



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – O Desenvolvimento da Leitura em Contexto de Jardim de Infância e 1º Ciclo

Joana Barreiros

Orientação: Professora Doutora Maria de Lurdes
Moreira

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – O Desenvolvimento da Leitura em Contexto de Jardim de Infância e 1º Ciclo

Joana Barreiros

Orientação: Professora Doutora Maria de Lurdes
Moreira

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Évora, 2014

Agradecimentos

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.

Cury, A., 2003, p. 1

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Lurdes Moreira por toda a ajuda.
Às docentes cooperantes das salas de estágio, educadora Florinda Figueira e professora Cristiana Pedrosa que me ajudaram a refletir e crescer ao longo deste processo de aprendizagem.

A todas as minhas colegas de Mestrado que de alguma forma, tornaram este período da minha vida ainda mais enriquecedor.

À minha família e amigos que tanto me ouviram, ajudaram e apoiaram.

E, especialmente, a todos os alunos que permitiram que isto fosse possível.

Resumo

Este relatório procura ilustrar o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e numa turma de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sendo a aprendizagem da leitura um processo contínuo, cujo sucesso é determinado pela ação intencional dos educadores, o meu objetivo foi conhecer e compreender de que forma se processa a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura nos dois contextos onde realizei a minha prática pedagógica e potenciar contextos e práticas.

Assim, durante a minha prática em contexto de Jardim de Infância realizei atividades lúdicas para facilitar a aquisição da leitura e promover o gosto e a importância da mesma. Em contexto de 1º Ciclo, visto ser uma turma de 2º ano, além de cativar o gosto pela leitura, optei também por desenvolver a decifração e a compreensão, utilizando tarefas diversificadas e cativantes.

Palavras-chave: leitura, decifração, compreensão.

Report of Teaching practice in Pre-school and Primary school: The Development of Reading in Preschool and Primary school

Abstract

This report is looking to illustrate the work developed during my Teaching Practice, in a group of children between 3 and 6 years old and in a second grade classroom.

Since learning how to read is a continuous process, whose success is determined through the teachers' intentional action, my goal was to know and to understand how does the learning and development of reading work on both contexts where I have done my pedagogical practice and bring forth new contexts and practices.

Therefore, during my practice in a Kindergarten environment I carried out recreational activities to facilitate the reading process and promote its pleasure and importance. In the second grade, besides captivating the pleasure of reading, I decided to develop the deciphering and comprehension as well, using diversified and captivating tasks.

Keywords: reading, phonological awareness, deciphering, comprehension.

Índice

Introdução	3
Capítulo 1 - Contexto de intervenção e de investigação	5
1 - Caracterização das instituições	5
1.1 - Instituição Pré-escolar.....	5
1.2 – Instituição 1º Ciclo	8
2 – Conceção da ação educativa.....	10
2.1 - Caraterização dos grupos	10
- Grupo Pré- escolar.....	10
- Grupo 1º Ciclo.....	16
2.2 – Fundamentação da ação educativa	20
2.3 - Organização do espaço e materiais	26
- Grupo Pré- escolar.....	26
- Grupo 1º Ciclo.....	31
2.4 - Organização do tempo	33
- Grupo Pré- escolar.....	33
- Grupo 1º Ciclo.....	35
2.3 - Interações com a família e comunidade.....	37
2.4 - Trabalho de equipa.....	39
Capítulo 2 - Desenvolvimento da leitura no pré-escolar e no 1º ciclo	41
- A Leitura	41
- A Leitura no JI	42
- A Leitura no 1º CEB	44
Capítulo 3 - O trabalho desenvolvido	49
Capítulo 4 - Considerações finais.....	63
Referências bibliográficas	65
Apêndices.....	I
Apêndice 1 – Reflexão da Festa do Dia da Mãe	I
Apêndice 2 – Reflexão do método de avaliação da leitura	III
Apêndice 3 - Powerpoint da história do Projeto “O que é ser um super escritor”	V
Apêndice 4 – Powerpoint da história “ A girafa que comia estrelas”	XI

Índice de Figuras

Figura 1 - Trabalho sobre o outono.....	18
Figura 2 - Mercearia / Quarto / Cozinha.....	28
Figura 3 - Garagem.....	28
Figura 4 - Biblioteca.....	29
Figura 5 - Área dos jogos.....	29
Figura 6 - Área das expressões.....	30
Figura 7 - Área da multimédia.....	30
Figura 8 - Zona das almofadas.....	31
Figura 9 - Planta da sala.....	32
Figura 10 - Plano do Projeto.....	50
Figura 11 - Mobile em formato de Sol.....	51
Figura 12 - Construção dos Planetas.....	52
Figura 13 - O nosso Sistema Solar.....	52
Figura 14 - A Sara e o Francisco jogam o nosso jogo da memória.....	53
Figura 15 - O foguetão Laika e os astronautas Lucas e Dinis.....	54
Figura 16 - O grupo a descobrir a palavra Liberdade.....	56
Figura 17 - Plano do Projeto.....	57

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição do grupo.....	10
Quadro 2 - Rotina Diária da Sala A.....	34
Quadro 3 - Rotina Semanal da Sala A.....	35
Quadro 4 - Horário do 2ºB.....	36

Introdução

No presente documento, contextualiza-se a prática pedagógica realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Lurdes Moreira.

Com o mesmo, é pretendida a construção de um conhecimento profissional, sustentado numa investigação pedagógica, cujo tema central é a aquisição e desenvolvimento da leitura.

A linguagem está em toda a parte, compreendê-la é uma das necessidades do ser humano porque esta faculdade, exclusivamente humana, desempenha um papel fundamental nas relações interpessoais. Atualmente aprender a ler é um objetivo que se espera que todas as crianças atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica ou mesmo antes. Na realidade, trata-se de uma aprendizagem fundamental nos nossos dias. Verificamos, no entanto, que, para um grande número de crianças, esta tarefa representa uma caminhada com grandes obstáculos constituindo-se de inúmeras dificuldades, havendo mesmo crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e corresponder às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem (Pereira, 2009).

Neste relatório, será apresentado um relato reflexivo acerca do processo supervisionado, isto é, será explicitado todas as atividades desenvolvidas e relacionadas com o tema, de forma reflexiva e fundamentada, quer em jardim-de-infância, quer em 1º ciclo. Assim usei como intencionalidades específicas deste estudo os seguintes objetivos:

- Conhecer e compreender como se processa a aprendizagem da leitura na criança nos dois contextos onde foi desenvolvida a prática pedagógica;
- Conhecer e compreender como se processa o desenvolvimento da leitura nos dois contextos onde foi desenvolvida a prática pedagógica;
- Identificar competências necessárias para o desenvolvimento da leitura;
- Promover contextos propícios à leitura e seu desenvolvimento;
- Potenciar práticas de ensino da compreensão de textos.

O presente relatório encontra-se organizado da seguinte forma: o capítulo 1 ficou dedicado à metodologia, onde se encontram as caracterizações das instituições, assim como dos grupos, a fundamentação da ação educativa, a organização de espaços materiais e do tempo e ainda a interação com a família e comunidade e o trabalho de equipa. No capítulo 2, encontra-se o Quadro teórico do trabalho desenvolvido, onde se foca a leitura em geral e em particular no jardim-de-infância e no 1º ciclo. No capítulo seguinte, trabalho desenvolvido, são descritas as atividades relacionadas com o tema. Finalmente, apresentam-se a Conclusão Final, onde se faz uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido, bem como sobre as dificuldades encontradas no seu desenvolvimento.

Capítulo 1 - Contexto de intervenção e de investigação

1 - Caracterização das instituições

1.1- Instituição Pré-escolar

O Jardim-de-Infância do Bairro da Cruz da Picada pertence à rede pública e sede de Agrupamento nº1, localizado em Évora.

Desde 1993/94 faz parte da extinta Área Escolar da Freguesia da Sé mas em 1998, passou a ser Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora. A partir de 2004/05 modificou a sua natureza vertical com a designação EBI/JI da Malagueira. Integrados neste Agrupamento estão ainda os Jardins de Infância de Valverde e Malagueira e uma sala na Escola Básica do 1º Ciclo da Cruz da Picada.

