Ensino Básico” onde foram organizados colóquios e proveio a compra anual de livros infantis, repartidos pelas várias escolas do ensino primário e bibliotecas escolares.

Neste pressuposto, é dada a atenção para a especificidade da literatura infantil e para o seu aparecimento tardio no contexto português, distinguindo-a claramente da produção de cariz pedagógico e moralizador.

Desta forma, surgiram novas coleções de literatura infantil no mercado editorial com novos temas da realidade atual ligados à cultura, à política e à sociedade do país. Foram lançados diversos prémios, criados eventos sobre a educação, de forma a prestigiar as questões emergentes na literatura infantil portuguesa e valorizar as novas obras, como os Prémios de Literatura para Crianças e os Encontros de Literatura para Crianças da Fundação Calouste Gulbenkian. Este desenvolvimento de produção de livros tornou-os mais acessíveis e os recursos gráficos mais apelativos. (Balça, 2008)

A literatura infantil passou a ter uma “maior projeção e o reforço do seu estatuto no panorama dos Estudos Literários ocorrem a partir de meados do século XIX” afirma Sousa (2001, p. 87). Esta consequência foi fruto da gradual importância que foi dada aos problemas da educação e à escolarização da população, onde a educação ganhou uma dimensão maior. A literatura e a educação tornaram-se assim indissociáveis contribuindo para o ensino da língua materna.

Ainda assim, de acordo Morgado (2009, para. 1) a literatura infantil continuou ligada aos “interesses económicos sempre visaram ligar a literatura infantil à indústria, tendo conseqüentemente convidado a um olhar de desconfiança e a uma apreciação negativa dos críticos de literatura, atitudes acentuadas... pelo alargamento do livro infantil às crianças das classes trabalhadoras.”

Definir o conceito de literatura infantil, bem como perceber a sua evolução, ao longo dos tempos, não constituem tarefas simples. De facto, segundo Mergulhão (2007), muitos foram os fatores de ordem histórica, religiosa e cultural que contribuíram, de certa forma, para a negação da existência literatura infantil. Algumas das principais razões foram:

- a não aceitabilidade da existência de uma produção textual, literária ou não literária, dirigida ao público infantil;
- encarar a criança como um ser limitado ao nível das suas capacidades intelectuais, a percetiva e a estético-valorativa.

Como nos refere Mergulhão (2007), a criança não conseguiria procurar um texto literário adequado à sua faixa etária, muito menos lê-lo e compreendê-lo, por isso, não faria

sentido recorrer a textos literários, deixando, assim, de existir literatura infantil, passando a haver apenas literatura. No entanto, muitos são os autores que reconhecem a existência da literatura infantil. Aliás, Cervera (1992, p. 9) afirma que “no momento atual ninguém se atreve a negar a sua existência (da literatura infantil) a sua necessidade, ainda que, logicamente abundem as discrepâncias em torno da sua natureza, conceito e objetivos.”

Focando na educação e na cidadania, a literatura infantil é o reflexo dos comportamentos e dos valores vigentes na sociedade, que o adulto considera adequados e primordiais para a formação das crianças. (Balça, 2007)

Ainda de acordo com a autora referida anteriormente, para que possamos fomentar uma educação para a cidadania, teremos de edificar um projeto com crianças, onde as mesmas sejam despertas para o facto de sermos todos elementos participativos e ativos da sociedade, onde existem responsabilidades sociais e cívicas. Segundo a mesma autora, fomentar este tipo de educação passa pelo desenvolvimento de uma consciência cívica, que possibilite que as crianças se tornem cidadãs autónomas, conscientes e intervenientes, em todos os ramos da sociedade onde estão inseridas, propondo aos educadores/professores um conjunto de narrativas literárias de receção infantil portuguesas atual, desenvolvendo uma educação multicultural, uma educação para a democracia e uma educação ambiental. (Balça, 2007)

A conceção de Meireles (2001) sobre a literatura infantil mostra o seu posicionamento como porta-voz das crianças, a função didática atribuída aos livros infantis e a valorização da literatura das transmissões orais. com as quais visa consciencializar a importância dos livros infantis na educação. Posto isto, a autora reflete sobre as três questões principais da comunicação com a infância: autor, texto e leitores. Assim, são apontadas de seguida o modo como as especificidades dos leitores condicionam toda a comunicação: o perfil do autor, o modo expressivo a ser utilizado e a matéria a ser tratada no texto:

Escrever para crianças tem de ser uma ciência, porque é necessário conhecer as íntimas condições dessas pequenas vidas, o seu funcionamento, as suas características, as suas possibilidades – e todo o infinito que essas palavras comportam – para escolher, distribuir, graduar, apresentar o assunto. (...) Tem de ser uma arte porque, ainda quando atendendo a tudo isso, se não estivéssemos diante de alguém que tenha o dom de fazer de uma pequena e

delicada coisa uma completa obra de arte, não possuiremos o livro adequado ao leitor a que se destina. (Meireles, 2001, p. 119/120)

1.1 O papel da literatura infantil

A literatura infantil representa e “integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança” (Azevedo, 2006, p. 11). Pode considerar-se assim um conjunto de histórias, contos, rimas, poesias, poemas, canções, mitos, fábulas, lendas ou textos que estão vocacionados para as crianças. É através da literatura infantil que a criança, segundo Azevedo (2006, p. 11) “Tem a possibilidade de expandir os seus horizontes, numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e afetiva à leitura e deste modo desenvolver um conhecimento singular do Mundo.”

É em contexto de pré-escolar e 1º ciclo que se desenvolve o processo literário, onde deve existir um contacto com uma vasta diversidade de textos, assim como nos instrumentos a que se corre para este trabalho, tornando-se um desafio de comunicação. Desta forma, este contacto proporcionará uma interação com o mundo literário, com várias descobertas e incentivos.

Hoje em dia, cabe aos professores, educadores e pais/familiares, visto serem os adultos que passam mais tempo com as crianças, despertar o interesse pela literatura infantil. São estes os principais potenciadores para a sua exploração no processo de formação de leitores. Na verdade, isto implica uma caminhada contínua, durante a qual o indivíduo constrói e adquire a sua relação com o mundo da literatura. Este caminho implica que exista uma prática social, na qual intervêm outros atores sociais. Torna-se, por isso, de primordial importância que se considerem os vários meios, processos ou condições diferentes que contribuem para este processo.

Desta forma, Riscado (2001, p. 2) afirma que “a qualidade da literatura infantil é um elemento fulcral para a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos”. A mesma autora (2001, p. 2) diz-nos ainda que: “Se pensarmos nos critérios de seleção do acervo de livros para os mais novos deparamos, às vezes, com uma quase total ausência de critérios”, pois hoje em dia os livros são escolhidos mais pelas capas ou título, do que pelos seus conteúdos.

Posto isto, é necessário um grande envolvimento dos educadores, professores e pais neste mundo da literatura e nos critérios de como escolher um bom livro, na qual devem ter consciência de que este é objeto importante na formação da personalidade das

crianças e não algo supérfluo e acessório, pois a literatura infantil é uma boa forma de transmitir conhecimentos e saberes. A escolha deve ser distinguida por textos desafiadores, que não caiam na sedução simplista, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos e rejeições.

“As crianças só poderão educar o gosto se forem expostas a múltiplas experiências estéticas e que evidentemente ainda não têm o conhecimento do mundo, da linguagem, da Arte que lhes permita uma seleção de qualidade.” (Riscado, 2001, p. 5)

De acordo com Basso (s/d, p. 1) “ouvir e ler histórias é entrar num mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos uma das possibilidades de formarmos o leitor. É na exploração da fantasia e da imaginação que se instiga a criatividade e se fortalece a interação entre texto e leitor.”

Esta é uma das razões de como é instigante o mundo da literatura infantil, que proporcionada através da leitura de histórias possui em si uma magia capaz de prender a atenção das crianças. A autora além disto, defende ainda que se uma criança estiver em contacto constante com a literatura terá mais potencial em desenvolver a sua criatividade, cultura, conhecimento e compreenderá melhor o mundo que a rodeia. Através das histórias também é possível abordar temas complexos de uma forma mais leve, nas quais o educador/professor pode refletir e/ou discutir sobre os mesmos, nos quais as crianças poderão criar a sua opinião, o seu espírito crítico.

De acordo com (Alcoforado, 2003), no contexto de Educação Pré-Escolar desenvolve-se o processo literário, no qual conquista-se e promove-se a emergência da leitura através do contacto com diversos tipos de texto escrito. A diversidade de instrumentos a que deve-se recorrer para o trabalho de leitura servem para despertar mais uma vez o interesse nas crianças, o desafio da comunicação, favorecendo assim a interação com o mundo da literatura infantil e o mundo que os rodeia.

O Plano Nacional de Leitura (2008, p. 8) refere:

Na categoria de histórias tradicionais incluem-se as lendas, as fábulas, os mitos e os contos populares. Todas estas histórias começaram por ser transmitidas oralmente, um dia foram registadas por escrito e, a partir de então, foram reescritas por muitos e variados autores, em prosa e em verso. Além de serem um poderoso suporte cultural e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também os voos de

imaginação de sucessivas gerações. Se resistiram ao tempo e foram recontadas com as adaptações indispensáveis a cada época, foi porque encantam. E se encantam é porque contêm verdades intemporais acerca das características mais profundas do ser humano e das suas contradições. As histórias tradicionais, que as crianças acolhem com agrado, devem ser abordadas o mais cedo possível.

Como já verificámos, o caminho da leitura começa muito antes da aprendizagem formal, na escola. Viana et al. (2014) mostram-nos que em diversos países, esta já é uma realidade bem interiorizada e como tal existem programas e políticas com essa finalidade. Os mesmos autores referem ainda que, se desde que são bebés forem habituados a contactar com os livros e vivenciarem hábitos promotores de leitura, estas crianças “estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (2014, p. 171)

Não nos devemos esquecer que “a leitura começa no berço e, ao contrário do que antes se pensava, a criança começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler”, isto é, antes de entrar na escolaridade obrigatória.” (Viana et al., 2014, p. 154)

2. Histórias infantis

Sendo a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar], 2016, p. 5), é fundamental que todas as crianças tenham diversas experiências em contexto educativo e que as mesmas sejam significativas. Perante isto, os educadores são peças fundamentais e cabe-lhes estimular o desenvolvimento e aprendizagem pelo prazer na leitura e experiências relacionadas com a mesma, tirando partido do meio social e do contexto de educação de infância em que se inserem.

O contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. No entanto ainda existe muito aquela ideia de que as crianças que estão na creche e no pré-escolar ainda são muito pequenas para ter livros ao seu redor, ora por os rasgam ora porque não os entende, mas discordo totalmente, pois para aprendermos a falar é preciso ouvirmos. E podemos ouvir histórias, lengalengas, canções, entre outros. É efetivamente enriquecedor para o desenvolvimento de qualquer criança. É importante o contacto com os livros. Por esta lógica afirma ainda que:

Nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro ou das histórias quando as crianças começam a articular as primeiras palavras; sentadas no colo do adulto ou unidos pelo olhar e pela ternura da voz descobrem como é bom comunicar pela palavra, materializada no livro ou nas sonoridades vocais. (Veloso, 2001, p. 3)

Quando qualquer criança entra para a creche ou pré-escolar há uma adaptação, pois entra num mundo novo que lhe oferece espaços de socialização que ainda não conhecia. E o contacto com os livros/histórias é uma forma de conhecer o mundo envolvente e o seu mundo afetivo.

Sempre que, nos determinamos envolver em qualquer atividade, existem motivos para o fazermos, como a satisfação, sentimento de realização e competência, motivos estes que podem estar presentes na leitura de histórias. De acordo com as OCEPE (2016, p. 71): “É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever.”

O prazer vivenciado no momento da leitura, torna-se assim uma base para a criança estar motivada e se envolver com a linguagem escrita. Sendo crucial garantir às crianças momentos emocionantes e exploratórios, que elevam a sua capacidade de criação, imaginação, criatividade e curiosidade. As ideias e soluções encontradas através da experimentação do contacto com o livro, ouvindo o educador/professor e/ou outros membros da comunidade, permite que o leitor ao ler ou ao contar uma história que vá ao encontro das expectativas e características de cada público-alvo.

O PMCPEB (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico) (2015, p. 8), “Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários... amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.”

As histórias são, por isso, essenciais na captação de potenciais futuros leitores fluentes e comprometidos com o ato de ler, pois favorecem claramente o interesse e o gosto da criança pelo livro, mas é fundamental que se exercite a compreensão da leitura de textos literários (e das ilustrações artísticas que os complementam) em contexto educativo por forma a garantir o desenvolvimento da capacidade interpretativa e da competência leitora dos mais novos.

Durante a leitura de histórias é promovida uma variedade de competências nas crianças, como por exemplo: “aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, para além de desenvolverem o vocabulário, capacidade de manutenção na tarefa (atenção e concentração) e interagirem com adultos e pares.” (Azevedo, 2007, p. 25)

Esta interação, de acordo com o mesmo autor, permite-lhes construir conhecimentos, novos usos do discurso e desenvolve-lhes ao mesmo tempo a atenção.

As histórias infantis têm o objetivo de passar novos conhecimentos e muitas vezes revelam conflitos e apontam formas de os superar, pelo que podem sugerir às crianças diversas aprendizagens a vários níveis, como por exemplo o da amizade, o das preocupações e o das emoções. Através deles, a criança é convidada a refletir sobre as ações das personagens, sobre os comportamentos, chegando à conclusão de que toda a história reflete uma moral. Ao compreender essa mensagem, a criança poderá usá-la como benefício para o desenrolar do seu desenvolvimento, como proteção dos obstáculos ou situações que lhe surja.

No entanto, nem todos os profissionais de educação têm a preocupação de ter nas suas salas livros escolhidos com critérios, um canto para realizarem leituras e/ou para as crianças explorarem, os livros acessíveis às crianças e, por fim, a atenção que dão à promoção da leitura, numa perspetiva direcionada para o prazer. Porém, “qualquer criança, para aprender a falar tem de ouvir”. (Veloso, 2001, p. 2.)

2.1 Os benefícios da leitura de histórias

Mata (2010) refere, a existência de alguns autores que revelam a importância e os benefícios da leitura para as crianças. A este respeito, Wells citado por Mata (2008, p. 1) defendeu que “através das histórias, a criança consegue alargar o leque das suas experiências para além dos limites daquilo que a rodeia diretamente, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e vocabulário a ele adequado.”.

Além disso, também permite que as crianças estabeleçam relações entre as suas experiências e vivências e o que vai acontecendo na história. Outros autores reforçam a importância das experiências, visto que as histórias lhes dão a conhecer factos que, pelas próprias vivências poderiam não ter oportunidade de viver e conhecer.

Sousa (2015) enuncia os vários níveis de desenvolvimento a que a criança está sujeita quando se encontra em contacto diário com esta leitura e este suporte:

- I. Nível pessoal – quando a criança ouve uma história, “integra as vivências das personagens” (p.65) fazendo desenvolver vários sentimentos e emoções;
- II. Nível linguístico – ouvir histórias variadas em temáticas e do tipo de texto “possibilita à criança alargar o vocabulário” (p.65) que ser-lhe-á útil para o resto da vida;
- III. Nível conceptual – A multiplicidade de histórias trata também “novas ideias, novos conceitos, cultura, tradições e valores” (p.65) à criança que, a par, aprenderá a “explorar, a criar, a planear” (p.65) mundos imaginários;
- IV. Nível corporal e artístico – a variedade de personagens existentes nas histórias com as quais a criança tem contacto é um fator que influencia a forma como esta utiliza o seu corpo e os objetos como formas simbólicas para criar diferentes personagens;
- V. Nível textual – a partilha e o reconto de histórias fazem com que se desenvolva na criança “um registo de linguagem mais próximo do da escola” (p. 65).

À semelhança do autor anterior citado, também Dohme (2011) enuncia alguns níveis em que as histórias podem ser úteis, na medida em que incidem sobre aspetos internos da criança:

- I. Caráter – construindo valores;
- II. Raciocínio – através das questões que colocam;
- III. Imaginação – criando novos mundos, novas personagens e novas situações;
- IV. Criatividade – “diretamente proporcional à quantidade de referências que cada um possui” (p. 18);
- V. Senso crítico – através da troca de ideias e opiniões despertando a tomada de posição;
- VI. Disciplina – “entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto” (p. 19).

É através do contacto frequente com a leitura que a criança interioriza os códigos culturais que identificam um povo ou uma sociedade, respeitando, desta forma, a diversidade, levando a que compreenda novos valores. Valores esses que dão “razão de ser aos comportamentos” (Dohme, 2011, p. 23). O mesmo autor acrescenta que exemplo destes sentimentos são: “alegria, amor, partilhar, confiabilidade,

cooperação, coragem, cortesia, honestidade, igualdade, justiça, lealdade, misericórdia, paz, respeito, responsabilidade, solicitude, tolerância.” (p.21)

Para além do que foi mencionado, outra potencialidade da leitura de histórias prende-se com a criação de relações afetivas com as crianças. Neste seguimento, Hohmann e Weikart (2011, p. 547) referem que é através do ato de ler, às crianças, com os pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, que se criam “um laço emocional e pessoal muito forte”.

Para concluir, é importante referir que os benefícios acima descritos não são únicos. Há “outras aprendizagens fundamentais para as crianças que se dão através da leitura, desde os conhecimentos acerca do mundo até as dimensões inerentes à própria vida” (Albuquerque, 2010, p. 10), tornando este ato de leitura para as crianças ainda mais relevante e benéfico.

2.2 As histórias como recurso para desenvolver a linguagem oral

Contar histórias são estratégias essenciais no desenvolvimento da linguagem oral da criança, uma vez que em conjunto com a sua feição lúdica, vai permitir a articulação de ideias, a comunicação, a expressão do pensamento e, espontaneamente, um vocabulário mais rico e um discurso mais completo.

Um dos métodos utilizados nas escolas para o desenvolvimento da linguagem oral é a exploração da literatura infantil, desde a entrada da criança na creche ou no pré-escolar e estende-se ao longo da escolaridade dos alunos. Podemos dizer que a exploração de literatura infantil e a leitura da mesma “não deve ser um ato mecânico de decifração de caracteres, mas sim uma atividade complexa e poderosa através da qual o indivíduo desenvolve suas ideias e opiniões, marcando o seu lugar na sociedade na qual se insere” (Galvão & Silva, 2017, p. 28).

A literatura infantil pode ser uma estratégia para estimular os alunos ao gosto pela leitura a partir de práticas pedagógicas, assim como também à leitura autónoma e prazerosa e ao esforço pelas crianças em adquirir as ferramentas ou as estratégias necessárias para se tornarem leitores competentes e, por sua vez, cidadãos plenos. Como afirmam Galvão & Silva (2017, p. 28) “na escola, desde as séries iniciais até os anos finais da educação básica, em diferentes estágios e modalidades, a leitura é trabalhada como elemento fundante do processo educacional”, quer seja por parte do professor, quer seja pelo próprio aluno. Ao recorrer à literatura infantil, o educador ou professor atua como mediador, uma vez que ajuda a desenvolver as capacidades da comunicação oral das crianças, mas também as interpretativas e leitoras das mesmas.

Segundo as OCEPE (2016, p. 60) a linguagem oral e o desenvolvimento da mesma têm “uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.”