O Jardim de Infância situa-se numa zona periférica urbana na confluência dos Bairros Santa Maria, Cruz da Picada, Malagueira e Escurinho. As crianças que frequentam o Jardim-de-Infância são provenientes destes bairros, assim como de outros próximos. Confronta a norte e a este com o arruamento, a com sul um espaço baldio pertencente à Autarquia e a oeste com o Grupo Desportivo e Recreativo Sta. Maria e Fontanas. É uma zona essencialmente residencial de características muito variadas, construída inicialmente com finalidades para a habitação Social e a sua construção de custos controlados. Atualmente as habitações de carácter social, são na sua maioria, património dos seus atuais residentes e proprietários.

Os bairros circundantes ao Jardim estão dotados de infraestruturas que vão desde o comércio, aos serviços (Centro de Saúde, Lar de Terceira Idade, Farmácia, Posto da PSP, Junta de Freguesia, Escola do 1º Ciclo, Laboratório de Análises...), zonas de lazer (vários espaços verdes, circuito de manutenção, piscinas públicas), desportivas (vários polidesportivos dispersos pelos bairros).

O Jardim-de-Infância Cruz da Picada sofreu uma grande intervenção, com a construção de um novo edifício que inclui uma nova sala de atividades, um refeitório equipado com diversos eletrodomésticos e um WC. Neste espaço funcionavam as atividades da Componente de Apoio à Família, nos períodos das manhãs e tardes, nas interrupções

Letivas, era ainda no refeitório que almoçavam as crianças das três salas, o que correspondia a cerca de sessenta crianças.

A nova sala era ampla e muito arejada, possuía uma casa de banho para meninos e outra para meninas, uma para crianças com dificuldades motoras, que era utilizada como arrecadação pois não existiam crianças com estas características e tinha ainda uma despensa. No entanto, as casas de banho não eram ajustadas ao tamanho das crianças, o que impedia a autonomia das mesmas como seria expectável, foi então colocado um estrado que atenua significativamente este problema.

Com o novo refeitório, a cozinha do antigo edifício deixou de ter a mesma função passando a ser um local de passagem para as salas de atividades. Serve também como espaço para veicular informações aos pais e à comunidade, onde o Jardim de Infância está integrado. O sótão era também aproveitado como arrecadação para material de maior dimensão.

O outro edifício era constituído por duas salas de atividades, uma sala comum aos dois grupos de crianças, um gabinete para os docentes, que era utilizado para reuniões, atendimento aos pais, sala de apoio (terapeuta da fala, psicólogo). O espaço interior dispunha ainda de um hall de entrada, um WC para as crianças e outra para os adultos e duas arrecadações. Também este edifício recebeu melhoramentos como a substituição do pavimento, pintura de janelas, portas e paredes. As salas estavam apetrechadas com algum mobiliário novo que tinha vindo a ser adquirido ao longo dos últimos anos.

Embora o seu estado de conservação tenha melhorado com esta intervenção, o seu design ainda se encontrava desadequado à sua funcionalidade e às necessidades específicas, pois devido à estrutura das salas, nem sempre é possível observar as crianças nas diversas áreas. Por exemplo quando nos encontrávamos na zona das almofadas não conseguimos ver o que acontece no lado onde se encontra a área da multimédia, não permitindo assim a constante observação do grupo.

Relativamente ao espaço exterior este era grande e amplo e estava apetrechado com alguns equipamentos em madeira que permitiam a atividade física orientada e não orientada, sendo que este pavimento na zona dos escorregas é anti-queda. Existiam ainda alguns materiais lúdicos de exterior como triciclos, baldes, pás, carros de exterior, uma

baliza e uma tabela de basket, que as crianças utilizavam apenas quando as condições permitiam.

No que respeita ao trabalho em equipa entre educadoras o mesmo era bastante positivo, a partilha de informação era diária e estas apoiavam-se mutuamente trocando ideias e atividades. No fim de cada período, existia um período de avaliações (três dias), no qual as educadoras faziam a avaliação de cada criança da sua sala, sendo que no fim, reúnem para partilharem informações acerca das aprendizagens das crianças e, ao mesmo tempo, procurar estratégias para melhorar, o ensino/aprendizagem. As educadoras mostravam-se sempre disponíveis para ajudar ou resolver as mais diversas situações com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, ajudando a planificar e refletir sobre vários momentos.

Relativamente à relação com a família e com a comunidade, esta era boa, pois na generalidade, eram pessoas interessadas, preocupadas com o bem-estar dos filhos participando, nos Projetos realizados nas salas e nas reuniões trimestrais de avaliação. As famílias eram provenientes de vários estratos sociais e de diferentes culturas/etnias e conseqüentemente, com diferentes possibilidades económicas e interesses. Mas essencialmente as crianças que frequentavam este Jardim-de-infância eram de famílias de escassos recursos económicos. Cada família tinha em média um ou dois filhos, havendo algumas em que o agregado familiar sobe para cinco, seis e nove elementos. Existiam ainda algumas famílias monoparentais e três crianças eram institucionalizadas na Associação “Chão dos Meninos”.

Sendo os pais e as famílias elementos essenciais na educação das crianças, a sua colaboração, interesse e empenho em todos os momentos do processo educativo das crianças é fundamental.

A participação da comunidade contribui significativamente para o enriquecimento de situações de aprendizagem, através de Projetos e até de atividades que se possam realizar em conjunto. Logo um dos meus objetivos era promover a interação escola/comunidade.

Durante a intervenção pude constatar o envolvimento da família e da comunidade educativa em diferentes atividades como a Festa do Dia da Mãe/Pai onde os diversos encarregados de educação se dirigiram à instituição para as apresentações das três salas e às atividades planeadas que aconteceram de seguida (apêndice 1). Ou até na participação no

Projeto “Já sei contar histórias”, onde os pais da minha sala se deslocavam à mesma e em conjunto com os seus filhos contavam uma história ao grupo.

Estas atividades não contaram com a participação total de todos os pais, pois alguns não puderam estar presentes devido à sua indisponibilidade profissional, mas era visível o esforço por participar e contribuir nas atividades e projetos da sala.

1.2 – Instituição 1º Ciclo

A Escola Básica do 1º ciclo de São Mamede localiza-se na cidade de Évora, no centro histórico de Évora, na freguesia urbana de São Mamede e está inserida no Agrupamento de escolas N.º3, cuja escola sede é a Escola Básica 2/3 de Santa Clara.

A localização da escola é bastante benéfica pois permite uma vasta contribuição para as aprendizagens dos alunos, possibilitando visitas aos locais e deslocações facilitadas. Sendo que a escola situa-se no centro histórico, esta insere-se num ambiente muito abastado, sobretudo a nível cultural pois é onde se localiza a maioria dos monumentos históricos, assim os docentes têm a possibilidade de enriquecer as suas aulas, com saídas ao exterior que permitem aos alunos adquirir aprendizagens diversas e ainda a exploração e descoberta da história da cidade.

A escola de São Mamede encontra-se instalada no edifício do antigo Convento das Mónicas, logo não é um espaço muito amplo mas possui uma boa área. Este possui dois andares, no primeiro encontram-se as onze salas de aula, uma sala de professores, o gabinete da diretora, uma biblioteca e as casas de banho para os adultos, um pátio exterior com baloiços, balizas e um outro pátio. No andar de baixo ainda um polivalente em construção, encontram-se um refeitório, casas de banho para os alunos e uma cozinha.

Os espaços interiores da escola são bastante pequenos, nomeadamente o refeitório que devido à sua dimensão, impossibilita que todas as crianças realizem a sua refeição em simultâneo, logo os alunos de 1º e 2º almoçavam primeiro e só em seguida almoçavam os restantes alunos.

Outra situação que observei, ocorre essencialmente no corredor de passagem perto da minha sala que é composto por arcos desprotegidos logo quando chove as crianças têm de ficar e brincar neste espaço e acabam por se molhar ou escorregar e cair visto que na sua maioria os arcos permitem a entrada de chuva pela lateral. Este problema dificulta bastante o

trabalho das poucas assistentes operacionais pois torna-se difícil manter, aproximadamente, 250 alunos no interior dos corredores de forma pacífica e sem se molharem.

Relativamente ao espaço exterior, este como já referi possui baloiços e um campo de jogos com balizas, o qual foi algumas vezes utilizado para diversas atividades de Expressão e educação físico-motora mas também no dia do magusto em que a comunidade se reuniu e ainda para ensaiar as músicas para o desfile de natal.

Embora seja uma escola bastante boa a nível de estrutura, é uma escola que não tem quaisquer acessos a pessoas com mobilidade reduzida. Assim todos os principais acessos são feitos por escadas, quer para as casas de banho, para o refeitório, para o pátio e para as salas de aula. Penso que seria uma mais-valia importante que se repensasse os acessos, pois, atualmente, não existem crianças com mobilidade reduzida mas se essa situação acontecesse, estas teriam bastantes dificuldades em se movimentar autonomamente no espaço da escola.

Contudo após realizar a minha prática nesta instituição compreendi que apesar de esta possuir aspetos menos positivos, compensa no empenho e esforço por parte de todo o pessoal docente e não docente, contribuindo assim para o excelente ambiente de aprendizagem para todas as crianças que demonstram o gosto de ir à escola e aprender as bases da sua vida futura.

2 – Conceção da ação educativa

2.1 - Caraterização dos grupos

- Grupo Pré- escolar

O grupo era constituído por 21 crianças, entre os três e os seis anos, das quais 10 frequentam pela primeira vez o Jardim de Infância, um apenas frequenta há 2 anos, e os restantes (10) frequentam há 3 ou 4 anos. Este era um grupo heterogéneo, como se pode observar no quadro seguinte, que provêm de um meio socioeconómico diversificado:

Idades	Feminino	Masculino	Nº de Crianças
3	-	3	3
4	1	6	7
5	1	1	2
6	6	3	9
TOTAL	8	13	21

Quadro 1 - Distribuição do grupo

Há que salientar que as crianças de 3 anos ainda iam fazer os 4 anos no decurso do ano letivo, das crianças com 4 anos, duas faziam os 5 anos e das com 5 anos, uma fazia 6 anos. Assim, 10 crianças do grupo iriam ingressar no 1º ciclo no ano seguinte.

Relativamente à equipa educativa envolvida na sala de atividades, onde desenvolvi a minha PES, era constituída pela educadora Florinda e a animadora Ana.

As crianças dos grupos encontravam-se na sala de atividades das 9 horas às 10 horas e 30 minutos, hora do recreio da manhã. Posteriormente, as crianças voltavam para a sala de atividades por volta das 11 horas onde permanecem até às 12 horas, seguindo-se o almoço. Na parte da tarde regressavam para a sala às 13 horas e 30 minutos e lá se mantinham até às 15 horas e 30 minutos. A partir dessa hora, até às 18 horas desenvolvia-se o prolongamento com as assistentes operacionais na sala polivalente.

A nível socioeconómico encontra-se um pouco de tudo desde crianças cujos pais estão ambos desempregados, tendo como único meio de subsistência o Rendimento Social de

Inserção, outras famílias em que apenas um dos elementos se encontrava desempregado, até outras em que ambos tinham uma situação profissional estável, sendo alguns destes casais licenciados e obtendo rendimentos acima da média, podendo assim oferecer diferentes experiências e oportunidades aos seus filhos.

Esta grande diversidade refletia-se no grupo, ao nível das vivências, do comportamento e até da maturidade emocional e afetiva.

No geral, as crianças eram assíduas, porém dois elementos do grupo frequentavam muito pouco o jardim-de-infância, um devido à constante falta de saúde, mas quando frequentava acompanhava o mesmo nível da sua faixa etária. O outro elemento era o oposto, quando frequenta não demonstrava qualquer tipo de interesse em realizar os trabalhos, apenas queria brincar, o que se tornou bastante preocupante pois no ano seguinte ia frequentar o 1º Ciclo e não possuía as competências necessárias. Quanto à pontualidade, a maioria das crianças entrava antes das 9.30 horas na instituição, porém cerca de quatro ou cinco elementos chegavam mais tarde, o que por vezes destabiliza o momento de acolhimento e consequentemente da marcação de presenças, mas mais do que isso, a criança perdia um momento de partilha entre os colegas de novidades ou de outros aspetos que alguma criança queriam partilhar com o grupo, assim ou prolongávamos a partilha de novidades ou estes não tinham a possibilidade de fazer esta tarefa.

Numa abordagem geral, as crianças já tinham interiorizado as regras da sala, aplicando-as, contudo, nos momentos de grande grupo era muito mais difícil de aplicarem essas regras de forma autónoma, pois por vezes entusiasmavam-se e era necessário o adulto lembra-las constantemente. Por regras, refiro-me ao aguardar pela sua vez de falar, estar em silêncio quando um colega está a falar e quando quer participar colocar o dedo no ar para não interromper o colega. Esta situação devia-se ao fato de o grupo ser muito participativo e curioso, como tal todos queriam falar, dar a sua opinião e partilhar ideias, ou seja, participar de forma ativa naquele momento. Cada vez mais iam desenvolvendo aspetos relativos à cidadania e à convivência com o outro, compartilhando brinquedos, ajudando os colegas em algumas tarefas, partilhando opiniões e críticas construtivas.

As crianças demonstravam grande curiosidade e vontade de aprender, sendo um grupo no geral muito interessado.

De um modo geral, as crianças gostavam bastante de jogos, de situações que possuam o elemento surpresa e de suspense, que estimulem os seus sentidos, mas também de momentos de leitura quer de livros, quer de lengalengas, trava-línguas e essencialmente de rimas.

Ao nível da expressão plástica, poucos gostavam de pintar livremente, por isso tinham de ser incentivados a desenvolver esta área ou orientados. Quanto à modelagem, seja de massa de sal ou de massa de cores, todo o grupo revelava grande interesse e gosto em manipular este material, essencialmente os mais novos. A este nível, uma das dificuldades que senti, foi estimular a pintura e também, mais em algumas crianças do que noutras, foi a impaciência, a falta de saber esperar que tudo estivesse preparado ou até mesmo que explicasse o procedimento, por exemplo, começavam a realizar o trabalho e por vezes ainda não sabiam como se deveria realizar a atividade ou quais os materiais necessários. Outro obstáculo era a rapidez com que realizavam as tarefas com o intuito de irem para uma das outras áreas, assim tinha constantemente que exigir mais empenho e calma na realização das atividades.

A área dos Jogos era das áreas mais frequentadas da sala, nomeadamente jogos como o tangram, dominó e ainda puzzles, assim como a das construções e garagem.

A nível da Matemática a grande maioria das crianças, possuía um bom raciocínio lógico matemático, estabelecendo relações de comparação, de quantidade, constrói e organiza o pensamento, compara formas, tamanhos e cores, e fazem séries e conjuntos.

Relativamente à área das Ciências, esta não era muito explorada, contudo aproveitando o interesse demonstrado por um caracol e como não tinham muita informação sobre o mesmo, comecei por pedir ajuda aos encarregados de educação, realizando uma pesquisa e mais tarde falamos sobre o que tinham descoberto. E assim começou a nossa área das ciências, onde colocamos bichos-da-seda, cágados, os caracóis e lupas para as crianças poderem realizar observações. Esta área começou a ser muito mais procurada e os materiais disponíveis na mesma, mais manipulados pelas crianças.

As atividades de expressão motora eram desempenhadas com grande empenho e entusiasmo, seja na sala ou no espaço exterior. Mas era visível a dificuldade em acalmar as crianças para realizar as sessões. Este problema foi contornado, explicando previamente as regras e o resultado do seu incumprimento.

Eram crianças de um modo geral alegres, participativas e têm em comum com as crianças da sua idade, o gosto pela descoberta e pela novidade.

Demonstravam uma preocupação por fazer tudo certo, mas revelavam grande sentido de competitividade, por vezes levado ao extremo, desencadeando alguns conflitos por membros mais competitivos do grupo, porém também eram situações necessárias, para que fossem tendo noção como deviam gerir sentimentos de derrota, da vitória e de frustração, para um melhor funcionamento deste tipo de situações tanto para eles como para todo o grupo.