O desenvolvimento da linguagem oral é, então, considerado uma capacidade natural, mas só acontece devido à influência das experiências a que a criança é exposta (exceto em situações anómalas). Como tal, o meio ambiente em que está inserido e, conseqüentemente, a sua qualidade, influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem.

Como é descrito pelas OCEPE, a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, tornando-se, portanto, essencial que as instituições educativas, particularmente os jardins de infância, proporcionem experiências diversificadas, desafiantes e estimuladoras, de forma a criar um ambiente motivador de desenvolvimento da linguagem na criança.

Sim-Sim et al. (2008) sustenta que o contacto com o livro leva a importantes trocas verbais entre a educadora e as crianças, as quais podem ser realizadas várias atividades e/ou estratégias de estimulação da linguagem oral. Podem também ser aproveitadas as rotinas diárias para envolver a literatura infantil. Relativamente às histórias, podemos considerá-las como um recurso essencial no contexto pré-escolar e 1º Ciclo, pois possui várias funções e os mais variados temas.

As histórias são um recurso rotineiro e essencial em contexto de sala de atividades/sala de aula, uma vez que possuem diversas funções, fins e um vasto leque de temas, e ouvi-las, segundo Castro (2008) é um momento que desperta o interesse em todas as idades.

Guerreiro et al. (2007), vêm dizer-nos que com as histórias, a imaginação, a curiosidade e a emoção desenvolvem-se, dando à criança oportunidade de se construir como pessoa, através de um sentido diferente de adaptação à realidade.

Já segundo Mata (2008), ao expor a opinião de Wells (1988), também através das histórias, a criança consegue alargar o leque das experiências para além daquilo que a rodeia diretamente, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e um vocabulário a ele adequado.

Assim, as histórias, para além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam durante as narrativas.

Quanto às potencialidades das histórias para o desenvolvimento da linguagem oral, Barreto et al. (2010) argumentam que, ouvir histórias é uma possibilidade real de desenvolvimento e aprendizagem. Ao referirem desenvolvimento, estes autores abrangem o desenvolvimento da linguagem oral.

Ainda as OCEPE referenciam que as interações proporcionadas em contexto de sala de atividades, entre as quais a reprodução ou a imaginação de histórias, constituem ocasiões de comunicação oral que são consideradas vantajosas para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral.

A narração de histórias, e o seu reconto, tratam-se de estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitem a comunicação, articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e logo a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas. (OCEPE) No entanto, para que a criança tenha a oportunidade de se expressar, o educador deverá escutá-la, dar-lhe atenção e procurar compreender e valorizar suas participações.

Zanotto (2003) salienta ainda que, o educador deverá então utilizar estratégias diferenciadas de narração, servindo-se de material diverso; conversar com as crianças sobre as histórias ouvidas, fazendo o seu reconto e podendo associar a situações reais; explicar as palavras desconhecidas (que ao contrário do que alguns pensam, não devem ser omitidas durante a narração), pois com isso aumenta o vocabulário da criança; incentivar as crianças a dramatizar a história narrada; conjugar as histórias com outras atividades do currículo pré-escolar. Assim, o educador está a aumentar a importância e a utilidade das histórias enquanto instrumento estimulador de desenvolvimento da linguagem oral que estas, por si só, já possuem em contexto de jardim de infância.

Desta forma, é possível afirmar que se torna essencial que o educador crie uma rotina educativa de leitura de histórias a todo o grupo, uma vez que se apresentam como um recurso importante para estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Com a criação desta rotina, o educador permite que as crianças adquiram formas mais elaboradas de linguagem oral e que a aprendam a usá-la adequadamente nos diferentes contextos pretendidos.

No que se refere ao 1.º Ciclo, o PA (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) (Martins et al., 2017, p. 15) menciona que o aluno quando sair da escolaridade obrigatória deve “ser capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”.

Portanto, podemos afirmar que a oralidade deve sempre acompanhar a criança ao longo do seu percurso escolar, assim como sabemos que os alunos devem adquirir competências ao longo do seu percurso, sendo estas combinações intrincadas de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Essas competências estão divididas em áreas que se complementam entre si, onde em todas a oralidade é uma parte integrante dos conteúdos, já que a professora utiliza a comunicação para explicar e as crianças também a utilizam para expor as suas dúvidas e opiniões, assim como as suas vivências.

As competências no domínio da Educação Literária implicam que as crianças sejam capazes de forma competente (ME, 2018, p. 10):

- “Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.”
- “Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem.”
- “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).”
- “Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores).”
- “Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos.”
- “(Re)contar histórias.”
- “Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos).”
- “Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.”
- “Manifestar preferências, de entre textos lidos, e explicar as reações derivadas da leitura. Selecionar livros para leitura pessoal, apresentando as razões das suas escolhas.”

Todas estas competências implicam o desenvolvimento do oral. Portanto, pelo que podemos observar a oralidade é muito importante e deve ser desenvolvida sempre que possível em qualquer contexto de sala de aula. Ao observarmos as AE (Aprendizagens Essenciais) para as diferentes componentes do currículo podemos reparar que a oralidade aparece em todas, quer de forma explícita ou de forma implícita.

Em sumo, de acordo ainda com as AE “na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário,

nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua.”

3. A leitura de histórias

A leitura, segundo Serrão et al. (2020, p. 1), é considerada das melhores “estratégias na formação cultural e socio-afetiva do indivíduo, pressupondo e contribuindo para o domínio de competências que tornem o leitor capaz de refletir criticamente e agir sobre o mundo que o rodeia a partir do seu próprio contexto sociocultural”.

Para tal, é essencial respeitar a individualidade do leitor, a sua liberdade de escolha, dar a oportunidade de contatar com diferentes livros e que sejam significativos, de forma a que origine em motivação intrínseca pela leitura. (Serrão, et al., 2020)

Portugal é considerado o segundo país da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) com mais reprovações precoces e “17% dos alunos que participaram no PISA (Programme for International Student Assessment) declararam ter repetido pelo menos uma vez logo no ensino primário”, de acordo com o Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal (Rodrigues et al., 2017, p. 2). Ainda segundo este estudo, os dados apontam como causas do insucesso e das elevadas taxas de repetência e repetência precoce, para as dificuldades de aprendizagem e o défice de competências em leitura. Os professores salientam ainda que “a decisão de fazer o aluno repetir o segundo ano de escolaridade é o défice de competências em leitura” (Rodrigues et al., 2017, p. 9).

As dificuldades na leitura são a principal causa para a reprovação no segundo ano de escolaridade, pois não são atingidos “os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita, seja no domínio técnico de identificação e descodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou do domínio do vocabulário.” (Rodrigues et al., 2017, p. 9/10)

Na opinião dos professores e dirigentes escolares, as causas apontadas para as dificuldades de aprendizagem da leitura são “diretamente tributárias dos contextos familiares dos alunos: famílias que não valorizam nem acompanham a vida escolar do aluno, por razões socioeconómicas e culturais”. (Rodrigues et al., 2017, p. 16) É ainda esclarecido, que aos alunos em risco de insucesso falta-lhes estímulos e apoios positivos que reforcem o trabalho da escola.

O sistema de ensino instituído em Portugal estima que a família deve “acompanhar, valorizar, compensar e fazer pender os interesses das crianças para o lado da escola.

O sistema de ensino e as escolas contam com as famílias como forças convergentes com o trabalho dos professores.” (Rodrigues et al., 2017, p. 16)

Nos dias de hoje, é sabido que as crianças encontram-se na instituição de educação durante muito tempo, sendo os/as educadores/as e/ou professores/as, os adultos mais presentes na vida/rotina delas. Contudo, a família também tem um papel muito importante na vida das crianças, por fazerem parte dos intervenientes que lhes proporcionam experiências e vivências marcantes, para que se possam desenvolver.

“A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p. 140). A leitura de histórias e atividades relacionadas com as mesmas são um excelente aliado para combater o insucesso visto a sua maior causa ser o facto das crianças não saberem ler ou apresentarem muita dificuldade na leitura.

Quando a criança toma atenção ao que o narrador de histórias lhe está a apresentar, está atenta a todos os pormenores contidos no texto e nas ilustrações, o que posteriormente leva ao “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança” (Almeida, 2002, p. 140).

Tanto na formação e na criação de leitores, assim como na promoção da leitura, torna-se de primordial importância o papel do mediador seja ele pai, professor, educador, familiar, bibliotecário, etc. (Cerrilho, 2006)

A comunidade, em geral, tem atualmente o discernimento de perceber que é extremamente importante ler e continuar a ler com frequência e ao longo da vida, pois permite: um maior crescimento intelectual; o desenvolvimento da imaginação; um aumento da criatividade; a independência de raciocínio; o desenvolvimento da expressão oral; a aquisição de novos modelos sintáticos, morfológicos e semânticos; um maior enriquecimento vocabular; um aumento da capacidade informativa; o acesso a quase todos os tipos de informações; melhorar a ortografia; ajudar a sonhar, a imaginar e a descobrir novos mundos.

Todos os alunos são, assim, fortemente influenciados pelos outros (pais, familiares, escola, alunos, professores e pela própria sociedade em que se encontram inseridos) no processo de aprendizagem da lecto-escrita¹. Por estes motivos, Cerrilho (2006, pp. 33-54) define as principais funções de um mediador:

- “criar e fomentar hábitos leitores estáveis;

¹ Aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita de modo simultâneo, interdependente e articulado.

- ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- orientar a leitura extraescolar;
- coordenar e facilitar a seleção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;
- preparar, realizar e avaliar animações da leitura.”

Por estas razões e, ainda segundo Cerrilho (2006, pp. 33-54), existem requisitos fundamentais para se ser um bom mediador:

- “ser um leitor habitual;
- compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação;
- ter uma certa dose de imaginação e criatividade;
- crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo;
- ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada;
- possuir uma formação literária, psicológica e didática mínima que lhe possibilite, entre outros, conhecimento sobre o processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura;
- um certo cânone de leituras literárias: obras que podem constituir uma iniciação na formação literária da criança, à margem das leituras escolares que fazem parte do currículo;
- a teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora;
- a literatura infantil e os seus mecanismos editoriais;
- a contextualização histórica da literatura infantil;
- e a evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura.”

Todas estas razões mostram grandemente o papel primordial na formação de novos leitores e, conseqüentemente, o acesso qualitativo, ou não, a textos literários. Daí que o universo que rodeia a criança seja igualmente fundamental, pois se esta estiver integrada numa família que não tem hábitos leitores e se na escola não houver mediadores capazes de desenvolver o gosto e hábitos leitores, dificilmente assistiremos à criação e formação de um novo leitor.

As crianças aprendem e desenvolvem-se de acordo com os meios físicos e sociais que lhe são oferecidos pelas relações e interações que tem com os adultos e outras crianças. A educação de infância é indissociável do processo de desenvolvimento e aprendizagem pois é a aprendizagem que influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança. Por isso, de acordo com OCEPE (2016, p. 9) “(...) esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.”

Perante esta afirmação, é evidente que é imprescindível um envolvimento da família com a escola e a comunidade, para que as crianças iniciem o seu percurso no mundo da leitura e se tornem bons leitores. Neste âmbito, Cerrilho (2006, p. 45) refere que:

a leitura necessita de uma profunda reflexão neste tempo de grandes mudanças sociais, porque a leitura literária, a que tem no livro o seu suporte essencial, é acompanhada agora por outras leituras, umas eletrónicas, outras icónicas e outras mediáticas, que são, em princípio, mas acessíveis, porque não necessitam de recurso a um caminho prévio elaborado, voluntário e, em certas ocasiões, difícil e esforçado, e que são enormemente atrativas para as crianças adolescentes.

3.1 O papel do educador de infância na promoção da leitura de histórias

Neste ponto procura-se refletir sobre o papel do educador de infância na leitura de na educação pré-escolar, de acordo com as OCEPE e apresentando também o ponto de vista de alguns autores.

As OCEPE defendem o papel e a importância do ensino pré-escolar, onde será indispensável estimular todas as formas de aprendizagem, ampliando assim as capacidades de cada criança. Deste modo, mencionam que:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal. As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e

experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. (OCEPE, 2016, p. 64)

Não será no ensino pré-escolar que a criança vai aprender, no sentido linear do termo, a ler ou a escrever. Contudo, é inegável que é durante o pré-escolar que muitos conceitos importantes são adquiridos. Atualmente, as OCEPE (2016) ressaltam que é de extrema importância o papel da educação de infância nas primeiras aprendizagens, sendo elas significativas na igualdade de oportunidades comparativamente às condições de vida e aprendizagens futuras. Porém esta “contribuição depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo”. (OCEPE, 2016, p. 11)

Hoje, mais do que nunca, um leitor forma-se desde o berço. Qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto por ler, se lhe for proporcionado um ambiente onde o recurso ao livro fizer parte dos hábitos quotidianos.

Nas OCEPE (2016, p. 71) é definido o papel do educador de infância como: “fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita”.

É também salientado que o dever do educador de infância é de “(...) alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.” (OCEPE, 2016, p. 62)

O apoio do educador de Infância na mediação dos diálogos, está envolvido tanto nas brincadeiras infantis como nas conversas, assim a narrativa tem sido olhada com uma das brincadeiras de grande importância, na medida em que o ato de narrar envolve os planos imaginários e interpessoais e os constantes ajustes de significados e modelos culturais, para além do tempo e do espaço.

Assim, a escola ao proporcionar às crianças leituras tradicionais da sua cultura, trabalhará a sensibilidade narrativa e incentivará a sua imaginação. Contudo, não é suficiente para o progresso da competência narrativa, é preciso ler, analisar e discutir de forma a que a criança faça uso das mesmas para a construção de significados. (Smith, et al., 2009)

Segundo Lozada (2015), é nas relações interpessoais que se forma um elo entre educador e educando, e são nesses relacionamentos que o educador de infância começa a representar um papel favorável para que o educando desenvolva conhecimentos.

Uma das maneiras de o educador trabalhar as competências comunicativas das crianças é desenvolvendo a capacidade de ouvir, motivando à escuta das histórias, por exemplo, de maneira espontânea e divertida, para que a criança não encare isso como uma obrigação, pois desse modo ela se dispersaria com muita facilidade

Sobre a ação pedagógica específica do educador de infância é referido que “favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos”. (DGIDC, 2001, p.44)

A leitura de histórias e a exploração de livros têm para além da criação de relações afetivas, outros benefícios no desenvolvimento das crianças como o desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do espírito crítico e o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita. Deste modo, segundo as OCEPE (2016, p. 66):

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, ... suscita o desejo de aprender a ler.

A fim de progredir no prazer e motivação para ler e escrever, as OCEPE (2016, p. 73) definem que os educadores de infância devem promover as seguintes aprendizagens nas atividades:

- “Incluir a leitura e escrita de uma forma prazerosa;
- Criar razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, tendo em conta a sua importância;
- Incentivar a criança para que se sinta capaz de usar a leitura e a escrita, ainda que de uma forma muito inicial e não convencional.”

Em suma, para que tudo isto aconteça, o educador de infância deve preocupar-se com a sua formação contínua, por forma a reciclar conhecimentos e aprender novos métodos de trabalho, tendo em conta as crianças do século XXI que chegam ao Jardim de Infância. Com formação contínua o educador de infância ganhará:

um conhecimento cada vez melhor da criança, conhecimentos psicopedagógicos que ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos metodológicos que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos pequenos e conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sociocultural (García, 2004, p. 21)

3.2 O papel do professor na promoção de leitura de histórias no 1º Ciclo do Ensino Básico

No 1º ciclo do ensino básico, o português é desenvolvido progressivamente em diferentes domínios, que se completam entre si de modo a desenvolver uma literacia mais compreensiva e inclusiva. Tanto que, as AE indicam que o desejado é que os alunos ganhem competências na leitura de textos escritos, o que os tornará leitores fluentes e que se habituem a contactar diariamente com literatura de referência. (ME (Ministério da Educação), 2018)

Para tal é necessário que o papel principal do professor seja visto como um guia de aprendizagens – facilitador, catalisador e orientador das mesmas. Com o objetivo de: “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificadas”. (ME, 2018, p. 3)

O perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico (DGIDC, 2001, p. 8-9), alega que o professor do 1º ciclo:

- “Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;”
- “Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades;”

Uma das funções fulcrais no Primeiro Ciclo do Ensino Básico é garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, para Pereira (2018), é inegável que a leitura funciona como uma mais-valia para o desenvolvimento da escrita e vice-versa. Apesar de estas serem competências distintas, são consideradas complementares e influenciam-se,

mutuamente e, por isso, segundo Buescu et al., (2015), um dos melhores métodos para aprender a ler é aprender a escrever e reciprocamente.

É neste sentido que nos documentos oficiais do Primeiro Ciclo, nomeadamente nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, encontramos as competências leitura e a escrita associadas. Quanto à aprendizagem da leitura, esta tem como principal objetivo tornar a criança um leitor competente, de modo que a seja capaz de identificar as palavras escritas sem esforço. Pelo que o “contacto com textos literários... amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu et al., 2015, p. 8)

O PA ressalva que a ação educativa deve ser dotada de princípios e estratégias pedagógicas/didáticas eficazes assim como de recursos para que se realizem efetivamente aprendizagens significativas. Com o intuito de que se “produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória.” (Martins, et al., 2017, p. 32)

Na perspetiva de Silva E., et al. (2011, p.6), os professores são uma peça fundamental na aprendizagem das competências leitoras, verificando-se que o professor “desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele.”.

Deste modo, compete ao professor ensinar os vários processos implícitos na leitura, como também motivar os alunos a ler como uma atividade que proporciona prazer, juntamente com a capacidade de adquirir conhecimentos e novas aprendizagens. Na opinião de Moreira (2014, p.37) o professor “deve demonstrar aos jovens que a leitura não se resume somente a letras e papel, a leitura significativa vai muito além disso”.

A interação entre o professor e os alunos é hoje incontornável no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, podem ser facilitados processos em que o aluno constrói o conhecimento, deixando o ensino de estar centrado na figura do professor, passando a estar mais centrado nos alunos. Estes passam a ter um desempenho ativo na construção do conhecimento, na autonomia, tanto que, o PA:

aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e

fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2017, p. 10)

Assim sendo, os interesses dos alunos, as suas curiosidades e os problemas por eles levantados devem ser o arranque do trabalho escolar, sendo que os alunos devem ter um papel preponderante nessa metodologia: “Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola”. (Martins et al., 2017, p. 17)

Em suma, no que diz respeito ao 1º ciclo em geral, o professor não deve colocar um texto na frente do aluno, sem antes o introduzir de forma correta. Os alunos têm que ser motivados, acordados para o texto, alertados para a sua estrutura. Devem ser explicados os exercícios que vão ser pedidos após a leitura, definidas bem as tarefas, para que os alunos não sejam apanhados desprevenidos. Como nos diz Cadório (2001, p. 45) “(...) é sempre importante que o professor estabeleça objetivos significativos de aprendizagem que norteiem a seleção das atividades e mostrar a leitura como uma atividade interessante, válida e útil.”

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Problemática em estudo e a sua contextualização

Para a realização de um estudo é essencial que o investigador escute, observe e registre interesses, necessidades, dificuldades e opiniões do público-alvo (Louro, 2013).

Nesta lógica, pesquisámos sobre a problemática do Oral e Abordagem à Escrita, quer no Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como referência as histórias enquanto elemento promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Este estudo surgiu durante a observação da prática profissional II, em contexto de Educação Pré-Escolar e da prática profissional III, em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste período, o principal propósito foi observar, questionar e refletir a realidade educativa no que concerne a organização e dinâmica das aulas, tendo em conta as AE no 1º Ciclo do Ensino Básico e as OCEPE no Pré-Escolar.