É importante referenciar que ao nível da linguagem, algumas crianças possuíam necessidades ao nível do desenvolvimento da Linguagem, tanto na área da expressão como da compreensão, levando a uma atenção mais individualizada. O Martim Sofio (4;2) tinha alguma dificuldade em articular corretamente as palavras, o que dificultava a compreensão mas devido à constante insistência foi melhorando. O Ayman (3;10) apresentava dificuldade em segurar corretamente qualquer instrumento de escrita, por isso não conseguia reproduzir qualquer letra ou número.

O grupo desenvolvia atividades de acordo com diferentes circunstâncias, ou seja, conseguia perceber que existiam dinâmicas diferentes para um trabalho em grande grupo, um em pequeno grupo e ainda outras para o trabalho individual, tendo o adulto o papel de apoiar sempre que necessário.

O grupo utilizava ainda, com frequência, a área da biblioteca, mas raramente esta era utilizada espontaneamente. Apenas quando se encontravam no retorno à calma recorriam ao manuseamento dos livros, “lendo” as histórias ou inventando-as através das ilustrações, também averiguavam livros informativos para os ajudar a desenvolver algum trabalho, questão que também incentivei, tentando promover a importância e interesse na leitura. Um dos principais encorajamentos era, por exemplo, quando perguntavam como se desenhava determinado objeto ou como era determinado animal, solicitando que procurassem nos livros da biblioteca.

Era notório o gosto do grupo por atividades relacionadas com o faz de conta (dramatizações e representações do seu dia-a-dia) especialmente na mercearia. Contudo sempre que as crianças se deslocavam para esta área havia um constante burburinho que impedia que o restante grupo trabalhasse, assim procedemos a uma reunião. Nesta ficou

decidido que apenas podia estar uma criança de cada vez na mercearia, sendo este o vendedor e no máximo 5 na casinha, que seriam clientes, impedindo assim o persistente barulho.

Ao nível do conhecimento do mundo, o grupo apresentava grande curiosidade no que respeita ao mundo que as rodeia, principalmente as crianças de 5 e 6 anos. Assim surgiu o projeto “Tudo sobre o espaço”, pois o espaço era algo que os fascinava e sobre o qual não possuíam muito conhecimento.

Utilizei ainda as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar para me apoiar como forma de planificar e intervir para promover e desenvolver determinada meta, de forma gradual, pois as metas são algo que não se consegue atingir abruptamente, respeitando cada criança como ser único que possui uma identidade própria e conseqüentemente um ritmo de aprendizagem único e com identidade própria.

No que diz respeito às dificuldades referentes ao domínio da expressão musical as crianças ainda não exploravam instrumentos musicais pelo fato de não terem esses materiais à sua disposição. A construção de alguns instrumentos musicais para a sala ou a aquisição de alguns para a sala seria uma boa forma das crianças explorarem os instrumentos e as suas potencialidades de timbre, intensidade, altura e duração.

Relativamente à formação pessoal e social, era a situação que já referi, no sentido da criança dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e de esperar pela sua vez para intervirem, algumas crianças já o faziam de forma autónoma e consciente, porém algumas tiveram de ser constantemente lembradas pelos adultos desta situação.

Quanto à linguagem oral e abordagem à escrita, nos domínios da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimento das convenções gráficas e da compreensão de discursos orais e interação verbal, de um modo geral e na grande maioria já atingiram as metas finais para os domínios anteriormente citados. Algumas crianças apresentavam necessidades ao nível da expressão oral de desenvolvimento da linguagem, tanto na área da expressão como da compreensão, o que se traduz por uma dicção e construção frásica com fragilidades. Usavam frases simples e curtas, com vocabulário reduzido e pobre e os aspetos gramaticais eram pouco enriquecidos. A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da Educação Pré-Escolar. A capacidade do educador de escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o

grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, não esquecendo os mais tímidos fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. A linguagem verbal é um instrumento de comunicação essencial e ao chegar ao Pré-Escolar, a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades e compreender a língua materna. O trabalho deste deverá permitir que ao terminar esta etapa, a criança esteja em condições de poder exprimir-se com fluidez. É no clima de comunicações que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e mais complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação. Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, sons, e descobrir as relações. É através de atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem oral que vamos desenvolver aspetos menos aprofundados e conseguir atingir os objetivos nas crianças com algumas dificuldades. Atividade como o “saco de letras” ou “Histórias no quadro de giz” que permitem desenvolver a linguagem mas também o relato, a narração de acontecimentos e notícias, jogos de palavras, criação de textos e o registo escrito da palavra. Ainda sobre esta questão, algumas das crianças que manifestam estas dificuldades em grande grupo, quando estão em pequenos grupos ou a pares, essas dificuldades não eram tão notórias e expressavam-se e construía diálogos mais positivos, por isso também estive atenta a esta situação, porque o momento de grande grupo pode intimidar de certa forma a criança a falar fazendo com que pareça que possui alguns problemas, quando de facto esta não se sente confortável, algo que deve ser melhorado.

Já ao nível da matemática, no domínio dos números e operações, algumas crianças apresentavam algumas dificuldades em reconhecer os números de 1 a 10, essencialmente quando estes não se encontravam seguidos. Porém, já reconheciam muitos outros números que vão além do 1 ao 10, devendo-se ao fato de colocarem a data no quadro o que lhes permite conhecerem e identificarem outros números.

Por fim, no que respeita as Tecnologias de informação e comunicação, era de fato um domínio que estava bastante desenvolvido, mas apenas como meio lúdico. Apesar de em algumas situações termos recorrido ao computador e à internet, seja por nossa sugestão ou pela das crianças para apropriação do computador e da internet como um meio de comunicação, esta era uma vertente que as crianças ainda não dominavam e a manipulação do mesmo seria uma forma de despertar a curiosidade acerca das suas potencialidades.

Em suma, o grupo já tinha atingido muitas competências durante o pré-escolar, mas alguns ainda tinham um ano ou mais de pré-escolar pela frente, por isso não me centrar só nas competências adquiridas e sim em ir além disso, obtendo outros conhecimentos e contribuindo para a progressão das crianças, respondendo às suas necessidades.

- Grupo 1º Ciclo

A turma, de 2º ano, era constituída por vinte e seis crianças, sendo quinze rapazes e onze raparigas com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos.

Embora não houvesse crianças sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais, existiam alguns meninos que demonstravam grande dificuldade de concentração, maior necessidade de ajuda, nomeadamente uma criança que chegou ao grupo na semana seguinte ao início da minha intervenção.

Através de observação pude apurar que a turma possuía rendimentos muito bons, acompanhando a matéria com muita facilidade e sistematizando os conteúdos das diversas áreas curriculares.

Assim, ao nível do Português a turma apresentava um bom aproveitamento. Apesar de se tratar de uma turma de segundo ano de escolaridade, os níveis de leitura eram bastante elevados, todos os alunos liam, alguns até de forma fluente, respeitando os sinais de pontuação e com maior expressividade. Esta análise era bastante visível quando realizávamos a avaliação da leitura e numa fase inicial, o grupo apresentava alguns vermelhos e amarelos (as classificações mais baixas) mas ao longo deste 1º Período foi visível o empenho dos alunos para melhorarem esta competência. Contudo esta é uma competência que pudemos sempre aperfeiçoar e visto que a leitura era uma das rotinas e a maioria do grupo já dominava a leitura e logo tornava-se aborrecido e monótono, por isso decidi experimentar novas técnicas como sortear o nome do leitor, pela cor da roupa e até mesmo utilizando expressividade ou emoções para ler, permitindo assim uma aprendizagem mais lúdica.

No campo da expressão oral, os alunos apresentavam já um léxico muito diverso e empregue de forma adequada, por isso sempre que introduzi novos temas, tinha sempre o cuidado de utilizar os termos adequados e que o grupo percebesse como a palavra se escrevia e pronunciava corretamente. Os alunos demonstravam também uma grande capacidade na interpretação de histórias, sendo capazes de explicar e inferir eficientemente sobre as mesmas de forma detalhada.

Ao nível da expressão escrita, os alunos escreviam já com coerência e organização. É de referir que existiam alunos com uma caligrafia excelente, contudo, ainda se detetavam alunos com uma caligrafia deficitária ou pouco perceptível. Por esta razão, habitualmente eram observados os cadernos e sempre que estes não correspondessem aos padrões estabelecidos, ou seja, estivessem organizados e com letra perceptível, teriam que ser refeitos durante o intervalo.

Na Matemática, o aproveitamento geral da turma era positivo, alguns alunos possuíam um cálculo mental bastante avançado e um raciocínio muito eficaz. O uso de situações problemáticas e de exercícios que promovem o raciocínio facilitavam a visualização prática, assim como a interligação com as outras áreas disciplinares (transdisciplinaridade) facilitou o encaixe dos saberes matemáticos mas também o interesse por parte do grupo. Este aproveitamento foi constantemente testado durante a minha prática, pois observei que além de uma avançada capacidade de raciocínio, conseguia justificar a sua resposta, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios. Por isso optei por aumentar a dificuldade das tarefas utilizando, por exemplo, um exercício das provas globais do 4ºano, o qual resolveram sem qualquer tipo de dificuldade. Devido ao avançado desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, de raciocínio e de comunicação matemática, tentei sempre que possível estimular e desenvolver estas competências, procurando exercícios de outros anos e/ou de maior dificuldade.

A área de Estudo do Meio foi um dos polos de maior interesse dos alunos que têm adquirido as aprendizagens com muita curiosidade. Uma vez que é uma área que apela ao conhecimento dos animais e suas características mas também ao meio que os rodeia, sendo estes os temas que motivam as crianças, contribuindo para a sua participação. Logo aproveitei este interesse natural para interligar as várias disciplinas, partindo na sua maioria desta, com o uso da tecnologia, sobretudo do computador e dos powerpoints elaborados por mim, para abordar conteúdos de outras unidades curriculares.

Ao nível das expressões é na plástica que observei que o grupo, de forma geral, tinha mais dificuldade e necessitavam de ter mais rigor e cuidado com os seus trabalhos, pois poucos demonstravam rigor na pintura de desenhos assim como cuidado na organização e apresentação dos trabalhos. Contudo, devido à constante insistência da professora Cristiana e minha, este tipo de trabalho melhorou e a turma demonstrou um maior empenho e aperfeiçoamento nas tarefas desenvolvidas. Durante a minha prática, observei que desta área

apenas se desenvolvia o desenho, por isso uma das minhas primeiras intervenções foi a construção de um cartaz alusivo ao outono utilizando técnicas de pintura diferentes, designadamente o cotonete como “pincel” e também elaborando frases sobre o mesmo.

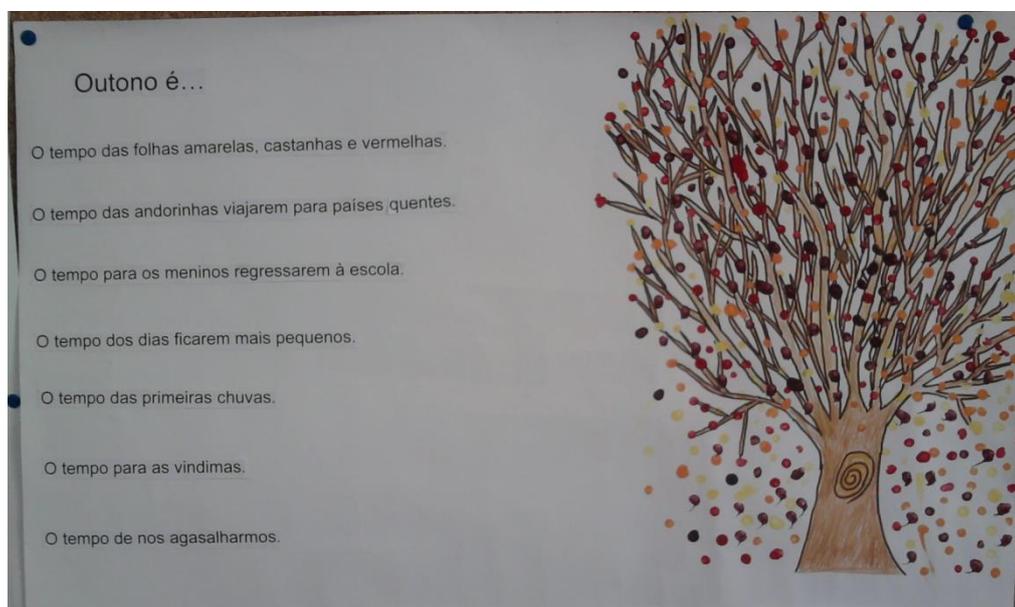


Figura 1 - Trabalho sobre o outono

Apesar do bom desempenho global da turma existiam três alunos que necessitavam de um reforço mais individualizado e sistematizado por parte do professor acompanhando, no entanto, o ritmo da turma.

A turma era constituída, de uma forma geral, por alunos interessados, que se esforçavam durante a execução das tarefas e que gostavam de participar em quase todo o tipo de atividades/ projetos. De um modo geral, os alunos revelavam capacidades cognitivas suficientes para alcançarem as metas de aprendizagem previstas para este ano de escolaridade, bem como um bom nível de desenvolvimento global para a sua idade.

A nível comportamental, existiam crianças com quem se tinha de trabalhar, de uma forma diária, as regras da sala de aula e da escola, uma vez que revelavam bastantes dificuldades em respeitar as regras discutidas, aprovadas e estabelecidas para todos.

Uma vez que a gestão da sala de aula é feita essencialmente pelo professor e que este é o líder do grupo, uma qualidade de liderança depende do estilo de relação que este adota com a turma mas também nas qualidades pessoais do professor (Estanqueiro, A. 2010). Logo e devido às dificuldades de comportamento, sugeri à professora experimentar outra técnica para melhorar o mesmo. Esta consistia em primeiramente rever e explicar as regras e

caso estas fossem quebradas, escrevíamos o nome no quadro, resultando então num castigo (ficar sem intervalo). Esta técnica permitiu uma melhoria no comportamento mas o grupo, em geral, tinha de ser lembrado da condição de não cumprirem as regras.

Em suma era um grupo afável, colaborador e demonstrava interesse pelas atividades escolares. Revelavam também curiosidade pela aprendizagem, pelo conhecimento e descoberta. Na sua maioria tinham interiorizadas regras sociais bem definidas. Tinham, também, comportamentos adequados à sua idade, relativamente aos colegas e adultos.

2.2 – Fundamentação da ação educativa

É essencial seguir uma linha orientadora, um caminho que permita adaptar práticas pedagógicas de qualidade e dirigidas para as necessidades do grupo. Uma metodologia tem em ponderação um conjunto de fatores que influenciam a prática pedagógica, assim o grupo, as suas necessidades, o ambiente educativo, o meio envolvente, entre muitos outros fatores influenciam a metodologia aplicada e definida.