A observação destas práticas, durante toda a intervenção, possibilitou a identificação da temática sobre a importância da leitura de histórias no desenvolvimento do oral.

Nesta perspetiva, considero ser importante desafiar a motivação para a leitura de histórias, “abrir espaço para a alegria e o prazer de ler” (Proença, 2010, p.22).

2. Questões e objetivos de investigação

A revisão da literatura efetuada, mostra-nos que as histórias infantis fazem parte da infância de todos nós e assumem uma importância incontestável enquanto somos crianças, que não se esquece ao longo da vida, pelo seu papel educativo.

Assim, o presente estudo, desenvolvido em contexto de estágio, pretende ir ao encontro deste princípio. Para a realização do mesmo, tornou-se necessário definir objetivos, definir questões de investigação, caracterizar os participantes, referir os instrumentos e os procedimentos a utilizar para obter os resultados e, posteriormente, realizar a sua análise e discussão.

Portanto, neste estudo, pretende-se recolher informações pertinentes que levem à construção e estruturação de novos conhecimentos e melhorar as práticas em sala de aula. Desta forma, consideramos duas questões-chave às quais pretendemos dar uma resposta e são as seguintes:

- Qual o papel da literatura infantil no pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico?

- Será que a leitura de histórias constitui uma estratégia útil para ultrapassar dificuldades ao nível da linguagem oral?

Baseada nas questões de partida da investigação, foram delineados os seguintes objetivos, tendo em conta as OCEPE e o PMCPEB do 2º ano:

- Compreender o papel da literatura infantil nas diferentes aprendizagens das crianças;
- Enriquecer a cultura das crianças ao nível das ilustrações, da literatura, da literacia;
- Promover a exploração dos diferentes domínios curriculares a partir de diferentes histórias (matemática, conhecimento do mundo, expressão plástica, dramática, motora...) e o desenvolvimento de aprendizagens;
- Promover diversos momentos de explorações de histórias;
- Proporcionar situações de interação das crianças com os livros, para criar hábitos de leitura;
- Conhecer as potencialidades da leitura de histórias no desenvolvimento do oral.

3. Metodologia de investigação

A metodologia de investigação no presente estudo é de natureza qualitativa, que tem como objetivo compreender o papel da literatura infantil na aprendizagem. Este tipo de investigação educacional é recorrente e visa a investigação educacional, que se baseia, em situações naturais, em que o investigador está presente no local dos participantes de forma a recolher dados com maior rigor.

O método adotado, na investigação, foi o estudo de caso, com dois grupos, um de Pré-escolar e uma turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, e tanto o contexto como a incidência do estudo, em que é visível a diversidade e riqueza de fontes de informação, justificam assim a abordagem qualitativa.

A modalidade de estudo de caso possui uma dupla vertente: por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, sobretudo, como objetivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias. (Serrano, 2004)

Tendo em conta as características deste estudo (investigação da própria prática profissional), a escolha da metodologia qualitativa é natural pois esta oferece inúmeras

possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, como nos refere Bogdan & Biklen (1994) cinco características:

- I. A fonte direta de recolha de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na sua recolha.
- II. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo.
- III. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados.
- IV. A análise dos dados é feita de forma indutiva.
- V. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Na investigação qualitativa os dados são recolhidos diretamente e são revistos na totalidade pelo investigador, sendo o sentido que este tem deles o instrumento-chave de observação. Utiliza-se principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação baseada na observação, os locais de estudo pois percebem que as ações podem ser melhor entendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência e, também, pelo facto deste método se basear principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

No que toca à escolha dos Instrumentos de recolha de dados e procedimentos, foram utilizados:

- I. A observação participante;
- II. A entrevista.

Quanto à técnica de observação, optei pela observação participante dado que a sua utilização como procedimento científico é necessário que estejam reunidos critérios, tais como o responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle (Correia, 2009). Utilizei como instrumentos de observação, as notas de campo, as reflexões semanais que se encontram registadas nos relatórios de estágio e por fim recursos digitais, como a fotografia.

Foi realizada uma entrevista à professora cooperante, com o intuito de, segundo Kvale citado Araújo, Cruz & Almeida (2010, p. 254), “compreender o mundo do ponto de vista

do sujeito, para revelar o significado das experiências das pessoas, para descobrir o seu mundo vivido, antes de explicações científicas”.

A entrevista (consultar apêndice (XVI) foi realizada após a conclusão da prática pedagógica e recorreu-se à técnica de entrevista semi-estruturada, com o intuito de complementar os dados recolhidos e compreender qual a opinião da professora cooperante sobre o tema. Procedeu-se também à formulação de um guião da entrevista. (consultar apêndice XIII).

Ao ter realizado uma entrevista semi-estruturada, esta funcionou como uma forma de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) Ainda na ótica do mesmo autor, este tipo de entrevista além de combinar com perguntas fechadas e abertas, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada.

Neste sentido, a recolha de dados descritivos através de metodologias essencialmente qualitativas parece ser, assim, fundamental para o desenvolvimento posterior de conceptualizações teóricas mais completas e compreensivas.

Quanto às técnicas de análise de dados recolhidos será necessário proceder a uma análise de conteúdo que se caracteriza por uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo das comunicações e da sua respetiva interpretação. Assim sendo, utilizei um processo de análise dedutivo para proceder à categorização das notas de campo de acordo com as dimensões das áreas de conteúdo das OCEPE (2016) e PMCPEB (2015). De forma, a expor evidências das aprendizagens e conhecimentos adquiridos pelo grupo de crianças durante todo o processo.

5. População-alvo

Este estudo decorreu no âmbito das Práticas Profissionais II e III, em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A Prática Profissional II decorreu no Patronato de Santo António (IPSS em Beja). Posteriormente, a Prática Profissional III foi-me atribuída uma turma de 2º ano no Agrupamento de Escolas N.º 1 de Beja, mais precisamente a Escola Santiago Maior.

5.1 Prática Profissional II – Contexto do Grupo de Pré-Escolar

O grupo de pré-escolar é um grupo heterogéneo constituído por 24 crianças, sendo estas onze do sexo feminino e treze do sexo masculino conforme na figura 1, como podemos verificar no gráfico abaixo. Este grupo tem idades compreendidas entre os três e seis anos conforme está explícito na figura 2.

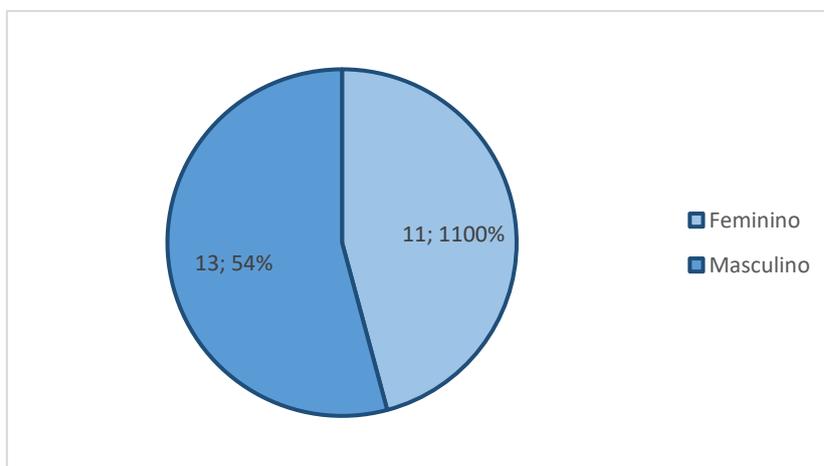


Figura 1 - Gênero de crianças do grupo de pré-escolar.

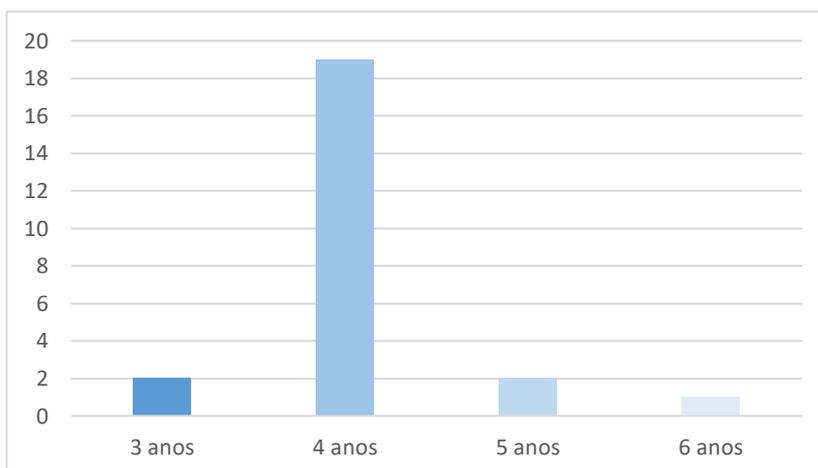


Figura 2 - Idade das crianças do grupo de pré-escolar.

No que diz respeito às idades, como podemos observar na figura 2, a maioria das crianças tem quatro anos. Este ano, juntaram-se ao grupo, duas crianças, sendo que as duas já frequentavam a instituição, tendo apenas trocado de sala e tem atualmente 3 anos.

5.2 Prática Profissional III – Contexto do 2º ano de Escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 1º ciclo é de 2º ano de escolaridade, conforme o título já o refere, é constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os sete e nove anos, dos quais 9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

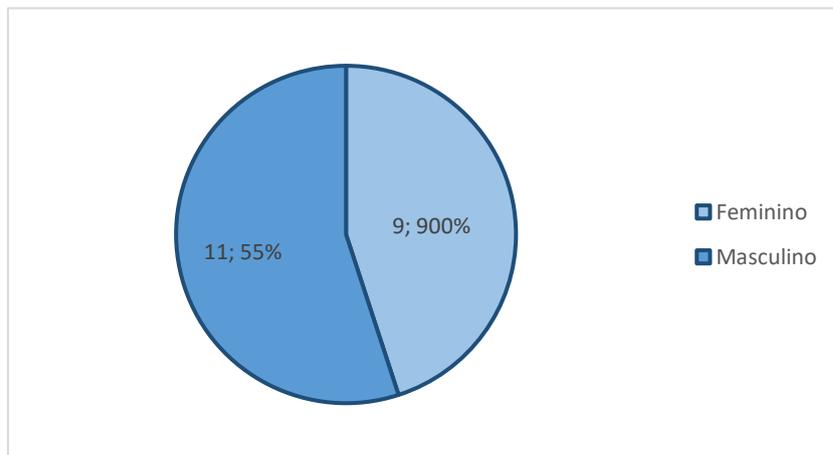


Figura 3 - Género dos alunos da turma de 2º ano do 1º ciclo do ensino básico.

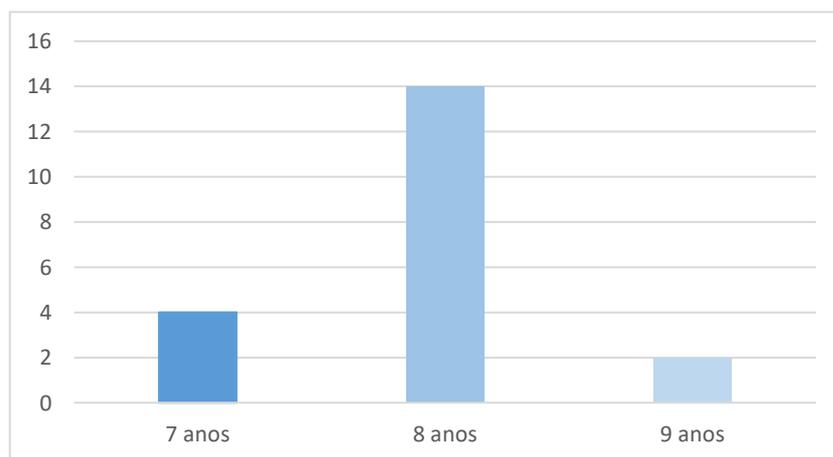


Figura 4 - Idade das crianças da turma de 2º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Capítulo III - Tratamento de dados

Para Stake (2009), analisar os dados corresponde a todo um processo de investigação começando por dar significado às primeiras impressões e, no fim, dar significado às conclusões finais.

Assim, a análise e a interpretação dos dados obtidos ao longo de toda a intervenção é um dos pontos mais importantes de todo o processo de investigação, pois é através desta que se irá chegar a algumas conclusões.

Conforme já foi referido anteriormente, para a recolha de dados referentes à investigação, recorreu-se à observação participante e à realização de uma entrevista à professora cooperante.

Na análise que se efetuou sobre a aplicação de diferentes instrumentos de investigação, foram elaboradas as sínteses relativas ao pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Observação participante

A análise dos dados recolhidos através da observação participante torna possível caracterizar a situação real. O confronto entre duas situações, a situação real e a situação ideal, possibilita-nos detetar as discrepâncias que surgem entre “o que é” e “o que deveria ser” e, posteriormente elaborar um plano de ação.

1.1 Contexto do Grupo de Pré-Escolar

Situação Real	Necessidades encontradas	Situação Ideal
Desmotivação/desinteresse e prazer pela área da biblioteca.	O grupo de crianças demonstrava desânimo quando a área da biblioteca esta proposta.	Sentir-se competente e capaz de usar a leitura, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.
Dificuldades em usar a linguagem oral para se expressar de forma adequada ou para criar um clima de comunicação.	Uma grande parte do grupo não estava à vontade para comunicarem oralmente, existindo também algumas dificuldades	Compreender mensagens orais e usar a linguagem oral em situações diversas de comunicação.

Situação Real	Necessidades encontradas	Situação Ideal
Uso pouco recorrente de histórias infantis.	Não foi observado a leitura de histórias infantis.	Compreender que a leitura de histórias é uma atividade que proporciona prazer e satisfação.

Tabela 1 - Análise de necessidades no grupo de pré-escolar.

1.2 Contexto do 2º ano de Escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

Situação Real	Necessidades encontradas	Situação Ideal
Não foi observado a antecipação dos temas ou ativação do conhecimento prévio.	Falta de motivação para imaginar desenvolvimentos narrativos e partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências.	Antecipar os temas com base em noções elementar de género em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).
Dificuldades em identificar e referir o essencial dos textos lidos ou escutados, principalmente a ordenar os acontecimentos.	Dificuldades em sistematizar a ordem dos acontecimentos nas histórias infantis. (Consultar Apêndice XIII)	Identificar a informação explícita no texto, tal como a sequência temporal de acontecimentos ou mudanças de lugar.
Uma parte do grupo não gostava de participar oralmente.	Dificuldades em exprimir-se oralmente, de acordo com as suas intenções comunicativas.	Usar a palavra na sua vez, identificando a informação adequada na interação oral.

Tabela 2 - Análise de necessidade na turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2. Entrevista à professora cooperante

A entrevista à professora cooperante (consultar apêndice XIV) está dividida por blocos, facilitando a análise de dados e a organização da entrevista, tal como o respetivo guião.

Através da análise de conteúdo, criamos categorias e para cada categoria as respectivas subcategorias e unidades de registo correspondendo ao que foi efetivamente dito pela professora, conforme está presente na tabela seguinte.

Este instrumento de registo completou os resultados adquiridos na observação participante e serviu para sustentar o plano de ação.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Literatura infantil	Importância da literatura infantil	<p>“... trabalhar o hábito da leitura desde a infância é fundamental e faz toda a diferença.”</p> <p>“... pode ajudar a desenvolver a sua linguagem, potenciar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, identificar letras e palavras..., trabalhar o raciocínio lógico, entre outras.”</p> <p>“... proporciona um momento lúdico e apresenta temas que podem ser explorados de diversas formas, permitindo que a criança trabalhe os seus próprios sentimentos.”</p>
	Frequência da utilização de livros de literatura infantil	“Utilizo com frequência livros de literatura infantil e leio aos alunos pelo menos dois livros por semana.”
	Critérios de escolha dos livros	“... incide sobretudo naqueles que considero que vão ao encontro tanto ao nível de formar cidadãos plenos nos seus direitos e deveres ou pelo seu conteúdo pedagógico.”
Intervenção educativa	Domínios presentes nas atividades de leitura e porquê	“... Domínio da Educação Artística, que tenho perspetivas e estratégias comuns, englobas diferentes linguagens, nomeadamente artes visuais, música, dança e teatro.”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
	Áreas de conteúdo presentes nos livros de literatura infantil utilizados na prática	“Conteúdos de carácter sociocultural...”
	Principais dificuldades nas atividades que incluem a literatura infantil	“... as principais dificuldades... são o reconto integral da história escutada e a ordem dos acontecimentos.”

Tabela 3 - Análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante.

Capítulo IV – Plano de Ação

Após a análise dos diferentes instrumentos, estabelecemos as necessidades para elaborar o plano de ação, que foi construído de acordo com a problemática encontrada, de forma a colmatar as dificuldades manifestadas pelos alunos.

No pré-escolar, o grupo não tinha por hábito escolher a área da biblioteca como destino para brincar, nem tinham fantocheiro. Demonstrava, muitas vezes, desânimo quando a educadora propunha esta área. No entanto, quando eram contadas histórias, as crianças demonstravam interesse em ouvir as histórias e depositavam atenção em cada leitura de história que era feita.

Na turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, senti que havia necessidade de utilizar as histórias como impulsionador, para despertar o interesse e a motivação para a leitura de textos.

As atividades foram baseadas nas estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função dos momentos de leitura da brochura *O Ensino da Compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica* (Viana, et al., 2010), nas quais foi fundamental definir o antes, o durante e o após a leitura. Também foi tido em conta a formulação de perguntas de compreensão leitora, assim como a taxonomia da compreensão leitora (compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica).

Segundo as AE através da ligação entre diversas áreas (produção e receção de textos, educação literária e conhecimento explícito da língua) é que o ensino e aprendizagem do português se produz, pois todas se complementam e convergem entre si no que diz respeito às suas especificidades, tornando o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva.

1. Plano de Ação do Pré-Escolar

Plano de Ação do Pré-Escolar	
Domínio: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Objetivos	Estratégias
- Compreender que a área da biblioteca é um local onde podemos explorar histórias, de modo a proporcionar prazer e satisfação.	<ul style="list-style-type: none">• Planificação N.º 1 em contexto de Educação Pré-Escolar: consultar Apêndice I;• RCA (Registo de Consolidação de Aprendizagens) da Planificação N.º 1: consultar Apêndice II.
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).	<ul style="list-style-type: none">• Planificação N.º 2 em contexto de Educação Pré-Escolar: consultar Apêndice III;• RCA da Planificação N.º 2: consultar Apêndice IV.
- Criar um clima de comunicação, no qual se sinta escutado e se interesse em comunicar através da leitura de histórias infantis.	<ul style="list-style-type: none">• Planificação N.º 3 em contexto de Educação Pré-Escolar: consultar Apêndice V;• RCA da Planificação N.º 3: consultar Apêndice VI.

Tabela 4 - Plano de Ação do Pré-Escolar.