A educadora da sala de Jardim de Infância onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada não se baseava numa metodologia, mas sim em várias, como no Movimento da Escola Moderna, no High Scope e também no trabalho por Projeto e ainda nas diretrizes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

Assim, esta sala apoia-se em construir um grupo alicerçado nos valores democráticos, em que a responsabilidade, a justiça, a solidariedade, a partilha e o respeito pela diferença são premissas para a formação de cidadãos/seres humanos ativos, íntegros e totais. Deste modo, o Projeto Curricular de Turma defende, uma ação educativa sustentada nos seguintes princípios:

- *Um ambiente organizado, acolhedor, alegre, seguro, entusiasmante e estável, livre de mensagens negativas ou discriminatórias.*
- *Estimular a criança a conhecer-se melhor, no seu todo, e conhecer o mundo em que vive, aprendendo a respeitá-lo;*
- *Despertar na criança a importância do Outro, das relações e das interdependências sociais e culturais;*
- *A importância de se criar um clima de cooperação, partilha, de afeto e de amizade entre os membros do grupo;*
- *O estímulo à resolução de problemas decorrentes da organização do ambiente educativo e/ou dos desafios colocados às crianças;*
- *Uma pedagogia organizada e estruturada tendo como suporte a atividade lúdica característica destas faixas etárias;*

- *Uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais;*
- *A perspectiva de que as crianças aprendem ativamente no contacto com materiais diversificados e estimulantes, mas em cooperação com as outras crianças e adultos.*
- *A abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de forma articulada, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem e que tenha sentido para a criança.*
- *Estabelecer uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, tendo em conta o que se observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança.*
- *Apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras.*
- *Diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da "auto - estima."*
- *A prestação de um apoio mais individualizado a crianças que dele necessitem, de maneira a progredirem na sua aprendizagem.*
- *A consideração de que, área da formação pessoal e social é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade/autoestima, da independência/autonomia a cooperação, a convivência democrática/cidadania e da solidariedade/respeito pela diferença.*
- *O desenvolvimento de um bom clima relacional com a família que encoraje os seus membros a colaborar ativamente na vida da sala/Jardim de Infância.*
- *A necessidade de enriquecer as experiências/vivências das crianças no contacto com outras realidades dentro e fora do espaço do Jardim de Infância, na certeza de que o trabalho desenvolvido com os diversos parceiros, são fundamentais para aquisição de novas aprendizagens.*

A ação educativa assenta ainda nas Orientações Curriculares para o pré-escolar, emanadas do Ministério da Educação, no princípio de que o educador ao planear o seu

trabalho deve de ter em conta a individualidade, as necessidades e o saber fazer de cada criança, bem como, as características do grupo, de modo a proporcionar-lhes um ambiente estimulante que lhes permite a aquisição de aprendizagens diversas. Deve também de valorizar a individualidade dando a todos a igualdade de oportunidades permitindo o desenvolvimento de cada criança e a sua inclusão na sociedade como um indivíduo autónomo livre e solidário.

Estes modelos enfatizam o papel fundamental da escola na aprendizagem da criança, pois é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. Sendo que estimular a aprendizagem das crianças, reside na interação entre criança-adulto e entre criança-criança que se produz conhecimento. Assim, a criança não é só o sujeito que aprende, mas também o que em conjunto ensina. Sendo que num determinado contexto sociocultural adquire valores, linguagem e o próprio conhecimento desse mesmo grupo. Na sala de aula esta colaboração traduzia-se entre os vários elementos do grupo, na qual os mais velhos ajudavam os mais novos, os mais competentes ajudavam os menos competentes, partindo-se do conhecimento prévio das crianças, utilizando diversos materiais (livros, filmes...) para criar uma criança competente, que é capaz de pensar o mundo em que vive, que tem ideias, saberes e linguagens que utiliza para se expressar. Proporcionado assim uma voz ao pensamento e manifestando o que pensa e como vê o mundo.

Portanto são utilizados instrumentos de registo dos diversos modelos como a Planificação semanal, Quadro de Presenças, Quadro de Registo de Tempo, Quadro de Regras, Quadro de Aniversários, entre outros. Mas também processos como o planear-fazer-rever, do modelo High-Scope, que permite que as crianças planeiem o que querem realizar, ponham em prática e reflitam sobre o que fizeram.

“O tempo em pequenos grupos encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais. Durante o tempo em grande grupo, quer as crianças quer os adultos iniciam atividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões coletivas e de projetos. Através de uma rotina diária comum, focalizada em

volta de oportunidades para aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade"(Hohmann & Weikart, 2003, p. 8)

Logo, a ação educativa visa valorizar a aprendizagem pela ação, como o próprio nome indica, deixa que as crianças vivam experiências diversificadas diretas e imediatas para que delas retirem significado. Desta forma, as crianças criam/constroem o conhecimento que as vai ajudar a dar sentido ao mundo que as rodeia. Esta aprendizagem é feita por intenção/iniciativa pessoal. Todas as crianças são curiosas e gostam de explorar situações e coisas presentes no seu dia-a-dia.

Era ainda trabalhada a abordagem de projeto, este surgia ao longo do ano e permitia “*um estudo em profundidade de um determinado tópico que as crianças levam a cabo*” (Katz & Chard, 2009, p.3), permitindo assim dar resposta a questões colocadas pelas crianças ou interesses por elas apresentados. A utilização desta metodologia, também vai ao encontro dos princípios pela qual a educadora se rege, mostrando assim a articulação entre o que são os princípios propostos para toda a comunidade escolar e como as diferentes turmas e ciclos aplicam esses princípios.

Segundo o Perfil de desempenho profissional do educador de infância, este deve “*...concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas*”. Assim, ao longo da minha intervenção no Jardim de Infância foram algumas as formas como tentei alterar/enriquecer, de certa forma, os tempos de rotina. Em relação ao acolhimento, as crianças estavam habituadas a entrar e sentar-se nas almofadas, onde conversavam um pouco ou contavam as novidades e de seguida dirigiam-se para a zona das mesas para marcar a presença. Visto que esta transição ocupava muito tempo e estas permaneciam muito tempo sentadas, que poderia ser aproveitado para proporcionar às crianças diversas aprendizagens, propus às crianças que realizassem o acolhimento nas mesas. Estas aceitaram, mas no início foi um pouco confuso, pois habituadas à antiga rotina, muitas vezes dirigiam-se para a zona da almofadas e tinha de perguntar se aquilo era o que tínhamos sido combinado, ao que elas logo se levantavam dizendo que não e dirigiam-se para as mesas.

Outro aspeto que tentei enriquecer foi o quadro das presenças, optei por criar um jogo, onde dando pistas, como características ou a primeira letra do nome, as crianças tinham de adivinhar quem era o próximo a marcar a presença. Este surgiu, pois observei que as

crianças tinham automatizado o processo e já não verificavam se era o sítio correto de colocar o símbolo, apenas sabiam quem era antes delas e faziam a sua presença no “quadrado” seguinte. Logo quando o anterior faltava ou não fazia corretamente, estes erravam. Desta forma, trabalhei com elas o reconhecer o seu nome e a data, mas também a interpretar uma tabela de dupla entrada.

Na sala onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º ciclo, a professora baseava-se essencialmente nas teorias de Freinet e na sua premissa de conjugar as vivências do dia-a-dia com as diferentes áreas curriculares. Assim os alunos fazem analogias diretas entre o conhecimento e as suas vivências, facilitando as aprendizagens.

Freinet optou ainda por abandonar os tradicionais manuais escolares pois considerava que o manual “ *determina rigorosamente, e para todas as regiões, o que as crianças devem aprender ou fazer*” e criou com seus alunos materiais de trabalho que respondiam às questões que lhes eram postas pela vida (Freinet, 1975, p.54), nesta sala a professora tentou adotar um processo em tudo idêntico.

Logo, tanto a docente como eu construíamos os materiais didáticos especificamente elaborados para o grupo em questão, tendo em atenção as características do grupo e consequentemente as suas necessidades específicas, não utilizando manuais generalizados. Contudo, após a observação e apesar de o trabalho ser acrescido para os docentes, o esforço é compensado pelos resultados evidentes. Os alunos exercitam-se com materiais que lhes agradam e adequados aos seus ritmos, necessidades e contexto, consequentemente o seu empenho é superior contribuindo assim para um maior aproveitamento e adquirir de competências.

Seguindo ainda a abordagem de Freinet, o trabalho era delineado baseado nos objetivos, tentado interligar as várias áreas, possibilitando a espontaneidade natural das crianças. Permitindo sempre aprendizagens ocasionais e modificações desse mesmo planeamento.

Assim o trabalho desenvolvido pela professora era essencialmente baseado em função de três fundamentos essenciais:

- Desenvolvimento de competências intelectuais;
- Desenvolvimento de competências sociais;
- Desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Durante a minha prática pedagógica, optei por utilizar uma abordagem semelhante à usada pela professora cooperante, pois considero que interligando as diversas áreas e utilizando material apelativo e adequado ao grupo, as crianças adquirem conteúdos mais facilmente e compreendem-nos contribuindo para um maior entusiasmo e interesse da parte destes mas também segundo o Perfil de Desempenho do professor de 1º ciclo, este “*promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo*”.

Sendo este o momento perfeito para explorar, tentei utilizar também outras ideias, como partir do conhecimento prévio da criança para desenvolver as atividades e contribuindo assim para uma aprendizagem coletiva e uma maior entreajuda entre os elementos do grupo. Procurei diversificar as estratégias e produzir materiais diversificados para desenvolver as atividades, como o computador, fazendo powerpoints e partindo dos mesmos para as atividades a desenvolver. Estas técnicas foram muito bem aceites e contribuiu para um maior envolvimento nas tarefas propostas pois o grupo demonstrava mais interesse e empenho nas atividades propostas.

2.3 - Organização do espaço e materiais

- Grupo Pré- escolar

A sala de atividades trata-se de um ambiente essencial para a prática educativa, não só pelo tempo que o educador/ professor e as crianças passam lá, mas também pelo seu sentido global, de construção geral do que serão os recursos vitais na vida de cada criança.

Uma sala de Jardim de Infância não pode ser um espaço fechado em si mesmo mas sim, um espaço aberto que permite a funcionalidade para as outras dependências em que se desenvolve a vida escolar.

Oliveira-Formosinho (2007, p. 68) afirma que, relativamente à organização do espaço em áreas e aos materiais, estes devem estar visíveis, acessíveis e etiquetados de forma a passar mensagens implícitas à criança. Os materiais existentes na sala de atividades e a forma como estão dispostos condicionam o que as crianças podem realizar com eles e aprender.

Relativamente ao espaço da sala onde desenvolvi a minha prática de jardim-de-infância, tratava-se de um lugar bastante encantador e estruturado, contendo as áreas definidas permitindo os diferentes tipos de atividades existentes. Todo o material encontrava-se ao alcance das crianças, não se tratando de nenhum obstáculo no que diz respeito à própria autonomia. A sala era muito iluminada devido à existência de muitas janelas, possuía muitos pontos de luz e o chão devidamente adequado ao efeito. É importante referir que o local dos objetos não se encontrava etiquetado, contudo as crianças sabiam onde podem encontrar o material de que necessitavam e voltavam a arrumá-lo no sítio onde o foram buscar.

O trabalho desenvolvido na sala permite organizar o grupo de diferentes formas, em pequeno, em grande grupo ou individual. O tempo de grande grupo servia sobretudo para quando nos reuníamos pela manhã (para dar os bons dias, conversar, planear) quando retomávamos as atividades na sala depois do recreio, durante a leitura de uma história, quando era necessário retornar à calma e conversar sobre o dia que passou ou fazer a avaliação. O dia iniciava-se sempre em grande grupo, nestes momentos as crianças preenchiam o quadro das presenças, desenvolvíamos diálogos e eram lançadas as atividades. Estes tempos de grande grupo também serviam para cantarmos canções, ouvir lengalengas, poesias, histórias, por vezes também realizávamos reuniões para abordar alguma situação

que tivesse surgido, tendo em conta que tanto crianças quanto adultos podiam convocar estes ajuntamentos.

Também servia para adquirirmos algumas noções de cidadania e para nós, enquanto grupo, planearmos o que iríamos fazer a longo prazo, sempre, de acordo com aquilo que já tínhamos feito. Os tempos de grande grupo geralmente eram passados na zona do tapete, área polivalente, ou na zona das mesas.

Por vezes era necessário dividir o grupo, consoante a sua idade, para uma melhor aquisição e desenvolvimento das aprendizagens e para um trabalho mais específico e individualizado, principalmente com as crianças que iriam transitar para o 1º ciclo no ano letivo seguinte.

A exploração das áreas era realizada em pequenos grupos formados pelas crianças, pois eram elas que definiam as áreas que iriam explorar. As áreas estavam limitadas por números de crianças que poderiam explorar aquele espaço em simultâneo, aspeto definido pelo grupo, após uma reunião.

O espaço, sala, é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo, enquanto estão na escola. Assim, é de extrema importância que esteja organizado tendo em conta as necessidades da criança. A organização do espaço é também um meio de educar, por esta razão deverá existir uma grande preocupação com a organização do espaço, assim como dos materiais.

Assim, tal como no Movimento da Escola Moderna, a organização do espaço desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta a sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers) e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. A sala está organizada por áreas, assim temos:

❖ **Área do faz de conta** (Figura 2). – Consiste num espaço em que as crianças podem recriar o ambiente de uma “casinha”, possibilitando o jogo dramático e o contacto com materiais que recriam situações da vida real



Figura 2 - mercearia / Quarto / Cozinha

❖ Área da garagem e construções (Figura 3) - A garagem origina diversas explorações e bastante diferenciadas.



Figura 3 - Garagem

❖ **Área da biblioteca** (Figura 4) - A biblioteca é composta por uma estante que está equipada com livros e revistas de diversa natureza.



Figura 4 - Biblioteca

❖ **Áreas dos jogos** (Figura 5) - As crianças quando exploram esta área, constroem muitos objetos. As explorações são feitas em grupo, ou individualmente, manipulando os materiais e constroem objetos de forma cooperativa.



Figura 5 - Área dos jogos

❖ **Área das expressões** (Figura 6) - O atelier de atividades plásticas e outras expressões artísticas integra os dispositivos para a pintura e desenho.



Figura 6 - Área das expressões

❖ **Área da multimédia** (Figura 7) – O número de crianças que poderá explorar este espaço, em simultâneo, é de dois. A exploração deste espaço permite a aquisição de diversas competências, em que têm a oportunidade de imitar a escrita, pois, *“Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras”* (OCEP, 2002, pág. 69).



Figura 7 - Área da multimédia

❖ **Área polivalente** (Figura 8) - A área do polivalente é uma área, essencialmente, de encontro de grande grupo. É neste local que começamos todas as nossas manhãs. É neste espaço que conversámos em grande grupo. Para além desta função, esta área apoia as outras áreas da sala, tal como a biblioteca e os jogos.



Figura 8 - Zona das almofadas

Tanto a educadora como a auxiliar e eu própria, circulávamos pelas várias áreas da sala, prestando apoio quando solicitado pelas crianças ou enriquecendo as situações que as crianças estavam a viver naquele momento, por exemplo dando sugestões para melhorar algo ou fazê-las pensar sobre o que estão a fazer naquele momento, querendo isto dizer que vão trabalhar sempre que possível na zona de desenvolvimento proximal.

- Grupo 1º Ciclo

Relativamente à sala da prática de 1º ciclo, esta encontra-se no lado direito da escola e era a número nove, apesar de muito pequena, tratava-se de um lugar bastante cativante. A sala possuía dois armários para arrumação de material, uma mesa de apoio, um computador, dois quadros de ardosia e as mesas encontravam-se organizadas em U com mais um pequeno conjunto central de mesas, tal como demonstrado na figura 9.