2. Plano de Ação do 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

Plano de Ação do 1º Ciclo do Ensino Básico	
Domínio: Iniciação à Educação Literária (Português 2º ano)	
Objetivo principal	Estratégias
- Imaginar desenvolvimentos narrativos, a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação N.º 1 em contexto de 2º ano se escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico: consultar Apêndice VII; • Ficha de Registo I: consultar Apêndice VIII.
- Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação N.º 2 em contexto de 2º ano se escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico: consultar Apêndice IX; • Ficha de Registo II: consultar Apêndice X.
- Manifestar preferências e explicar as reações derivadas da leitura, vocalizando-as oralmente, sem dificuldades em expressar-se.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação N.º 3 em contexto de 2º ano se escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico: consultar Apêndice XI; • Grelha de Avaliação da Atividade: Histórias para meninos “não quero”, de Vanda Gonçalves: consultar Apêndice XII.

Tabela 5 - Plano de Ação do 1º Ciclo.

Capítulo V – Resultados

Após a implementação dos Plano de Ação, apresentam-se a análise das tarefas no Pré-escolar e na turma de 2º ano do 1º Ciclo de Ensino Básico, que consideramos serem representativas da forma como a resolução da problemática foi efetuada.

A partir da análise das tarefas e tendo como referencial aquilo que se pretendia realizar com a implementação deste estudo considera-se que, durante este processo, existiu sempre uma preocupação em avaliar para reformular, isto é, o plano foi sendo ajustado aos resultados daquilo que se ia refletindo.

1. Análise de Tarefas no Pré-Escolar

1.1 Análise da Tarefa 1 – Atividade de leitura com o livro *O senhor mago e a folha*, de Toño Núñez

(Consultar Apêndice I)

Tarefa implementada no período da tarde, em grande grupo.

A história *O senhor mago e a folha*, de Toño Núñez foi escolhida devido a termos entrado na estação do outono, e está interligada a outra atividade de expressão plástica. Nessa manhã tínhamos ido à rua apanhar as folhas de outono para no dia a seguir fazermos a atividade de expressão plástica com as mesmas. Portanto, considerei interessante falar sobre este tema através desta história.

Por outro lado, o objetivo desta atividade foi compreender que a área da biblioteca é um local onde podemos explorar histórias, de modo a proporcionar prazer e satisfação. Para tal, sentei o grupo na área da biblioteca e questionei sobre quem é que gostava daquela área, tendo obtido poucas respostas positiva e perguntei também porque é que não gostavam, ao qual uma menina respondeu-me porque ainda não sei ler.

Expliquei que não havia problema nenhum em não saberem ler, que podiam eles próprios imaginar a história através das imagens dos livros. Para tal, seguimos para uma exploração de uma história como exemplo.

No início questionei-o acerca da estrutura do livro e muitas das crianças apenas souberam identificar a capa e o título.

Quando se efetuaram previsões sobre o que falaria a história, uma parte do grupo parecia estar com vergonha.

Durante a leitura da história fui mostrando sempre as ilustrações, adequei a minha voz às circunstâncias, dando diferentes entoações conforme as personagens.

A leitura da história suscitou muito entusiasmo nas crianças, fator que parece ter contribuído para a compreensão da mesma.

Revelaram que conheciam todas as personagens da história. Nas respostas às questões que ia colocando, mostraram que compreenderam o que ouviram narrar oralmente e o conteúdo da conversa acerca das personagens, uma vez que descreveram quase todas elas com os seus pormenores característicos.

Desta forma, revelaram que compreenderam o contexto em que decorreu o enredo da história que lhe foi lida, e conheceram, inclusivamente, as personagens que dele fazem parte.

No final do após a leitura, notou-se algumas dificuldades, uma vez que não o conseguiram enumerar os acontecimentos de forma ordenada. Também houve dificuldades na conclusão da temática da história. Em ambas as partes já foi necessária mais ajuda.

Considero que a planificação foi cumprida, assim como os materiais e o espaço foram adequados.

Houve um ambiente propício a novas aprendizagens, conforme já descrevi acima e penso que acima de tudo o grupo compreendeu que não era preciso de saber ler para explorar a área da biblioteca. A avaliação foi feita através da observação direta e concluída através de um RCA (consultar no Apêndice II).

1.2 Análise da Tarefa 2 – Atividade com a história *João e os 5 sentidos*, de Maria Jesus Sousa

(Consultar Apêndice III)

Tarefa implementada no período da tarde, em grande grupo.

Esta atividade surgiu por estarmos a fazer um projeto sobre o corpo humano.

O grupo no geral, já se sentiu mais à vontade para efetuar as previsões da história através da imagem da capa.

Mostraram-se estarem mais motivados para participar, o que leva a concluir que gostaram do tema que a história trouxe.

Participaram ativamente no confronto entre o que foi especulado através da imagem da capa com a história apresentada. Reconheceram as ideias principais da história com facilidade. Ou seja, de uma forma, conseguiram utilizar a linguagem oral adequadamente ao contexto em que se encontravam.

Esta atividade pareceu-me ter sido bastante positiva e que isto deveu-se, essencialmente, às características próprias da história selecionada que bastante agradaram o grupo.

Todos quiseram explorar os cinco sentidos com os diversos elementos que levei. Demonstraram muito entusiasmo, pois conheceram também novas coisas.

Apresentaram algumas dificuldades em reconhecer as diferentes texturas.

No final, a educadora cooperante deu-me os parabéns pela atividade pois considerou que a atividade foi interessante e enriquecedora.

A avaliação foi feita através da observação direta e concluída através de um RCA (consultar no Apêndice IV).

1.3 Análise da Tarefa 3 – Atividade de leitura com a história *A mãe de Maíza é que conta*, de António Torrado

(Consultar Apêndice V)

Tarefa implementada no período da tarde, em grande grupo.

Nesta atividade, antes da leitura, ao efetuar as previsões através do título, o grupo dispersou-se um pouco. Contudo assim que comecei a contar a história consegui captar a atenção de todos.

Penso que por ter levado as matrioskas para contar a história resultou bastante bem, pois nunca nenhum deles tinha visto tal objeto, tendo ficado muito curiosos.

Facilmente perceberam que o tema principal da história era a família e que cada bonequinha representava um elemento da família.

Posteriormente, pedi-lhes que desenhassem as suas famílias nos dedos das mãos e que depois recontassem a história como se fosse sua. Todos quiseram participar e apresentar a sua família, até mesmo os mais envergonhados. Respeitaram também a vez de falar e ouviram-se uns aos outros de forma atenta.

O facto de não ter especificado às crianças quem faz parte da família, nem o que é uma família fez com que elas próprias o fizessem, tendo umas crianças apresentado os elementos com quem vivem e outras terem incluído por exemplo os avós, entre outras situações.

Posto isto, verificou-se que a planificação foi cumprida, assim como o seu objetivo principal, que era criar um clima de comunicação, no qual se sintam escutados e mostrem interesse em comunicar.

A avaliação foi feita através da observação direta e concluída através de um RCA (consultar no Apêndice VI).

1.4 Conclusão do Plano de Ação do Pré-Escolar

O Plano de Ação do Pré-escolar foi pensado sobretudo por o grupo não gostar da área da biblioteca como já referi anteriormente e pelo uso pouco recorrente de histórias nas atividades. Aliado a estes factos, também existia alguma dificuldade em criar um clima de comunicação usando a linguagem oral de modo adequado.

Posto isto, ao implementar atividades de leitura com diferentes histórias infantis, considero que criei uma maior proximidade entre as crianças e os livros/histórias e consegui criar um melhor clima de comunicação. De acordo com as perguntas, confrontos de hipóteses, entre outros, as crianças começaram a fazer uso da linguagem oral de uma forma mais recorrente e de forma apropriada.

Notou-se ao longo do tempo que iam participando cada vez mais. No entanto, foram necessárias novas estratégias para aqueles que gostavam muito de participar deixar participar também os que não se sentiam tão à vontade. Contudo, tratando-se de um grupo heterogéneo, é natural que as crianças mais novas tenham maiores dificuldades em expressar-se e, conseqüentemente, não se sintam tão à vontade para participar como as mais velhas.

Também pude observar que ao ver o grupo mais motivado, disposto a ouvir e a participar de forma coesa, refletiu numa melhor compreensão das mensagens orais e adaptação do uso da linguagem oral em situações diversas.

Começaram a respeitar mais a vez de cada um falar e aprenderam uma forma de como podiam pronunciar-se no caso de quererem falar sem interromper o outro. Isto favoreceu o clima de comunicação pois, sem interrupções, quem estava a falar sentia-se mais escutado e compreendido.

Desta forma, posso concluir que o plano de ação preconizado foi cumprido.

2. Análise de Tarfezas no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1 Análise da Tarefa 1 – Texto informativo

(Consultar Apêndice VII)

Comecei a atividade por falar nos aspetos paralinguísticos do livro, na qual parte dos alunos desconheciam a estrutura do livro (apenas souberam identificar a capa e o título), o que foi interessante porque como não sabiam queriam conhecer e ficaram logo interessados. Fizemos algumas previsões sobre o conteúdo do livro através do texto e das imagens, que correu muito bem, ainda que tivesse havido vergonha em participar por parte de alguns alunos. Mostraram capacidades de imaginação e formularam hipóteses, que auxiliaram na posterior compreensão da história.

De seguida li a história, e em algumas repetições de frases, por meu incentivo, os alunos ajudavam-me repetindo-as, o que fez com que a leitura fosse mais atrativa. Descodificámos algumas palavras desconhecidas, discutimos sobre a mensagem que a história nos dá tendo em conta as diferentes opiniões de cada um e também confrontámos as previsões que tinham sido feitas com o conteúdo real. Através destas previsões perceberam que a nossa imaginação é muito grande, e que um dado tema, neste caso os coelhos, pode dar diferentes suposições.

No dia a seguir, quando íamos trabalhar texto informativo do manual, vários alunos antes explicaram como era o coelho da história de modo a antecipar conteúdo sobre o texto que iam ler. Os alunos leram uma vez o texto, sozinhos e para eles, e depois, em conjunto, fizemos uma leitura compreensiva, na qual através das palavras que desconheciam descodificámo-las e assim os alunos perceberam o sentido das frases. Tentei não dar respostas, e fazer sempre perguntas sobre o que desconheciam para que os alunos pensassem.

Depois, fizemos uma leitura do texto em voz alta, parágrafo a parágrafo, de modo que as ideias ficassem sistematizadas.

A seguir, fiz algumas questões sobre as informações que o texto nos dá, de modo a referir o tipo de texto em que está inserido (texto informativo), na qual vários alunos tiveram muitas dificuldades, apesar das minhas diferentes perguntas, até que um deles me respondeu “este texto dá-nos informações sobre os coelhos”, mas não sabiam que o tipo de texto era informativo, desconheciam.

Explorámos depois que informações foram estas e resolveram a ficha de registo. A ficha de registo não foi possível terminá-la por falta de tempo.

Nestas aulas, o ponto forte foi o envolvimento dos alunos, pois todos se mostravam interessados. O ponto fraco foi não ter percebido que esta planificação exigia mais tempo do que o tinha, pelo que os alunos não conseguiram terminar a ficha de registo, que ficará para acabar na próxima aula.

De forma geral, o ambiente foi propício às aprendizagens pretendidas. Houve evidências de que os alunos aprenderam, tantos nas respostas orais/na discussão como na ficha de registo e através de ambas é que foram avaliados.

2.2 Análise da Tarefa 2 – A Fada Oriana, de Sophia de Mello Breyner Andresen

(Consultar Apêndice IX)

A planificação desta aula foi seguida e os recursos foram adequados.

Na ativação dos conhecimentos prévios, os alunos já souberam responder melhor no que diz respeito à estrutura do livro.

Explorámos o título de uma forma enriquecedora bem como a imagem da capa, dentro dos quais os alunos conseguiram tirar um conjunto de ideias sobre o que falaria o livro.

Estiveram todos atentos enquanto contei o resumo do livro, com o auxílio das ilustrações do mesmo.

Criou-se um clima de comunicação coeso e compreensivo ao confrontar as previsões feitas anteriormente com o conteúdo do resumo, tal como a discussão sobre as ideias principais e a mensagem principal que a história nos dá. Alguns alunos ainda têm receio/vergonha de se expressar devido às dificuldades em expressar-se oralmente, mas tentei encontrar estratégias para que estes participassem.

De seguida, considero que conseguimos fazer uma leitura compreensiva do texto *Uma manhã de primavera*. Fizemos uma leitura mais profunda, ao descodificarmos as palavras e assim passaram a compreender o contexto e o texto em si de uma melhor forma.

Perante isto, posso afirmar que, de acordo com a *Webinar - Ler para quê e porquê* (Calçada, 2018), percebi que ler em profundidade, em ambientes mais exigentes, ter a compreensão, permite colher sentidos, meta-sentidos. A leitura começa nos aspetos mais elementares da descodificação e do vocabulário, daí ser muito importante o valor da leitura emergente.

Os alunos foram avaliados pela compreensão de texto, através da ficha de registo, onde podemos verificar que uma parte dos alunos (principalmente os menos participativos) mostram dificuldades em determinar a sequência temporal dos acontecimentos. O

objetivo era ordenar de 1 a 5 as ações da Oriana, e uma parte dos alunos não conseguiram ordenar de forma totalmente correta a sequência desses acontecimentos. Perante isto, a correção da ficha de registo incidiu essencialmente sobre esta questão. Fiz uma leitura compreensiva da questão, posteriormente li novamente o texto, com calma, e no quadro corrigimos a questão com a participação dos alunos que apresentaram dificuldades.

Embora tenhamos feito, previamente, uma leitura compreensiva do texto e decodificado palavras para melhor compreendê-lo, percebi posteriormente que nem todos tinham percebido.

A comunicação foi apropriada pois algumas regras precisaram de ser clarificadas, assumidas e aceites por todos antes de começarmos a atividade. Considero que houve evidências de que os alunos aprenderam pelo desempenho que tiveram e também pelas respostas que deram na ficha de registo e oralmente, apesar da questão de ordenação dos acontecimentos ter suscitado algumas dificuldades.

2.3 Análise da Tarefa 3 - Livro *Histórias para meninos “não quero”*, de Vanda Gonçalves

(Consultar Apêndice XI)

A atividade começou pelo questionamento de aspetos paralinguísticos, na qual noto os alunos já muito mais à vontade para desenvolver um diálogo ao antecipar o tema através título.

Li a história aos alunos, e posteriormente pedi que falassem sobre os aspetos que mais gostaram na história.

Tal como referi no plano de ação do 1º Ciclo do Ensino Básico, o objetivo principal desta atividade foi: manifestar preferências e explicar as reações derivadas da leitura, vocalizando-as oralmente sem dificuldades em expressar-se. Posto isto, ao pedir no final aos alunos que falassem sobre os aspetos de mais gostaram, ainda que precisassem da minha orientação, considero que todos se sentiram muito mais à vontade por não ter feito perguntas nenhuma, mas sim tê-los deixado expressar-se de forma natural e livremente.

Os momentos determinantes da aula foram de uma forma geral o envolvimento dos alunos, penso que a forma como esta atividade estava proposto comecei cativou-os logo, ou seja, sinto que adotei uma boa estratégia, que foi motivadora e dinâmica.

Como os alunos estavam interessados, foi criado um ambiente propício às aprendizagens pois organizei meios que refletiram o dinamismo dos alunos.

Foi criado um clima de comunicação dinâmico, cativante no qual os alunos não se sentiram pressionados pelo receio de responder mal a questões e puderam sentir-se livres sobre aquilo que queriam expressar-se. Este aspeto positivo foi notado principalmente naqueles alunos que tinham receio em participar mais ativamente.

A planificação da aula foi seguida, bem como utilizei também os recursos adequados.

2.4 Conclusão do Plano de Ação do 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico

Ao longo do desenvolvimento deste estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, com a turma do 2ºC, foi possível observar alguma evolução no grupo a vários níveis, tanto de leitura, como no desenvolvimento do oral, da escrita, interesse pela leitura, entre outros. Através das minhas observações, do contacto direto com os alunos e também do feedback deles foi possível observar que de aula para aula os alunos foram, de forma geral, demonstrando mais interesse nos textos que analisavam após ter começado a ativar os conhecimentos prévios antes de iniciarmos qualquer leitura.

Ao longo das aulas também houve evolução, no que diz respeito às regras da sala, pois começaram a demonstrar mais interesse pelas leituras e conseqüentemente demonstraram também mais concentração e tranquilidade durante as aulas.

Em contexto de sala de aula foi possível observar que alguns alunos com mais dificuldades na leitura melhoraram e até mesmo algumas crianças que já tinham uma boa leitura, conseguiram melhorar noutros aspetos e começaram a demonstrar mais interesse.

Ainda assim, senti que em alguns momentos deveria ter diferenciado as tarefas para responder às necessidades individuais de dois alunos, que basicamente, não conseguem ler corretamente nem escrever. De acordo com a *Webinar – Diferenciação Pedagógica* (Paulus, 2017), esta é uma ferramenta de inclusão, que trabalha de forma distinta com os alunos, promovendo a sua heterogeneidade através de um trabalho distinto utilizando várias ferramentas e diferentes formas/instrumentos de trabalho que possibilita conhecer o aluno como um todo, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

O grupo começou a demonstrar, a nível geral, menos dificuldade em identificar o essencial dos textos lidos ou escutados e uma maior facilidade em expressar-se oralmente, respeitando a sua vez de falar.

Para além das minhas observações e das conversas informais que fui tendo com os alunos durante o decorrer do estágio, foram feitos alguns comentários relativos à leitura de histórias, onde algumas crianças afirmaram gostar de ouvir histórias e uma criança mencionou que gostava de ouvir histórias porque gostava de ler.

Pode-se então acrescentar que o grupo passou a sentir-se mais interessado e motivado para a leitura dos texto e trabalho de texto, devido à ativação de conhecimentos prévios.

A ativação de conhecimentos prévios proporcionou mais concentração e atenção, despertando no grupo um maior clima de comunicação. Por estarem mais atentos, também melhoraram bastante na participação, identificando oralmente informações que pedia. Consequentemente houve também melhorias nas respostas às fichas de registo, apesar de haver ainda alguns erros ortográficos.

A professora cooperante considera que se despertou a atenção para a compreensão de textos lidos ou escutados.

Considera-se que através da dinamização destas atividades, que se ampliou o reportório literário do grupo, que se melhorou também as suas capacidades de leitura, de escrita e o seu desempenho a nível oral, o que gerou uma melhor e maior participação na aprendizagem.

Considerações finais e limitações do estudo

Com a elaboração do presente estudo, pretendeu-se refletir, analisar e fundamentar todo o processo desenvolvido ao longo da Prática Profissional II em Educação Pré-Escolar e da Prática Profissional III no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As considerações finais acerca deste estudo, as quais passamos, de seguida a apresentar, tornam-se uma mais-valia, pois ajudam-nos a fazer uma meta-reflexão em torno do trabalho desenvolvido e o contributo da investigação em termos pessoais e profissionais.

Podemos referir que o trabalho desenvolvido neste estudo foi bastante positivo e benéfico pelo facto de termos atingindo os nossos objetivos, dando resposta às questões de pesquisa, através da implementação junto dos grupos de pré-escolar e 1º ciclo dos referidos planos de ação. As atividades inseridas nos planos de ação, proporcionaram a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento do léxico por parte dos dois grupos, do pré-escolar e do 1º ciclo.

Consciente de que é essencial que o educador ou o professor compreendam de que forma a criança está a desenvolver a sua linguagem, no sentido de intervir para proporcionar experiências adequadas às suas necessidades, iniciámos o processo de análise de dados, através da observação participante. Este processo foi desenvolvido com recurso a instrumentos de registo – grelhas de observação.

Estas grelhas de observação, depois de tratadas e efetuada uma análise, permitiram-nos identificar as necessidades educativas no grupo de pré-escolar e na turma de 1º ano do ciclo do ensino básico.

Foi, então, a partir dos dados recolhidos e sistematizados nas tabelas 1 e 2 (pp. 31-32) que definimos os objetivos do plano de ação no pré-escolar e no 1º ciclo e cada tarefa/situação de aprendizagem. Nas tarefas, potenciámos o valor educativo que as histórias, por si só já possuem salientando aspetos como a importância da linguagem e desenvolvimento lexical.

Assumindo o princípio de que ler é compreender, rasgar horizontes no leitor e abrir o seu mundo a um vasto leque de experiências novas e de que o leitor compreende a informação nova relacionando-a com o conhecimento pré-existente nos seus esquemas cognitivos, pretendemos, ao longo dos estágios, auxiliar os nossos alunos nesse processo, como um processo de motivação para a compreensão das histórias ou textos.

De igual modo, ao longo dos estágios, tornou-se notória a crescente familiarização dos alunos para esta fase de aproximação ao texto. Na verdade, esta situação foi

evidenciada na capacidade de estabelecer associações imediatas entre as suas reflexões e comentários posteriores. durante a fase de pré-leitura e a interpretação dos diferentes textos.

O educador/professor, enquanto promotor de conhecimentos e cultura, necessita de incentivar os alunos a criarem um clima de comunicação entre eles, de modo a utilizarem a linguagem oral para se exprimir de acordo com a sua intenção. Desta forma, em ambos os contextos se realizaram atividades que resultaram na promoção de mais interações entre os alunos e discussões que provocaram novas descobertas e construíram conhecimentos mais sólidos.

Neste contexto, a ação pedagógica alicerçou-se no desenvolvimento de experiências de aprendizagem nas quais a participação ativa dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens foi uma preocupação. Ao longo do processo tive sempre em atenção os interesses, vontades, potencialidades e necessidades de cada um, em particular, e do grupo de alunos.

Diariamente, tentei privilegiar o ouvir e o falar, permitindo aos alunos exprimirem as suas opiniões, tornando possível a discussão, a troca de ideias, a negociação e a argumentação. Esta atitude revelou ser extremamente importante, pois através da mesma, criou-se um ambiente rico em relações, interações e comunicações na construção pessoal e social da criança

Em relação ao processo de planificação, o mesmo teve como orientação os documentos oficiais (OCEPE, PMCPEB e AE), bem como as indicações fornecidas quer pelos supervisores, quer educadora cooperante como pela professora cooperante, sem deixar de parte todas as necessidades e interesses das crianças.

Reconheço, desta forma, que a planificação para além de ser um instrumento de trabalho que favoreceu a gestão eficaz do tempo e do espaço, facilitou ainda a satisfação das necessidades das crianças, bem como permitiu a implementação do programa de ensino. Neste sentido, de acordo com os conteúdos que a professora cooperante me dava, tentei planear experiências educativas que envolvessem a construção de saberes e conceitos. No pré-escolar, tentei ir ao encontro das necessidades educativas encontradas através da observação participante, articulando com os trabalhos de projeto, com o projeto curricular da sala e com a orientação da educadora cooperante, de forma a criar novas aprendizagens.

Refletindo sobre a diversidade dos materiais que utilizei gostaria de ter construído mais e que a sua diversidade fosse maior, mas tendo em conta o tempo que me era disponibilizado para abordar os conteúdos não foi possível.

Considero que uma das limitações teve a ver com o que me foi proposto fazer nas minhas intervenções, que me condicionou algumas vezes, por exemplo, não ter tido a possibilidade de interligar as diferentes áreas, ou trabalhar por projeto, o que teria sido muito enriquecedor tanto para mim enquanto futura profissional como para os alunos. Apesar disto, a professora cooperante esteve sempre disponível, foi uma pessoa muito acessível e apoiou-me sempre que precisei.

Outra das limitações encontradas no decorrer da investigação foi o facto de que deveria ter apostado mais na diferenciação pedagógica, contudo faltou algum tempo para promover atividades diferenciadas, talvez motivada pela minha falta de experiência.

Por último, considero que a gestão do tempo também foi uma limitação, que se prende de certa forma com a primeira. A professora cooperante revelou alguma preocupação em cumprir o programa, pelo que o tempo disponibilizado para a implementação das atividades, no âmbito da presente investigação, foi claramente insuficiente. Tal facto condicionou sobretudo a análise de tarefas que precisava ser feita, junto dos alunos e a partilha de aprendizagens entre estes.

A realização deste estudo final foi, para mim, o finalizar de um grande e trabalhoso percurso, tanto a nível pessoal como académico, como também um grande desafio que significou pôr à prova as minhas competências, os meus conhecimentos, esforço e dedicação.

Ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, são várias as conclusões e aprendizagens que posso retirar e registar, através de todo o processo que tivemos de estabelecer, como as observações, intervenções, planificações e reflexões que elaborei ao longo deste percurso. Foram também diversos os momentos desafiadores e difíceis pelos quais passei, tanto a nível pessoal e académico, pois foi nestes momentos que aprendi a ser mais persistente para conseguir superar e aprender com os meus erros, mas também perceber minhas vitórias.

Ao concluir, poderei afirmar que me proporcionou alongar o meu conhecimento sobre a importância da leitura de histórias no desenvolvimento oral, através da observação das crianças, do alargamento do seu repertório literário; das suas capacidades leitoras; do gosto pela literatura infantil e também da melhoria do seu comportamento no tempo de escuta.

Todos estes aspetos positivos vão assentar na aquisição de um maior domínio da linguagem oral, aumento do vocabulário e um discurso oral mais complexo.

Em síntese, poderei afirmar que, com este estudo, desenvolvi novas aprendizagens e competências, que tornar-me-ão no futuro, uma melhor profissional. no sentido em que estarei mais consciente da importância da introdução da leitura de histórias, no contexto educativo.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque. (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura*.
- Alcoforado. (2003). Nós.. no espaço literário. Em Azevedo, Ramos, Pereira, S. Silva, Rosa, & Almeida, *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Universidade do Minho - Instituto de Estudo da Criança.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta.
- Araújo, Cruz, & Almeida. (2010). A entrevista no estudo da Excelência: Uma proposta. *Psycologica, 1*.
- Azevedo. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Edições Técnicas, Lda.
- Azevedo. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lidel.
- Balça. (2007). Era uma vez...da literatura infantil à educação para a cidadania. Em A. S. Coord. Azevedo, *Imaginários, Identidades e Margens*. Gailivro.
- Balça. (2008). Literatura infantil portuguesa - de temas emergentes a temas consolidados. *E-F@bulações*.
- Barreto., Silva, N., & Melo. (2010). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil*. <https://www.webartigos.com/articles/53228/1/A-INFLUENCIA-DOS-CONTOS-INFANTIS-NO-DESENVOLVIMENTO-DA-LINGUAGEM-INFANTIL/pagina1.html>
- Basso. (s/d). *A Literatura nos primeiros anos escolares e a pedagogia de projetos.*: http://coral.ufsm.br/lec/02_01/CintiaLC6.htm
- Bento. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bogdan, & Biklen. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boonrussamee. (Agosto de 2018). *Da Criança à Criação: Literatura para a Infância e a Juventude de Cecília Meireles e Sophia de Mello Breyner Andresen*.
- Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães. (Maio de 2015). *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cadório. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte.

- Castro. (2008). *A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança*. http://www.webartigos.com/articles/9055/1/A_Importancia-Da-Literatura-Para-O-Desenvolvimento-Da-Crianca/pagina1.html
- Cerrilho. (2006). *Literatura Infantil e Mediação Leitora*. Em Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino* (pp. 33-54). Lidel.
- Cervera. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones Mensajero.
- Correia. (2009). Pensar Enfermagem. *A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE ENQUANTO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO*, 13(2), pp. 30-36. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf
- DGIDC. (23 de Agosto de 2001). *Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf
- Dohme. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Editora Vozes.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Editorial Presença
- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- Fernandes, P. M. (2005). *A (re)construção do ambiente educativo das escolas e a educação multi-intercultural*. Universidade do Minho.
- Galvão, A. & Silva, A. C. (2017). *A motivação para a leitura na escola: Contribuições do ensino de literatura*. *A Cor das Letras*, 18 (3). <http://hdl.handle.net/1822/5280>
- García. (2004). O currículo na educação infantil. Em Arribas, *Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e a organização escolar*. (pp. 5-21). Artmed Editora.
- Guerreiro, Castanheira, & Queirós. (2007). *Livros e Leitura: algumas reflexões acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia em Contexto do Espaço Lúdico para a Infância da ESE de Bragança*. Em Pequito, & Pinheiro(Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de Infância* (pp. 169-177). Serzedo VNG: Edições Gailivro.
- Hohmann, & Weikart. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ler + Plano Nacional de Leitura. (2008). *Orientações para Actividades de Leitura. Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora da Leitura – 1º Ciclo*. Ministério da Educação.

- Louro. (2013). *Aprender a Escutar as Crianças*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12702>
- Lozada. (2015). *A imprescindível ação das relações interpessoais no âmbito escolar*. <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-imprescind%C3%ADvel-a%C3%A7%C3%A3o-das-rela%C3%A7%C3%B5es-interpessoais-no-%C3%A2mbito-escolar.aspx>
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Editorial Presença.
- Martins, Gomes., Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mata, L. (Outubro de 2008). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf
- ME. (Julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais Português - 2º ano - 1º Ciclo do Ensino*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Meireles. (2001). *Crónicas de Educação 4*. Nova Fronteira.
- Mergulhão. (2007). Literatura para crianças: contributo para uma (re)definição. Em A. S. Coord. Azevedo, *Imaginários, Identidades e Margens*. Gailivro.
- Moreira. (2014). *Motivação para a Leitura*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Superior Politécnico Gaya. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf
- Morgardo. (Dezembro de 2009). *Literatura Infantil*. Obtido em Maio de 2021, de E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-infantil/>
- Pereira. (2018). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Pina. (1999). Para que serve a literatura infantil? Em Gomes, Pires, Guimarães, Freire, Pina, Mattoso, . . . Pedro, *No branco do sul: as cores dos livros - Encontro sobre literatura para crianças e jovens* (p. 125). Caminho. https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4406/1/No%20branco%20do%20sul_1999.pdf
- Proença. (2010). *Mediação leitora e Literatura Infantil: Propostas para o contexto pedagógico no âmbito do 1º ciclo do ensino básico*. Universidade da Beira Interior - Departamento de letras.

- Ribeiro, T. (2014). A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Riscado. (20 de Novembro de 2001). *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*.
http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_cri_escolhas_lriscado_a.pdf
- Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (Maio de 2017). *APRENDER A LER E A ESCREVER EM PORTUGAL (relatório de progresso)*.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf)
- Roldão. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Serrano. (2004). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos*. Ed. La Muralla.
- Serrão, Santos, L., Calçada, T., Conde, Sarmiento, Verdasca, . . . Filipe. (2020). *Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário - Estudo*.
[https://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1933&fileName=Projeto_EL_versao_revista_Out2020.pdf](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1933&fileName=Projeto_EL_versao_revista_Out2020.pdf)
- Silva, E., Bastos, Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I., Marques, Mata, L., & Rosa. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério de Educação
- Smith, Bordini, & Sperb. (2009). *Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil*. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2>
- Sousa, (2001). A Literatura para a Infância nos Manuais Escolares do Ensino Básico: Apontamentos de um Estudo. Em *No branco do sul as cores dos livros: encontro sobre literatura para crianças e jovens : atas*. Caminho.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Media XXI.
- Stake. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Veloso. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças : imaginário e escritas*. Porto Editora.

Veloso. (1 de Novembro de 2001). *Curtir a Literatura no Jardim de Infância*. http://www.casadaleitura.org/portalpha/boportal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=792

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica*. Edições Almedina, S.A.

Viana, Ribeiro, & Baptista. (2014). *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Almedina.

Zanotto. (Abril/Junho de 2003). Educação Infantil. *RECONTAR HISTÓRIAS - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. Revista do Professor.

Webgrafia

Calçada, T. (3 de Maio de 2018). *Ler para quê e porquê*. Webinars DGE da Informação ao Conhecimento. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/ler-para-que-e-porque>

Paulus, P. (21 de 3 de 2017). *Diferenciação Pedagógica*. Webinars DGE da Informação ao Conhecimento. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/diferenciacao-pedagogica>

Apêndices

Apêndice I - Planificação N.º 1 em contexto de Educação Pré-Escolar

 Tarefa 1 - Atividade de leitura com o livro <i>O senhor mago e a folha</i>, de Toño Núñez
Tempo/Data:
40/50 minutos
Objetivos/Aprendizagens de acordo com as OCEPE:
<p>Área de Conteúdo - Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>Domínio - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Aprendizagens a promover:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender que a área da biblioteca é um local onde podemos explorar histórias, de modo a proporcionar prazer e satisfação;• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicações;• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);• Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação.
Descrição da Atividade
<p>A atividade irá iniciar-se pedindo aos alunos para se sentarem na área da biblioteca.</p> <p>De seguida, irei questionar se gostam da área da biblioteca e porquê.</p> <p>Posteriormente, passamos à exploração da história divide-se em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.</p> <p>Antes da leitura:</p> <ul style="list-style-type: none">- Questionar os alunos acerca da estrutura do livro (capa, contracapa, título, autor, ilustrador, etc.).- Efetuar previsões sobre o que fala a história.

Durante a leitura:

- Contar a história, dando-lhe ênfase com vozes diferentes, mostrando sempre as suas ilustrações.

Após a leitura:

- Confrontá-los com as previsões que efetuaram, antes de iniciarem a leitura, com a informação recolhida depois de terem ouvido a história.

- De seguida, de modo a compreender se as crianças perceberam a história fazer algumas perguntas como:

- Quem era o senhor mago?
- Como é que o senhor mago conheceu a folha?
- Porque é que acham que havia tantas folhas espalhadas pelo campo nesta história? (alusão à estação do ano)
- Como surgiu a menina na história?
- Como descreves o sítio onde vivia o senhor mago?
- O que te permitiu prever a estação do ano em se passa a história?
- Como ficou o senhor Mago ao conhecer a folha?
- Por que razão terá o Senhor Mago feito magia?
- Compara como se sentia o senhor mago antes de conhecer a folha e depois.

- Por fim enumerar os acontecimentos da história e concluir sobre a temática da história.

Materiais a usar:

Livro *O senhor mago e a folha*, de Toño Núñez (2ª Edição)

Avaliação:

Observação direta nas seguintes situações:

- Revela interesse e participa;
- Participa oralmente de forma espontânea e quando solicitado;
- Aplica e relaciona acontecimentos;

- Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- Colabora na atividade e cumpre as regras estabelecidas.

Apêndice II - RCA da Planificação N.º 1 em contexto de Educação Pré-Escolar

Patronato de  Santo António																					
Registo de Consolidação de Aprendizagens																					
Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita																					
Atividade: História <i>O Senhor Mago e a Folha</i> , de Toño Núñez Data: 23/10/2018																					
S- Sim; PV- Por vezes; N- Não observado; F- Faltou; FO - Folga (no caso dos 3 anos)																					
Avaliação / Nomes																					
1. Conhece a estrutura do livro (capa, contracapa, título, autor, ilustrador, etc.).																					
2. Formula antecipações sobre o conteúdo do texto através da observação das ilustrações do livro.																					

Apêndice III - Planificação N.º 2 em contexto de Educação Pré-Escola

 Tarefa 2 - Atividade com a história <i>João e os 5 sentidos</i>, de Maria Jesus Sousa
Tempo/Data:
40/50 minutos
Objetivos/Aprendizagens:
<p>Área de Conteúdo - Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>Domínio - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Aprendizagens a promover:</p> <ul style="list-style-type: none">• Criar um clima de comunicação.• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicações;• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). <p>Área de Conteúdo - Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Aprendizagens a promover:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais, relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.• Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças.
Descrição da Atividade
<p>Esta atividade divide-se em três momentos: apresentação da história, exploração dos cinco sentidos e consolidação dos mesmos.</p> <p>Antes de apresentar a história irei questionar as crianças sobre o título dizendo-o oralmente e mostrando-o escrito no projetor bem como a imagem de capa, de modo que se possam formular antecipações, deduzir ideias.</p> <p>De seguida apresentarei a história com o auxílio do projetor e faremos:</p>

- O confronto entre o que foi especulado anteriormente com a história apresentada;
- O reconhecimento de ideias principais.

Passarei à segunda parte desta atividade explorando os 5 sentidos, de forma a compreendê-los melhor:

- Com várias lupas, as crianças irão observar as mãos: Visão.
- Cheirar vários copos tapados (laranja, café, vinagre, alecrim, canela e caril), entres os quais terão que adivinhar através do cheiro: Olfato.
- Reconhecer as vozes de alguns colegas através da cantiga popular A Gatinha Parda, entre os quais quem tem que adivinhar a voz estará de olhos vendados: Audição.
- Provar o açúcar, o sal, o limão, de modo a explorar o doce, o salgado e o amargo: Paladar.
- Descobrir as diferentes texturas através de materiais da sala que estarão dentro de um saco fechado: Tato.

No final, de modo a consolidar o que foi aprendido faremos pipocas numa máquina própria, de modo a explorar todos os sentidos:

Visão – vê-se o milho e todo o processo até chegar à pipoca.

Audição – ouve-se os estalos das pipocas.

Olfato – sente-se o cheiro quanto estão a ser feitas.

Paladar – saboreia-se as pipocas doces e salgadas.

Tato – sente-se a textura e a temperatura.

Materiais a usar:

História *João e os 5 sentidos*, de Maria Jesus Sousa

Materiais da sala com texturas diferentes.

Projedor; Lupas.

Laranja; Limão; Café; Vinagre; Alecrim; Canela; Caril; Sal; Açúcar; Milho.

Máquina de pipocas.

Avaliação:

Observação direta nas seguintes situações:

- Revela interesse e participa;
- Participa oralmente de forma espontânea e quando solicitado, expressando as suas ideias e identificando diferenças;
- Aplica, relaciona e identifica novos conhecimentos;
- Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- Colabora na atividade e cumpre as regras estabelecidas.

Apêndice IV – RCA da Planificação N.º 2 em contexto de Educação Pré-Escolar

Patronato de  Santo António	<h3 style="margin: 0;">Registo de Consolidação de Aprendizagens</h3> <p style="margin: 5px 0 0 0;">Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p style="margin: 5px 0 0 0;">Atividade: História <i>João e os Cinco Sentidos</i>, de Maria Jesus Sousa Data: 06/12/2018</p> <p style="margin: 5px 0 0 0; text-align: center;">S- Sim; PV- Por vezes; N- Não observado; F- Faltou; FO - Folga (no caso dos 3 anos)</p>																					
Avaliação / Nomes																						
1. Formula antecipações sobre o conteúdo do texto através da observação das ilustrações do livro.																						
2. Confronta as previsões com a informação recolhida depois de ouvir a história.																						

Apêndice V - Planificação N.º 3 em contexto de Educação Pré-Escola

	Tarefa 3 - Atividade de leitura com a história <i>A mãe de Maíza é que conta</i>, de António Torrado
Tempo/Data:	
40/50 minutos	
Objetivos/Aprendizagens:	
<p>Área de Conteúdo - Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>Domínio - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Aprendizagens a promover:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicações;• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);• Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação;• Criar um clima de comunicação, no qual se sinta escutado e se interesse em comunicar;• Alargar progressivamente as capacidades de compreensão linguística.	
<p>Área de Conteúdo - Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>Domínio - Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>Aprendizagens a promover:</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.	
Descrição da Atividade	
A atividade irá começar pela leitura de história <i>A mãe de Maíza é que conta</i> , de António Torrado. Ao longo desta leitura irão ser utilizadas matrioskas de modo a representarem as personagens.	

Depois a história ser ouvida iremos expor as ideias principais, deixando as crianças fazer os seus próprios comentários e observações de forma espontânea e verificar se estabelecem relações com os elementos da sua família.

De seguida, irei sugerir que, de forma voluntária, recontem esta história como se fosse sua, com as pessoas da sua família. Para que isto aconteça, as crianças irão representar a família através dos dedos das mãos, desenhando neles com uma caneta quem consideram a sua família. Não irei especificar quem faz parte da família, pela sua subjetividade.

Quando estiverem as famílias estiverem desenhadas, quem quiser pode apresentar a sua família.

Materiais a usar:

História *A mãe de Maíza é que conta*, de António Torrado

Matrioskas

Canetas

Avaliação:

Observação direta nas seguintes situações:

- Revela interesse e participa oralmente de forma espontânea.
- Reconta a história como sendo sua, apresentando desta forma a sua família;
- Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plástica, e consegue exprimir-se oralmente para apresentar o que fez;
- Colabora na atividade e cumpre as regras estabelecidas.

Apêndice VI – RCA da Planificação N.º 3 em contexto de Educação Pré-Escolar

Patronato de  Santo António																					
Registo de Consolidação de Aprendizagens																					
Área de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita																					
Atividade: História <i>João e os Cinco Sentidos</i> , de Maria Jesus Sousa Data: 06/12/2018																					
S- Sim; PV- Por vezes; N- Não observado; F- Faltou; FO - Folga (no caso dos 3 anos)																					
Avaliação / Nomes																					
1. Reconhece os detalhes e as ideias principais.																					
2. Faz comparações.																					
3. Interpreta linguagem figurativa.																					

4. Dá a sua opinião.																						
----------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Observações: _____

Apêndice VII – Planificação N.º 1 em contexto de 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

 Tarefa 1 – Texto informativo	
Tempo/Data:	
	2 horas no total - 19 e 20 de Março
Objetivos/Aprendizagens:	
	<ul style="list-style-type: none">- Ouvir ler obras de literatura para a infância.- Imaginar desenvolvimentos narrativos, a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências.- Ler pequenos textos informativo.- Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.- Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas, sem omitir nenhum caso, e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses.- Indicar os aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.
Descrição da Atividade	
	19 de Março de 2021 Livro O coelhinho branco, de Xosé Ballesteros e ilustração de Óscar Villán Antes de iniciar a leitura: <ul style="list-style-type: none">• Ativar o conhecimento prévio, questionando os alunos sobre a estrutura do livro:<ul style="list-style-type: none">- O que está na capa, na contracapa, na lombada e na folha de rosto?- Porque é que acham que este livro se chama O coelhinho branco? (De forma a antecipar com base no título e imagens os conteúdos.) Durante a leitura:

- Ler o livro aos alunos;
- Descodificar as palavras desconhecidas;
- Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto.

Depois da leitura:

- Formular questões sobre o que foi lido;
- Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;
- Discutir com os alunos sobre o que foi lido.

20 de Março de 2021

Trabalhar o texto Os coelhos do manual (pág. 124)

Antes de iniciar a leitura:

- Mobilizar o conhecimento prévio sobre o tema e antecipar conteúdos, desenvolvendo estratégias de antecipação com base no título do texto lido no dia anterior;
- Pedir aos alunos que leiam o texto Os coelhos, individualmente, sublinhando as palavras que não conhecem para as descodificarmos durante a leitura.

Durante a leitura do texto:

- Ler o texto (leitura compreensiva) onde haja palavras não entendam e descodificam-se à medida que o texto é lido;
- Leitura do texto em voz alta pelos alunos, parágrafo a parágrafo, de modo que as ideias fiquem sistematizadas;
- Questionar os alunos sobre as informações que o texto nos dá, de modo a referir o tipo de texto em que está inserido (texto informativo).

Após a leitura do texto:

- Pesquisar a informação contida no texto sobre os coelhos (questionando-os para que os alunos procurem), para que depois possam resolver a ficha de registo individualmente;
- Por fim, corrigir a ficha de registo no quadro.

Materiais a usar:

Livro *O coelhinho branco*, de Xosé Ballesteros e ilustração de Óscar Villán

Manual (p. 124)

Quadro
Avaliação:
Observação direta Ficha de registo

Apêndice VIII – Ficha de Registo I

	Escola EB Santiago Maior	2º: ____
Ficha de Registo		
Nome: _____		Data: ____/____/____

1. Regista o que sabes sobre os coelhos e o que gostavas de saber sobre eles.

O que sei sobre o assunto	O que gostava de saber
_____ _____ _____	_____ _____ _____

2. Pesquisa, no texto, informação sobre as características dos coelhos.

Caraterísticas dos coelhos	
A reprodução	Habitat
_____ _____ _____	_____ _____ _____
Alimentação	Comunicação
_____ _____ _____	_____ _____ _____

Outras características	
<hr/> <hr/> <hr/>	

Apêndice IX – Planificação N.º 2 em contexto de 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

 Tarefa 2 – A fada Oriana, de Sophia de Mello Breyner Andresen
Tempo/Data:
1h30min / 23 de abril de 2021
Objetivos/Aprendizagens:
<p>Produzir um discurso oral com correção:</p> <ul style="list-style-type: none">- Falar de forma audível.- Articular corretamente palavras. <p>Apropriar-se de novos vocábulos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo: estações do ano). <p>Ouvir ler e ler textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.- Praticar a leitura silenciosa. <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.- Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.- Fazer inferências (de sentimento – atitude). <p>Organizar a informação de um texto lido:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente num pequeno texto narrativo, de cerca de 200 palavras.

- Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar.
- Identificar o tema ou referir o assunto do texto.
- Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.

Monitorizar a compreensão:

- Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas, sem omitir nenhum caso, e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses.

Descrição da Atividade

Antes de iniciar a leitura

Ativar o conhecimento prévio, questionando os alunos sobre os aspetos paralinguísticos:

- O que está na capa, na contracapa, na lombada e na folha de rosto?
- Porque é que acham que este livro se chama A Fada Oriana e o que a imagem da capa me faz lembrar? (De forma a antecipar com base no título)

Durante a leitura

- Contar o resumo do livro (feito por mim), mostrando as imagens.

Depois da leitura

- Formular questões sobre o que foi lido
- Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto
- Discutir com os alunos sobre o que foi lido: quais as ideias mais importantes, a mensagem do texto.

De seguida, vão ler o texto Uma manhã de primavera (manual – pág, 130) e sublinhar as palavras que não conhecem. Depois vão responder às questões da ficha de registo, individualmente. Por fim, iremos discutir sobre as diferentes hipóteses de resposta.

Materiais a usar:

Manual

Quadro

Ficha de registo

Avaliação:

Compreensão do texto

Apêndice X – Ficha de Registo II



Escola EB Santiago Maior

2º: _____

Ficha de Registo

Nome: _____ Data: ___/___/_____

1. Liga de acordo com o início da história.

- | | |
|----------|----------------------------|
| quando • | • certa manhã de primavera |
| quem • | • na floresta |
| onde • | • Oriana |

2. Ordena, de 1 a 5, as ações da Oriana.

- Penteou os cabelos.
- Respirou fundo.
- Acordou.
- Lavou a cara.
- Fez uns passos de dança.

3. Copia do texto uma frase que caracteriza aquela manhã de primavera.

4. Rodeia todos os que acordaram com o bom dia da Oriana.

árvores	raposas	galos	pássaros	veados
esquilos	flores	homens	coelhos	cães

Apêndice XI – Planificação N.º 3 em contexto de 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

 Tarefa 3 - Histórias para meninos “não quero”
Tempo/Data:
30 minutos / 30 de abril de 2021
Objetivos/Aprendizagens:
<p>Ouvir ler e ler textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância. <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Antecipar conteúdos com base no título.- Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.- Manifestar preferências e explicar as reações derivadas da leitura, vocalizando-as oralmente, sem dificuldades em expressar-se.
Descrição da Atividade
<p>Antes de iniciar a leitura:</p> <p>Ativar o conhecimento prévio, questionando os alunos sobre os aspetos paralinguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none">- O que está na capa, na contracapa, na lombada, na folha de rosto e no índice?- Porque é que acham que esta história se chama <i>Histórias para meninos “não quero”</i>? (De forma a antecipar com base no título) <p>Durante a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ler a história aos alunos. <p>Depois da leitura:</p> <ul style="list-style-type: none">- Pedir aos alunos para falarem sobre os aspetos que gostaram mais na história.

Materiais a usar:

Livro *Histórias para meninos “não quero”*, de Vanda Gonçalves; ilustrações de João Tinoco

Avaliação:

Observação direta

Apêndice XII – Grelha de Avaliação da Atividade: *Histórias para meninos “não quero”*, de Vanda Gonçalves

Grelha de Avaliação da Atividade: <i>Histórias para meninos “não quero”</i>, de Vanda Gonçalves			
 Escola EB Santiago Maior		Disciplina: Português (2º ano) Data: 30/04/2019	
Número/Nome do Aluno	Avaliação	Adquiridas	Observações
1. _____	Antecipa conteúdos com base no título.		
	Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história.		
	Faz inferências (de sentimento – atitude).		
2. _____	Antecipa conteúdos com base no título.		
	Interpreta as intenções e as emoções das personagens de uma história.		
	Faz inferências (de sentimento/atitude).		

(Continua)

Apêndice XIII – Guião da entrevista à professora cooperante

Indicação dos Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos	Formulário de perguntas/informações
Bloco I – Agradecimento e legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer pela sua participação; • Legitimar a entrevista. • Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo. • Assegurar o carácter de confidencialidade e anonimato; 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação da entrevista ao entrevistado; • Agradecimento pela participação na entrevista; • Objetivos da entrevista; • Confidencialidade e anonimato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a confidencialidade e anonimato das informações prestadas; • Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação; • Destacar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho;
Bloco II – Identificação e caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas características académicas e profissionais do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação escolar e profissional; • Anos de serviço; • Dificuldades encontradas no início de carreira; • Conhecer a formação obtida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua formação escolar e profissional? • Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área profissional? • Quando iniciou as suas funções nesta área

			<p>profissional, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretende frequentar ou já frequentou alguns cursos/ações de formação?
Bloco III – Literatura Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspectiva da entrevistada em relação à literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel da literatura infantil; • Frequência da utilização de livros de literatura infantil; • Critério de escolha dos livros; 	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, qual a importância da literatura infantil? • Com que frequência utiliza livros de literatura infantil? Porquê? • Quais os critérios para a escolha dos livros?

<p>Bloco IV – Intervenção educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber qual o papel das atividades de leitura na sua prática. • Identificar dificuldades encontradas nos alunos, nas atividades de literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença dos domínios/subdomínios do saber nas atividades de leitura; • Conteúdos presentes nos livros infantis utilizados na prática. • Projetos de literatura infantil; • Dificuldades nas atividades de literatura infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual/Quais domínios e subdomínios do saber que mais está/estão presentes nas atividades de leitura que realiza? Porquê? • Quais as áreas de conteúdo mais presentes nos livros de literatura infantil que utiliza na sua prática? Porquê? • Já iniciou algum projeto a partir de um livro infantil? Qual? • Quais são as principais dificuldades das crianças/ dos alunos que sente em atividades que incluem a literatura infantil? E a que se devem?
<p>Bloco V – Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar ou acrescentar outros aspetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Outros aspetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende clarificar ou acrescentar outros aspetos

			relativos à temática em estudo? Alguma experiência que queira partilhar?
--	--	--	--

Apêndice XIV – Entrevista à professora cooperante

Bloco I

Investigadora: Em primeiro lugar, permita-me agradecer desde já a sua disponibilidade em realizar esta entrevista. Cabe-me dizer-lhe que a entrevista é completamente anónima e tem efeito para um trabalho académico.

Tema: “A importância da leitura de histórias no desenvolvimento do oral”

Objetivos:

- Perceber qual é a opinião da professora cooperante, relativamente à importância da literatura infantil e o contributo das histórias infantis;
- Identificar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem do domínio em questão.

Bloco II

Investigadora: Qual é a sua formação escolar e profissional?

Professora cooperante: Sou licenciada no Curso de Professores do Ensino Básico na variante Educação Visual e Tecnológica. Exerci funções de docente do primeiro ciclo e Educação Visual e Tecnológica no segundo ciclo.

Investigadora: Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área profissional?

Professora cooperante: Tenho neste momento 23 anos de serviço.

Investigadora: Quando iniciou as suas funções nesta área profissional, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?

Professora cooperante: Principalmente deparei-me com a falta de experiência e pouco tempo de estágio durante a minha licenciatura.

Investigadora: Pretende frequentar ou já frequentou alguns cursos/ações de formação?

Tenho frequentado sempre todos os anos ações de formação.

Bloco III

Investigadora: Na sua opinião, qual a importância da literatura infantil?

Professora cooperante: É de todo importante, já que trabalhar o hábito da leitura desde a infância é fundamental e faz toda a diferença. O contacto com os livros pode ajudar a criança a desenvolver a sua linguagem, potenciar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, identificar letras e palavras (no caso da iniciação da leitura e da escrita), trabalhar o raciocínio lógico, entre outras. A literatura proporciona um momento lúdico e

apresenta temas que podem ser explorados de diversas formas, permitindo que a criança trabalhe os seus próprios sentimentos.

Investigadora: Com que frequência utiliza livros de literatura infantil? Porquê?

Professora cooperante: Utilizo com frequência livros de literatura infantil e leio aos alunos pelo menos dois livros por semana.

Investigadora: Quais os critérios para a escolha dos livros?

Professora cooperante: A escolha dos livros incide sobretudo naqueles que considero que vão de encontro tanto ao nível de formar cidadãos plenos nos seus direitos e deveres ou pelo seu conteúdo pedagógico.

Bloco IV

Investigadora: Qual/Quais domínios e subdomínios do saber que mais está/estão presentes nas atividades de leitura que realiza? Porquê?

Professora cooperante: Está presente o Domínio da Educação Artística, que tenho perspetivas e estratégias comuns, engloba diferentes linguagens, nomeadamente: artes visuais, música, dança e teatro.

Investigadora: Quais as áreas de conteúdo mais presentes nos livros de literatura infantil que utiliza na sua prática? Porquê?

Professora cooperante: Conteúdos de carácter sociocultural na maioria das vezes, a fim de não reproduzir diferenças entre os alunos.

Investigadora: Já iniciou algum projeto a partir de um livro infantil? Qual?

Professora cooperante: Já tive vários projetos, um deles foi a partir do livro da Elizabeth Shaw: “A ovelhinha preta”.

Investigadora: Quais são as principais dificuldades das crianças/ dos alunos que sente em atividades que incluam a literatura infantil? E a que se devem?

Professora cooperante: A meu ver as principais dificuldades que os alunos sentem nas atividades relacionadas com a literatura infantil, são o reconto integral da história escutada e a ordem dos acontecimentos.

Bloco V

Investigadora: Pretende clarificar ou acrescentar outros aspetos relativos à temática em estudo? Alguma experiência que queira partilhar?

Professora cooperante: Nada a acrescentar mais.

Anexos

Anexo I – Contextualização do Ambiente Educativo no Geral em Contexto de Pré-Escolar

Instituição

A instituição onde realizei a minha Prática Profissional II – Educação Pré-Escolar é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), que se destina aos contextos: Creche e Pré-Escolar. A Instituição tem ainda ajuda da Segurança Social, e o seu funcionamento é regido por irmãs de uma ordem religiosa.

Esta instituição é localizada em Beja, na freguesia de Santa Maria da Feira. Está situada na zona da Praça de Touros da Cidade, como podemos observar na figura seguinte, numa das partes mais antigas da Cidade, e esta é uma zona bastante tranquila e acessível.



Figura 5 - Localização do Patronato de Santo António.

Missão, Valores e Visão

Como princípio orientador, esta Instituição tem como primeiro princípio a Missão, que se destina a: “Responder às necessidades das famílias, possibilitando em igualdade de oportunidades, que as crianças cresçam nos valores cristãos e participem ativamente nas suas aprendizagens e partilha de saberes, privilegiando as famílias mais carenciadas.”²

²Site oficial da Instituição Patronato de Santo António de Beja

Como visão, esta Instituição pretende: “A Instituição disponibiliza à comunidade, um conjunto de serviços de excelência que garantem a suscetibilidade da mesma. A população reconhece as respostas disponibilizadas como referência no concelho de Beja, confiando na equipa e nas vantagens de integrar as crianças no projeto curricular proposto e os idosos num percurso de melhoria da qualidade de vida.”³

Como valores, a Instituição tem os seguintes parâmetros: ⁴

- **Responsabilidade**

- Cumprimos as regras de funcionamento da Instituição, respeitamos os direitos e deveres de cada um;
- Desempenhamos com autonomia as tarefas que nos são confiadas, tendo em vista a realização de objetivos claros.

- **Respeito mútuo**

- Tratamos todos com civismo;
- Assumimos integralmente as nossas tarefas e respeitamos a autonomia, responsabilidade e saber/competência de cada um.

- **União**

- Desenvolvemos um trabalho com a participação de todos como equipa, na realização de objetivos comuns;
- Desempenhamos as nossas funções num espírito de flexibilidade, entreatajuda e partilha de responsabilidade.

- **Igualdade**

- Respeitamos as diferenças, adequando as respostas às necessidades de cada um, garantindo a igualdade de oportunidades;
- Solidariedade
- Privilegiamos o apoio às famílias carenciadas.

Modelo pedagógico da Instituição

Movimento da Escola Moderna⁵

O movimento da escola moderna é um modelo pedagógico que assenta:

³Site oficial da Instituição Patronato de Santo António de Beja

⁴Site oficial da Instituição Patronato de Santo António de Beja

⁵ Consultado no Projeto Curricular de Sala e no site oficial do Movimento da Escola Moderna

- numa prática democrática da gestão das atividades; dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação dos educadores que dele fazem parte;
- proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola.

Esta gestão é apoiada por instrumentos de pilotagem, registo e avaliação, tais como: mapa de presenças, mapa de atividades, mapa de tarefas, comunicações, plano semanal, lista de projetos e o diário de parede.

As comunicações permitem que a criança organize mentalmente as suas aprendizagens, de forma a preparar o seu discurso oral para comunicar.

A Educação de Infância não apoia nem crítica, qualquer Método ou Metodologia, apenas limita-se a informar todos os Educadores da existência dos mesmos e de algumas linhas orientadoras.

As vantagens das crianças trabalharem em grupo no Movimento da Escola Moderna

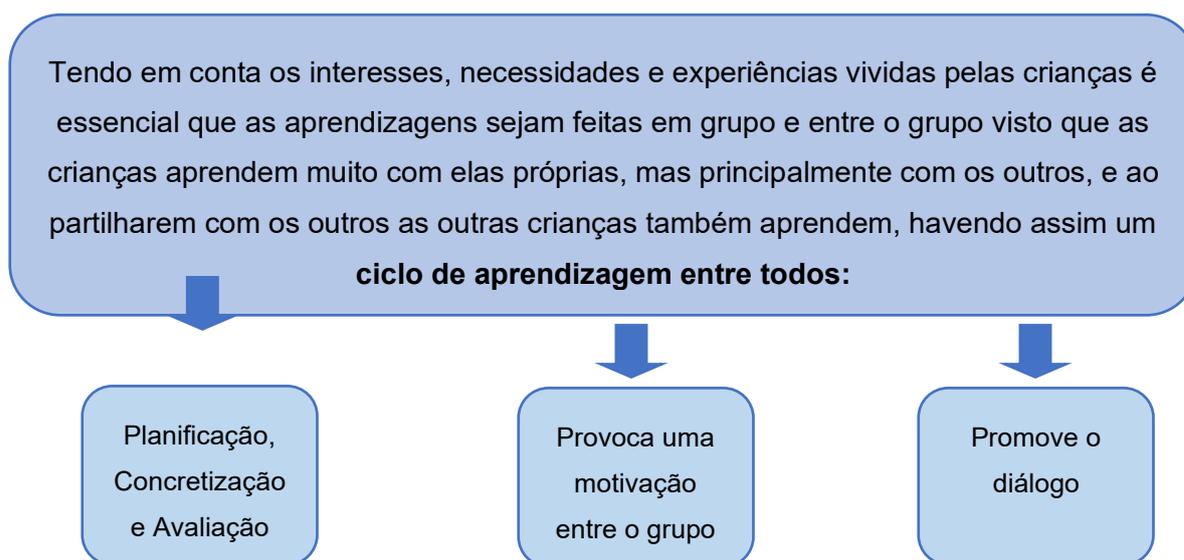


Figura 6 - Ciclo de aprendizagem no Movimento da Escola Moderna.

Ambiente Educativo na Sala da Amendoeira

Organização e Gestão do Tempo

De acordo, com as OCEPE (2016, p. 27):

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.”

Nesta sala, a gestão do tempo é provém de uma rotina diária habitual que é planificada semanalmente como podemos observar no quadro seguinte.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
- Acolhimento “Mostrar, Escrever e Contar” - Atividades nas diferentes áreas e projetos	-Acolhimento “Mostrar, Escrever e Contar” - Atividades nas diferentes áreas e projetos	- Acolhimento “Mostrar, Escrever e Contar” - Atividades nas diferentes áreas e projetos	- Acolhimento “Mostrar, Escrever e Contar” - Atividades nas diferentes áreas e projetos	- Acolhimento “Mostrar, Escrever e Contar” - Arrumação de trabalhos - Educação física
Recreio				
Experiências/ observações - Visitas dos pais ou outros convidados	- Trabalho de texto - Exploração de histórias	- Matemática - Jogos - Diário de grupo	- Educação Artística - Diário de grupo	- Balanço em conselho:

- Diário de grupo	- Diário de grupo			
-------------------	-------------------	--	--	--

Tabela 6 - Planificação semanal da Sala das Amendoeiras.

Na planificação semanal, as crianças participam, pois todas sextas-feiras de tarde, nas reuniões de Conselho, a educadora juntamente com o grupo, planifica as atividades/projetos a realizar na semana seguinte. Estas serão registadas em instrumentos próprios do modelo Movimento da Escola Moderna. Assim, constarão no Diário de Turma, na coluna **Queremos fazer**, sendo depois cada uma das etapas planeadas diária e semanalmente.

Haverá ainda, grelhas próprias que permitirão registar, não só os diferentes projetos, mas também as suas etapas.

“Apesar de existir uma rotina ao longo do dia, da semana e do mês, consideramos que a criança ao gerir o seu próprio tempo dentro dessa mesma rotina assume um papel interventivo e regulador da sua própria atividade.”⁶

Tal como já referi, à planificação semanal sucede a planificação diária, que se divide em dois momentos: a parte da manhã e a parte da tarde. Para cada dia existe uma planificação diária que é feita pela educadora com as crianças de forma a organizar o dia.

A parte da manhã – de uma forma geral caracteriza-se pelas atividades lúdicas e/ou projetos, individualmente ou em pequeno grupo, escolhidos pelas crianças. A educadora apoia os alunos nas diferentes áreas e projetos assim como a auxiliar. Hohmann & Wieikart (2011, p. 249) defendem que “(...) cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento. O tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções.

De uma forma mais pormenorizada a parte da manhã divide-se nos seguintes momentos:

- **Acolhimento:** começa pelas 9h com a chegada da educadora, já na Sala das Amendoeiras, marcam-se as presenças e há um diálogo em grupo onde falam sobre novidades e planificam o dia. Apresenta-se o plano diário, onde fica decidido quem quer fazer o quê nos projetos da sala e os restantes irão decidir

⁶ Consultado no Projeto Curricular da Sala

no quadro de atividades, o que querem fazer nas diferentes áreas (cerca de 3 diferentes).

- **Atividades em diferentes áreas e projetos:** caracteriza-se por atividades livres, que consistem num período em que as crianças exploram livremente os espaços e materiais da sala. Interagem com os seus pares e tomam iniciativa face às ações que querem concretizar, tanto nas atividades como nos projetos a que se comprometeram participar. Os projetos desenvolvidos costumam surgir de curiosidades que as crianças têm e decidem investigar, nos quais a educadora disponibiliza instrumentos de pesquisa e todo o material necessário de acordo com os mesmos.
- **Pausa:** serve para as crianças se higienizarem, lancharem e de seguida brincarem no exterior.
- **Comunicação:** este é o momento em que várias crianças decidem que querem apresentar os projetos e/ ou produções que terminaram no presente dia.
- **Almoço/Intervalo.**

A **parte da tarde** caracteriza-se pelo momento das atividades orientadas, no qual a educadora apresenta uma proposta que pode ser concretizada em pequenos ou grandes grupos. No entanto, “(...) ainda que o adulto introduza uma atividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança é livre para trabalhar com o material da forma que pretender.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 229)

Todas as sextas à tarde são caracterizadas pelo balanço em conselho.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7H45 às 9H	Componente de Apoio à Família				
9H	Acolhimento Marcação de Presenças Diálogo em grupo				

9H30	Atividades em diferentes áreas e projetos	Atividade na sala ou saídas no exterior	Atividades em diferentes áreas e projetos	Arrumação de trabalhos
10h30	Pausa			
10H45	Continuação das atividades na sala			Expressão Motora/Expressão Musical
11H30	Arrumar a sala			
11H40	Comunicação			
12H	Almoço/Intervalo			
13H	Descanso			
14H	Atividade em grande grupo Dário de Turma			Reunião de Conselho: - Escolha do texto; - Planificação da semana seguinte; - Distribuição de tarefas na semana seguinte.
15H	Lanche			
15h30	Saída			
15H30 às 19H	Componente de Apoio à Família			

Tabela 7 - Rotina diária da Sala das Amendoeiras.

A planificação diária advém de uma planificação semanal como já foi referido, e consequentemente de uma planificação mensal e anual, isto porque mensalmente o

grupo de educadoras do pré-escolar reúne-se e algumas vezes são criadas atividades mensais para todas as crianças do pré-escolar, como é o caso do Trocakids⁷. Por outro lado, resulta de uma planificação anual porque para cada ano são reunidas atividades e/ou datas comemorativas na instituição que são cumpridas por todas as salas do pré-escolar e na sua maioria em conjunto, como por exemplo: O Dia do Pijama.

Ao longo do ano as atividades/projetos são planificadas semanalmente ou a longo prazo e estas emergem das necessidades e interesses das crianças e da intencionalidade da educadora.

Dinâmica da Sala e Instrumentos de Pilotagem/Oportunidades de Aprendizagem

O grupo organiza-se no tempo e no espaço através de instrumentos de registo e pilotagem. Através dos quais se toma consciência e se regulariza o trabalho realizado. Sendo os seguintes:

Diário de Turma – funciona diariamente. Todos os dias as colunas “Gostamos”, “Não Gostamos”, “Fizemos”, “Queremos Fazer” vão sendo preenchidas de forma a registar todos os acontecimentos da vida do grupo. A sua leitura e análise é feita na sexta-feira à tarde.

Quadro de Atividades – funciona diariamente. Depois da planificação diária, as crianças assinalam o que querem fazer de manhã e ao longo da manhã, no decorrer das atividades cada criança vai gerindo o seu tempo para conseguir cumprir o seu plano de trabalho. É avaliado no final de cada mês.

Quadro de Tarefas – Cada criança fica responsável por uma determinada tarefa que cumpre diariamente e desta forma ajuda ao bom funcionamento do grupo.

Quadro de Presenças – a criança quando chega marca a sua presença assinalando-a com um código previamente combinado. É avaliado e registado no final de cada mês.

Quadro do tempo – diariamente a criança que está responsável por essa tarefa regista o tempo através de desenho. É avaliado no final de cada mês, depois é elaborado o gráfico do tempo.

Quadro da Comunicação – no final da manhã, depois das atividades, um grupo de crianças comunica aos colegas o que fez.

Quadro do “Contar, mostrar ou escrever” – no momento do acolhimento, antes das atividades as crianças inscrevem-se para contar, mostrar ou escrever sobre alguma coisa perante o restante grupo.

⁷ Atividade mensal que consiste na troca de crianças do pré-escolar entre salas. Cada criança vai para a sala que quer.

Planificação Semanal e Diária – é um plano de atividades preenchido pela educadora, contudo é elaborado em conjunto com o grupo de crianças.

Quadro de Regras – geralmente as regras são criadas, na sua maioria, no início do ano e são sempre analisados os comportamentos em função delas sobretudo quando se lê o diário de grupo, a coluna do “Gostamos” e do “Não Gostamos”.

Todos estes instrumentos de registo e pilotagem presentes na sala da amendoeira, acima referidos, podemos observar na seguinte figura:

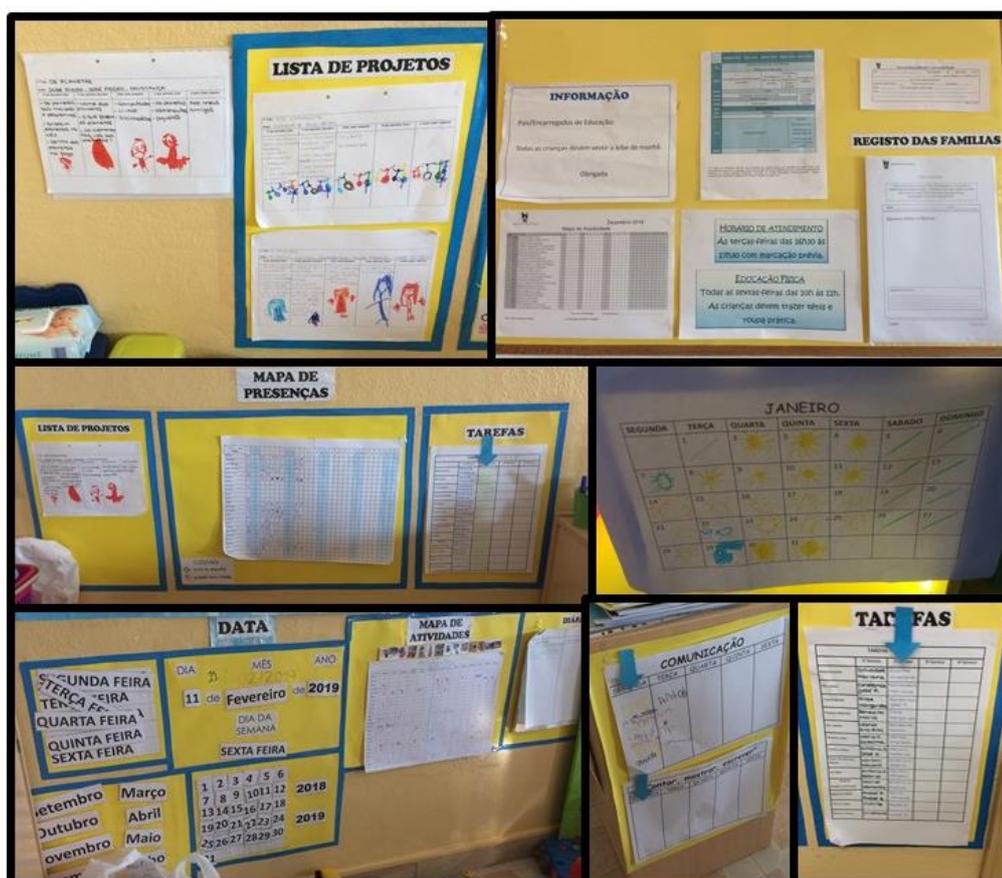


Figura 7 - Instrumentos de registo e pilotagem da Sala da Amendoeira.

Organização e Gestão do Espaço e dos Materiais

A sala das Amendoeiras está dividida em áreas de interesse diferentes, o que vêm dar importância à seguinte citação:

“definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das

crianças. É com base neste pressuposto que as salas da minha PPS se encontravam organizadas. "Área" é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. Na minha perspetiva a organização do espaço por áreas bem definidas, ditam o tipo de atividades que aí se podem desenvolver, permitindo uma multiplicidade de ações que facilitam o desenvolvimento da autonomia das crianças." (Ribeiro, 2014, p. 35)

"A organização do espaço e dos materiais fundamenta-se na preocupação, por um lado de criar situações de aprendizagem significativas e diferenciadas e, por outro lado, favorecer a autonomia e independência das crianças."⁸

Deste modo, o espaço está dividido em várias áreas pedagógicas à volta de uma área central constituída por três mesas grandes que se destina às reuniões de grande grupo. Apesar das áreas da sala serem sempre as mesmas deve de existir a preocupação de investir, dinamizar e modificar as diferentes áreas sempre que necessário, indo de encontro às necessidades e interesses do grupo de crianças. As atividades propostas devem ser inovadoras e aliciantes de forma a proporcionar às crianças aprendizagens mais significativas.

A **área das Artes Visuais/Oficina Criativa** está repleta de uma estante e um carrinho de prateleiras com diversos materiais, tudo etiquetado, como lápis de cor, tesouras, plasticina, canetas de feltro, entre muitos outros. Algo que considerei muito inovador foi a vasta utilização de materiais reciclados, os quais eram trazidos tanto pela educadora como pelos alunos. Estes materiais servem de recursos às atividades de expressão plástica, e além disso junto a esta estante está uma mesa apropriada para fazer por exemplo as máscaras da Cristina Valadas e ainda um cavalete.

Encontramos na sala também a **área de Garagem e Construções** onde está disposto um tapete para as crianças brincarem com os carros, os animais, os legos e outros materiais de construções.

Na **área do Faz de conta** existe uma pequena cozinha de brincar onde está uma mesa com cadeiras, um armário de um fogão bem como um jogo de loiça de cozinha e um frigorífico. Além disto, ainda está disponibilizada uma cama para as bonecas e os seus

⁸ Consultado no Projeto Curricular da Sala das Amendoeiras

respetivos acessórios num baú e também o fantocheiro (que fizemos no estágio) e alguns fantoches.

Passamos depois para a **área da Matemática**, na qual as crianças podem fazer alguns registros de matemática, adequados à faixa etária e também realizar jogos matemáticos. Ao lado da mesa onde fazem as atividades ainda estão disponíveis, numa estante, jogos de mesa como dominós, tangram's, puzzles, jogos de associação, entre outros.

Quanto à **área do Conhecimento do Mundo** está disposta uma mesa e duas cadeiras, com uma estante ao lado, onde estão alguns materiais e reagentes etiquetados, para fazer experiências e observações principalmente no que diz respeito às ciências. E no outro lado está um armário amarelo de apoio com várias caixas devidamente organizadas e etiquetadas com objetos passíveis de serem observados pelas crianças (pedras, conchas, frutos secos, livros, experiências, animais conservados como uma cobra, um peixe e joaninhas, o processo de transformação de lagarta para borboleta, o caracolário, entre outros)

Este tipo de experiências e observações são cruciais no desenvolvimento da criança sobre o conhecimento do mundo físico e natural, visto que:

“o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.” (OCEPE, 2016, p. 90)

Posteriormente está a **área da Biblioteca** onde as crianças têm disponíveis várias histórias e jogos, onde estão também algumas almofadas para se sentarem e verem alguns livros.

Ao lado está então a **área das Tecnologias** na qual os alunos podem usufruir de um computador, um rádio, uma máquina fotográfica, vários CD's e DVD's. Nesta área as crianças costumam fazer pesquisas do seu interesse com a ajuda e supervisão da educadora ou da auxiliar, também jogar a jogos interativos e didáticos, fazer desenhos no paint bem como ouvir também algumas músicas

Por último está então a **área da Escrita**, onde os alunos têm um quadro de pregas com pequenas frases/textos, letras (alfabeto), livros, textos, os nomes de cada criança, quadro das palavras que já conhecem, jogos, entre outros. Cada criança tem o seu caderno devidamente identificado.

O facto sala estar disposta com estas várias áreas, não quer dizer que não existam alterações ao longo do dia da disposição da sala, pois em algum momento a sua dinamização pode resultar melhor de outra forma.

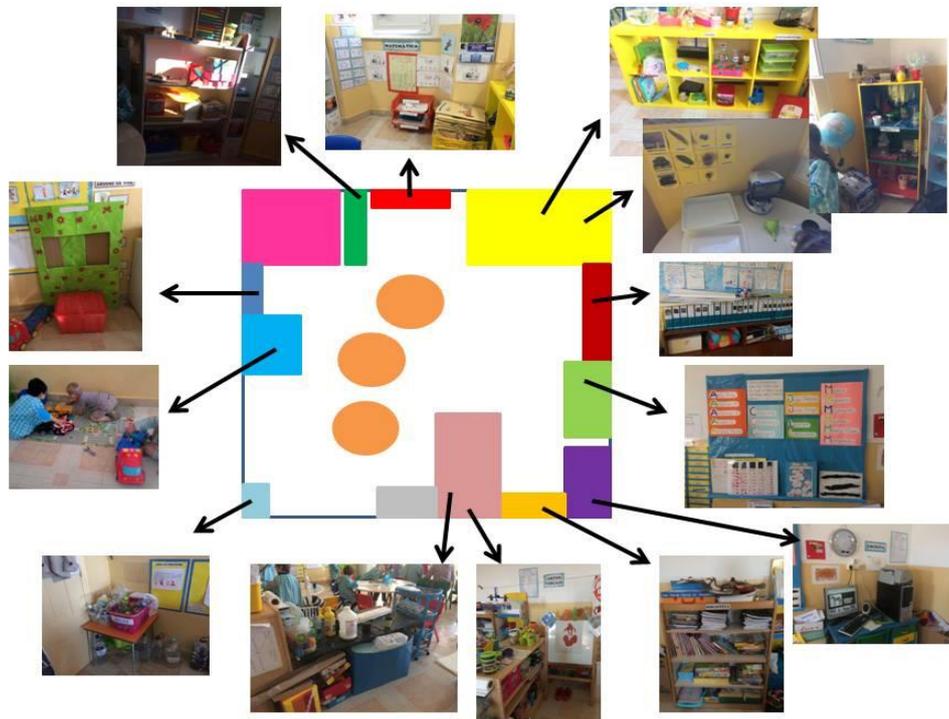


Figura 8 - Planta da Sala da Amendoeira.

De acordo as OCEPE 2016, p. 26) preconiza-se que:

“O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.”

Sendo que relativamente aos materiais que acima fui abordando a sua existência por cada área, a escolha destes deve “atender a critérios de qualidade e variedade,

baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (OCEPE, 2016, p. 24)

Algo que também é muito frequente nesta sala é a utilização de material reutilizável, bem como material natural, que “podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade.” (OCEPE, 2016, p. 24)

A Atuação Pedagógica⁹

A Sala da Amendoeira tem por base a metodologia do Movimento da Escola Moderna, que constitui uma peça fundamental na operacionalização dos princípios educativos e dos objetivos formulados, mas sempre em concordância com a realidade educativa, para que aqueles princípios e objetivos possam ser implementados.

- «A metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM), vem de uma forma muito natural e organizada dar respostas adequadas e eficientes à vivência das crianças, criando situações e experiências nas quais se promove a solidariedade, a partilha, a cooperação e princípios da vivência democraticamente.
- O seu sistema de organização permite a criação de condições materiais, espaciais, temporais, afetivas e sociais que proporcionam a cada criança apropriar-se dos conhecimentos e dos processos de aprendizagem de forma natural e devidamente contextualizada.
- Nas diferentes áreas procura-se que a exteriorização das emoções possa ter lugar, para que sejam contempladas as diferentes formas de comunicação, a sensibilidade estética e de compreensão do mundo.
- No sentido de dar “corpo” à organização democrática, a participação ativa das crianças estará presente nos momentos de planificação/avaliação o que provocará simultaneamente um aumento de autonomia e de responsabilidade.
- O facto de ser privilegiada a concretização de projetos, na intervenção educativa, será uma oportunidade de pesquisa e de fomentar o desejo de saber, uma vez que as crianças terão que colocar várias hipóteses para resolver problema.» (Projeto Curricular da Sala)

⁹ Consulta no Projeto Curricular de Sala

Em consonância com o Movimento da Escola Moderna outra forma de trabalho que a educadora irá utilizar durante este ano letivo, é a metodologia de trabalho de projeto. Esta é uma pedagogia educativa que parte dos interesses e necessidades das crianças. As atividades partem daquilo que realmente lhes chama a atenção, tornando assim, as atividades contextualizadas e as aprendizagens mais significativas.

A consideração dos desejos e as curiosidades infantis, permite a abordagem às questões socioambientais presentes no quotidiano das crianças, ampliando o universo de significações a partir da realidade que estão vivendo, articulando a escola com a vida. Podendo-se assim abordar todo o tipo de temáticas, não existindo limites para aprender

Considerar a criança como um todo, possibilita um grande envolvimento na prática do quotidiano e permite uma aprendizagem significativa pelas crianças. Tentando sempre perceber o que já sabem, o que querem saber e como recolher essa informação, podendo esta pesquisa trazer a comunidade à sala ou vice-versa. Permitindo assim à criança criar e expressar-se, ampliar a sua visão do mundo, ampliando a rede de relações e tornando-a mais autónoma. Para que isto aconteça, é necessário que siga os seguintes procedimentos: a formulação, balanço do diagnóstico, divisão e distribuição do trabalho, realização do trabalho e comunicação. Podendo estes trabalhos de projeto ser de diferentes tipos: de produção (queremos fazer); de pesquisa (queremos saber) e de intervenção (queremos mudar). Sendo o papel do educador de orientar, dinamizar, informar, de gerir possíveis conflitos, de acreditar nas capacidades das crianças e não anular o caminho criador delas.

Segundo o Projeto Curricular da Sala, o trabalho de projeto desenvolve nas crianças competências transversais dentro das quais:

- “Aprendem a funcionar em democracia, a cooperar, a negociar, e a trabalhar em equipa;
- Responsabilizar-se, planificar e concretizar uma atividade;
- Recolher e selecionar informação;
- Aprendem a capacidade de imaginar, prever, explicar e refletir;
- Expressar as suas opiniões e saber ouvir os outros;
- Aprendem a dominar várias formas de expressão e comunicação;
- Alargam os seus horizontes culturais e humanos (adquirem novos saberes sobre os objetos e sobre as pessoas).”

O trabalho de projeto implica a planificação com as crianças, onde se define o plano semanal, formam-se os grupos de trabalho para cada projeto, preenche-se a grelha de projetos, planificam-se os dias de trabalho através do quadro de atividades fixas e combina-se a data de conclusão do trabalho e como e a quem se vai comunica.

Anexo II - Ambiente educativo em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

Cenário pedagógico: áreas de trabalho (espaços, materiais, ...)

Conforme os alunos vão crescendo e progredindo na sua vida escolar, vão-se tornando mais autónomas e a disposição dos espaços vai-se modificando de acordo com a autonomia e o desenvolvimento das crianças. Desta forma, o professor deve organizar o espaço de acordo com o seu grupo de crianças.

A sala de aula desta turma, na maioria dos dias, está organizada de acordo como mostra a imagem seguinte, tendo em conta que este é um espaço organizado, cuidado e estruturado como estratégias da professora, para que os alunos tenham melhores aprendizagens.

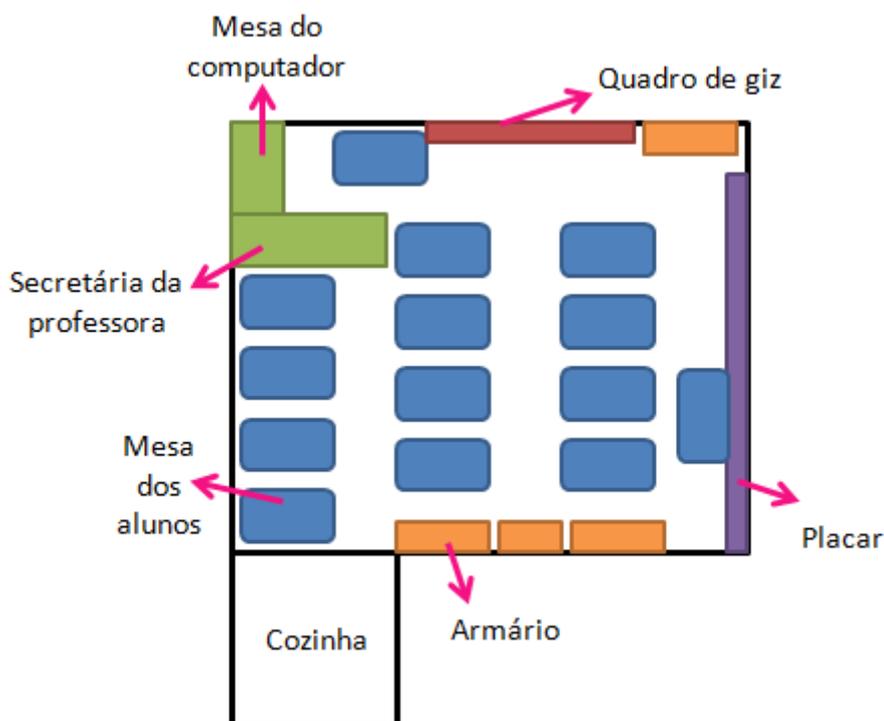


Figura 9 - Planta da sala de aula.

Fernandes (2005, p.71), define ambiente educativo de uma sala de aula como o “conjunto formado pelo espaço físico e tudo o que o constitui e mais as relações ali estabelecidas entre as personagens atuantes (professor e alunos)”. Isto é, não se trata apenas da organização dos materiais e mobiliário da sala de aula, mas também de toda a comunicação e relação que aí se cria entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, pois é na sala de aula que estas relações surgem e começam a desenvolver-se. Estas relações e a gestão de todo o ambiente educativo da sala de aula estão intimamente ligadas ao processo de ensino/aprendizagem e é necessário que se tenha em atenção determinados fatores, como, por exemplo, a definição de regras para que haja uma boa convivência entre todos os intervenientes e se crie, deste modo, um clima de aprendizagem agradável e motivador.

Reforçando esta ideia, Estrela (1994, p.37) afirma que o ambiente educativo se trata, simultaneamente, do “lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica”. A organização da sala está suscetível a constantes mudanças, tendo em conta as atividades que os alunos vão desempenhar.

Observando a imagem anterior, pode-se verificar que a sala era constituída por um quadro de giz, uma mesa para o computador e uma secretária para a professora. Existiam ainda 3 armários (2 de metal e 1 de madeira) onde os materiais escolares eram guardados (livros, cadernos, dossiers, tesouras, folhas de papel, lápis de cores, videoprojector, entre outro material escolar). A sala possuía ainda 14 mesas destinadas aos alunos, sendo que, cada mesa era utilizada por 1 ou 2 alunos.

Para o desenvolvimento de atividades a pares, não houve a necessidade de alterar o espaço da sala (imagem 1), sendo que, para trabalharem a pares, os alunos apenas trocavam de lugares. Quando trabalhavam 3 a 3 ou, raramente, 4 a 4, também não havia necessidade de alterar a disposição do espaço, sendo que, apenas era necessário organizar os grupos pelas mesas e acrescentando uma, ou duas, cadeira(s) à mesa.

É de referir que havia também um relógio, sendo esse bastante importante para o controlo do tempo.

Ao longo da minha observação participante, pude ainda constatar que as paredes das salas continham algum material produzido pelos alunos, como algumas ilustrações, móveis de sólidos geométricos e havia também cartazes informativos.

Relativamente aos materiais pedagógicos contidos na sala, considero que tanto o computador, o quadro de giz, os manuais, os dossiers dos alunos e os seus cadernos,

estavam organizados de forma a que as crianças pudessem utiliza-los quando necessitavam. De forma geral, considero que a sala estava organizada de forma a responder às necessidades dos alunos.

Instrumentos de monitorização e avaliação

No início do ano letivo, a professora da turma fez uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar os pontos fortes e também aqueles que precisam de mais atenção para serem aperfeiçoados. Importa então verificar primeiro os níveis de aprendizagem dos alunos, de modo a tomar esses níveis como referência para a planificação, pois segundo Marques (2001, p.76) “A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, tendo em vista evitar dificuldades futuras”.

Tem também como instrumentos de avaliação as fichas de avaliação intercalares e sumativas, grelhas de observação direta, que em função das mesmas gere a sua intervenção em contexto de sala de aula e os instrumentos de trabalho que devem utilizar. Ou seja, determina as atuações de ajuda aos alunos com rendimento pouco satisfatório e considera os resultados para decidir sobre os conteúdos, metodologias e recursos a abordar no prosseguimento da aprendizagem.

Além disso adota também os seguintes procedimentos:

- Observação dos cadernos diários;
- Correção na sala de aula de trabalhos realizados pelos alunos, individualmente ou em grupo (comentários de textos; questionários orais e escritos; composição escrita; resumos; exercícios sobre funcionamento da língua, entre outros);
- Organização de debates, discussões, exposições orais;
- Fichas de compreensão de leitura de textos;
- Comentário de um documento escrito, visual ou sonoro;
- Realiza atividades corretivas e exercícios suplementares para as diferentes dificuldades de aprendizagem nos alunos;
- Dá apoio individual para os alunos que dele careçam.

Desta forma, importa evidenciar que a avaliação formativa tem um papel fundamental, na medida em que a mesma pretendeu “determinar a posição do aluno ao longo de uma

unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldade e de lhes dar solução” (Marques, 2001, p. 76).

Por cada tema, nos diferentes conteúdos nas diversas áreas, os alunos fazem a sua própria autoavaliação depois da realização de uma ficha de trabalho individual, onde expõem as suas dificuldades e os objetivos alcançados através do preenchimento de uma grelha. No fim, colam um autocolante verde se não sentiram dificuldades; um autocolante amarelo se sentiram algumas dificuldades; e um autocolante vermelho se sentiram muitas dificuldades.

Em suma, compreendi que a avaliação tem uma função essencial no processo de ensino/aprendizagem e quer a mesma deve ser praticada diariamente e de forma contínua, numa perspetiva formadora como fim a atingir. Avaliar, é por tanto essencial, não só para aferir aprendizagens e competências dos alunos, mas sim também para “detetar falhar e incorreções no processo de ensino e aprendizagem” (Marques, 2001, p. 70) auxiliando o professor num processo de reflexão e reformulação das práticas de intervenção. Referindo Estanqueiro (2010, p. 83) “Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim.”

Espaços e materiais comuns da sala/escola/agrupamento

A sala de aula dispõe de alguns materiais que os alunos podem utilizar, nomeadamente:

- Videoprojector;
- Computador;
- Computadores Magalhães;
- Sólidos geométricos;
- Carimbos;
- Quadro;
- Lápis de cores;
- Um placar para afixar os trabalhos dos alunos;
- Régua, compasso e esquadro para o quadro;
- Uma cozinha com fogão, lava-loiça, frigorífico e micro-ondas.

A professora poderia recorrer-se de outros materiais na sala de jogos didáticos com uma requisição e mediante os que estavam disponíveis.

Estes materiais diversos proporcionam e enriquecem a aula, os conhecimentos dos alunos que desde cedo se habituam a ter um tipo de contacto diferente com o conhecimento acerca do mundo que os rodeia.

Os materiais são utilizados e diversificados tendo em conta os temas inerentes às aulas.

Por outro lado, os alunos tinham os seus próprios materiais, são eles:

- Lápis grafite;
- Borracha;
- Afia;
- Lápis de cores;
- Régua;
- Tesoura;
- Cola líquida e cola em tubo;
- Bibes.

Caso fosse mesmo necessário algum outro material que a escola não disponibilizasse, a professora pedia aos pais dos alunos para comprarem.

A escola tem disponível uma biblioteca escolar, uma sala de jogos didáticos, uma fotocopiadora com um número limitado de impressões a cores e a preto e branco por professor, o refeitório, dois pavilhões polidesportivos com diversos materiais inerentes às atividades de educação física e uma sala de expressão dramática.

Para os alunos com necessidades educativas especiais, há imensos de jogos didáticos e outros materiais numa sala específica para os mesmos, onde têm as várias terapias.

Projetos

O projeto “A minha lancheira” é desenvolvido no âmbito do Programa Regional do Alentejo para a Promoção da Alimentação Saudável, iniciou-se com esta turma no início do ano letivo 2017/2018 e tem como principal objetivo promover lanches escolares saudáveis através da sensibilização dos pais/encarregados de educação e dos alunos do 1º ciclo para esta temática. Os alimentos a promover são o pão, leite, iogurte e fruta e a despromover os doces/salgados e refrigerantes.

Esta turma foi selecionada para participar no projeto e este é executado com a supervisão e acompanhamento das equipas de saúde escolar, nomeadamente uma

nutricionista. Ao longo do tempo a nutricionista vai à sala verificar os lanches que os alunos trouxeram, pedir a opinião dos alunos em relação aos seus lanches, faz sugestões, jogos, discute sobre vários temas no que diz respeito a uma alimentação saudável e também se reúne com os encarregados de educação.

Outro projeto que a turma participou foi o “Interrail do Conhecimento”, dinamizado pela Câmara Municipal de Beja em colaboração com várias entidades do concelho, como por exemplo a EMAS, Mariana Alcoforado, Conservatório Regional do Baixo Alentejo (Beja), Base Área, entre outras, e surge no âmbito do programa Beja Educa.

É um projeto que tem como objetivo educar para a curiosidade e a interpretação lúdico-pedagógica, através da realização de um variado leque de atividades entre as várias áreas do conhecimento, permitindo assim viajar por conteúdos, contextos, acontecimentos e espaço diferentes, contribuindo para um ensino mais diversificado.

Caracterização da turma

A turma tem vinte alunos, dentro dos quais três ficaram retidos e dois são alunos com necessidades educativas especiais, como poderemos ver de acordo com o gráfico seguinte.

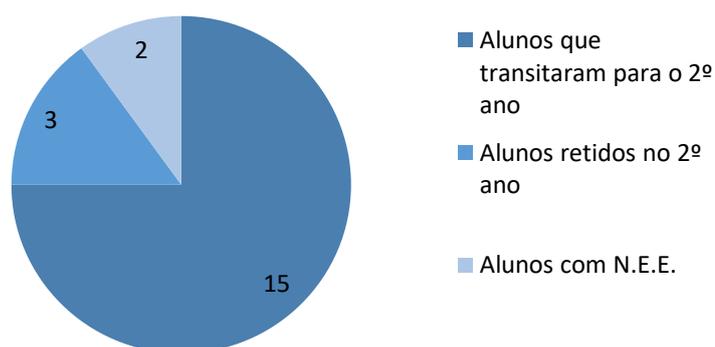


Figura 10 - Número de aluno de acordo com a situação de aprendizagem.

Nesta turma é possível encontrar alunos em diferentes níveis de aprendizagem, com ritmos de desempenho diversos. A maioria dos alunos apresenta capacidades de aprendizagem; dois alunos não acompanham o grupo, devido à sua grande dificuldade de compreensão leitora e de concentração, o que afeta a aquisição de conhecimentos, entre outros fatores. Os alunos que tinham ficado retidos no 2º ano, à exceção de um,

apresentam um maior desenvolvimento e envolvimento nas aprendizagens, pelo que tem demonstrado um bom desempenho.

De uma forma geral, é grupo que apresenta motivação, são alunos interessados, que demonstram, na sua maioria, um desempenho de competências como seria desejado. Por outro lado, existem diferentes ritmos de aprendizagem e de execução de tarefas, que a professora da turma colmata com o apoio educativo que a escola tem disponível duas vezes por semana com outra professora. Quanto aos alunos com necessidades educativas especiais., têm uma professora de ensino especial que lhes dá apoio especializado, desenvolvendo trabalho individual com cada um deles e considera que têm existido uma grande evolução nas aprendizagens.

Ainda há alunos que demonstram dificuldade e imaturidade em trabalhar sozinhos/autonomamente, o que por vezes, perturba o normal funcionamento das aulas.

Síntese do ambiente sociocultural dos alunos

Segundo o PA (2017, p. 31), uma das ações relacionadas com a prática docente e que são determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos é “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados”. Desta forma considero importante a escola, e mais propriamente, a turma em si, agregar uma diversidade de alunos, tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e emocional. De tal forma, que um dos princípios do PA (2017, p. 13) diz-nos que “Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.”

O ambiente sociocultural dos alunos é muito diverso, o que revela diferentes formas de estar bem como diferentes comportamentos. Apesar disso, de uma forma geral, relacionam-se muito bem e brincam nos intervalos juntos, à exceção de uma aluna que está sempre a gerar conflitos.

Nesta turma existe um aluno de etnia cigana e dois vivem em aldeias vizinhas, sendo que os restantes vivem em Beja.

Na contemporaneidade, as famílias continuam a encarar infinitas desigualdades acarretadas pela estratificação social, o que contribui para as desigualdades de oportunidades na educação das crianças, como também pelos aspetos culturais a ela inerentes

Desta forma, envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida escolar está muito dividido, sendo que uma parte demonstra muito interesse e observa-se pela rapidez com que se dirigem à Escola, sempre que são solicitados, ou exista algum problema para ser resolvido; e a outra parte falta a reuniões, não atendem os telefones e não se interessam em ver os recados na caderneta dos seus educandos. Este fator afeta o acompanhamento dos alunos, sendo que uma parte dos encarregados ajuda os filhos na realização dos trabalhos de casa e outros trabalhos escolares; e a outra parte não, surgindo muitas vezes com os trabalhos de casa por fazer, entre outros, ou seja, demonstram fraco apoio no processo de ensino/aprendizagem.