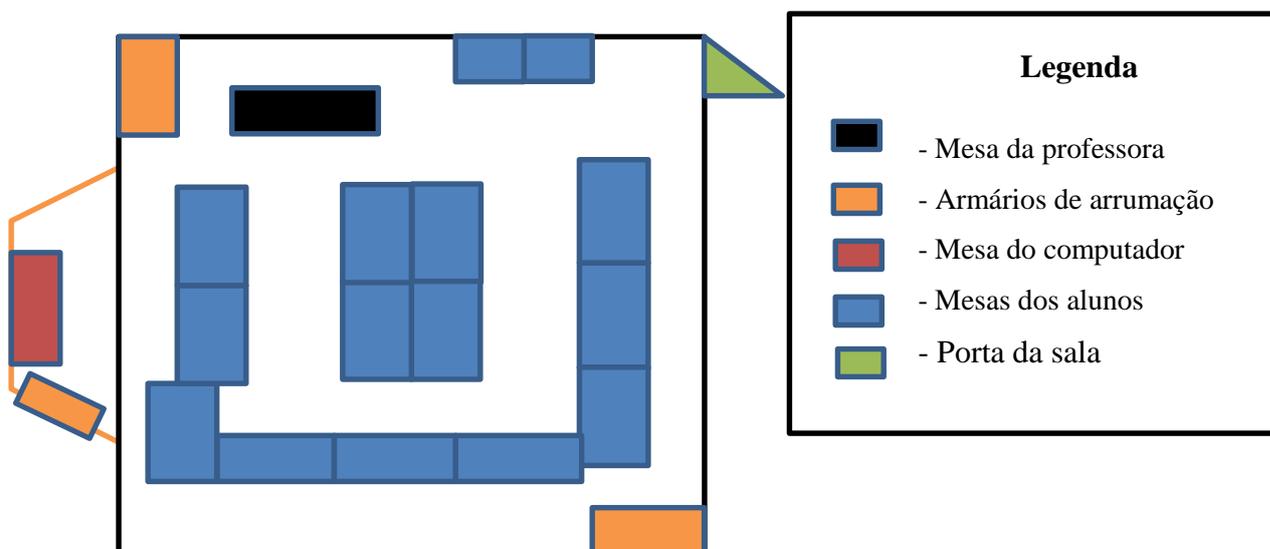


Figura 9 - Planta da sala

Este tipo de organização permite que os alunos possam trabalhar individualmente ou coletivamente, a comunicação entre alunos e alunos/professor é muito mais fácil, pois o contato visual é maior. Este tipo de organização da sala promove ainda a partilha de conhecimentos e a cooperação entre os alunos, visto que estes se encontram perto uns dos outros (Teixeira e Reis, 2012,p.15).

Inicialmente era pouco iluminada devido à existência de apenas uma pequena janela e poucos pontos de luz. Mais tarde, após a insistência da professora, esta tornou-se menos escura pois foram colocados candeeiros junto ao quadro de ardosia.

Para a organização das crianças na disposição da sala, as crianças eram sentadas consoante a sua preferência ou por comportamento (uma vez que algumas crianças não se podiam sentar juntas, pois criavam muita confusão para a dinâmica de trabalho pretendida e conseqüentemente para o grupo).

As nossas salas de aula eram, na sua maioria, bastante pequenas, o que, de certa forma, dificultava as aprendizagens das crianças e também o trabalho dos professores pois tornava-se uma tarefa bastante complexa, prestar o devido apoio aos alunos quando não temos espaço suficiente para nos movimentarmos na sala. Assim penso que a única modificação que faria neste espaço seria a questão do tamanho, pois permitiria à professora utilizar diferentes disposições e adapta-las de acordo com o grupo, as suas necessidades e até mesmo as atividades.

2.4 - Organização do tempo

- Grupo Pré- escolar

A rotina no jardim-de-infância é um conjunto de atividades articuladas que tem por objetivo: regularizar a dinâmica do grupo de crianças; permitir uma variedade nas experiências vividas pelas crianças e harmonizar as relações entre o tempo, o momento, o tipo de atividades e as necessidades das crianças, consequências, estas que levam a criança a tornar-se cada vez mais autónoma, mas também permitem a criação de um ambiente seguro para a criança, sem lhe provocar ansiedades e medos, sem saber o que irá acontecer a seguir, porém não quer isto dizer que por vezes não se quebre a rotina e se realize outras atividades (Silva, 1997, p.40).

O tempo na sala de jardim-de-infância encontrava-se organizado por rotinas que permitiam prever o que se ia suceder, de maneira a organizar o tempo em função das atividades que se pretendiam realizar. No entanto, as rotinas eram flexíveis, podendo ser alteradas e adaptadas às diferentes circunstâncias, de modo a fazer sentido para todos os intervenientes. Assim uma rotina diária bem explicitada na sua sequência e consistente dá às crianças um sentido de segurança, contribuindo para a sua estabilidade afetiva. *Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas "à dimensão da criança" no contexto dos acontecimentos que vão surgindo* (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224). Não é apenas às crianças que a rotina diária se torna indispensável, mas também para os adultos, ajudando-os a organizarem o seu tempo com as crianças.

As atividades letivas repetiam-se diariamente, nomeadamente as que se iniciavam de manhã em grande grupo: conversa sobre assuntos ou novidades que as crianças propunham, abordando novos pontos de vista ou levantamento de questões que estimulem a troca de ideias e colocando as crianças a expressarem-se verbalmente. De seguida elegíamos um chefe do dia e este procedia à marcação das presenças, do tempo, e à identificação do dia, do mês, do dia da semana, da estação do ano e à contagem das crianças. O período da manhã era também reservado para atividades orientadas em grande grupo ou em pequenos grupos, ao que se seguiam atividades de escolha livre, sempre organizadas e estruturadas em conjunto com o grupo. Estas eram combinadas e planificadas com o grupo à 2ª feira e era feita a sua avaliação no final da semana.

A parte da tarde iniciava-se sempre com um momento de leitura/conto/poesia, mas após verificar que as crianças adormeciam várias vezes ou apresentavam sinais de cansaço, sugeri ao grupo que este momento fosse passado para a parte da manhã.

Assim após o almoço seguiam-se as atividades iniciadas na manhã e no momento de retorno à calma, antes do lanche da tarde, havia um período para o resumo do dia, com destaque para os acontecimentos mais marcantes e a projeção para o dia seguinte.

À 6ª feira de manhã dedicávamo-nos às atividades de expressão físico-motora e de quinze em quinze dias deslocávamo-nos à Biblioteca Escolar da Cruz da Picada, onde realizávamos a “Hora do Conto”, e outras atividades, que eram sempre do agrado das crianças.

Existiam tempos/situações em que as crianças trabalhavam em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente, mas sempre com o apoio e supervisão do adulto. O educador possui um papel ativo, participante, observador e reflexivo, dando o poder às crianças sobre a sua própria aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2003, p. 27).

O quadro abaixo apresentado refere apenas um esquema meramente identificativo, numa forma global, das dinâmicas curriculares, ou seja a rotina diária e semanal.

Rotina Diária da Sala A

9h	Acolhimento - novidades do fim de semana e marcação das Presenças
10h	Higiene/Lanche
10h30m	Recreio
11h	Atividade de escolha livre/trabalho em pequeno e Grande grupo/ trabalho individual
12h	Higiene/Almoço Recreio
13h30m	Atividade de escolha livre/trabalho em pequeno / trabalho individual
14h50m	Retorno à calma Higiene
15h	Lanche

Quadro 2 - Rotina Diária da Sala A

Rotina Semanal da Sala A				
2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeria	6ªFeira
Acolhimento - novidades do fim de semana e marcação das Presenças	Acolhimento - marcação das Presenças	Acolhimento - marcação das Presenças	Acolhimento - marcação das Presenças	Acolhimento - marcação das Presenças
Planificação Semanal	Visita à Biblioteca Escolar da Cruz da Picada	Leitura de uma Historia	Atividade de escolha livre/trabalho em pequeno / trabalho individual	Sessão de Movimento
Higiene/Almoço Recreio				
Atividade de escolha livre/trabalho em pequeno / trabalho individual	Atividade de escolha livre/trabalho em pequeno / trabalho individual	Atividade de escolha livre/trabalho em pequeno / trabalho individual	Atividade de escolha livre/trabalho em pequeno / trabalho individual	Atividade de escolha livre/trabalho em pequeno / trabalho individual

Quadro 3 - Rotina Semanal da Sala A

- Grupo 1º Ciclo

Relativamente à organização do tempo e das atividades durante o estágio no 1º ciclo este era seguido tendo em conta o horário, presente no quadro 4, elaborado pela professora e consequentemente era utilizado como guia de trabalho. Contudo, antes de iniciarmos as atividades propostas para cada dia existiam algumas rotinas diárias, tais como escrever a data, escrever e tentar descobrir a resposta a uma adivinha e encontrar os erros em determinada frase, corrigindo-a. Estas atividades tinham como essencial objetivo desenvolver a compreensão de textos e a avaliação das dificuldades existentes.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00/ 10:00	Português	Português	Matemática	Matemática	Português
10:00/ 10:30		Matemática			
10:30/ 11:00	<i>INTERVALO</i>				

11:00/ 11:30	Português	Matemática	Estudo do Meio	Português	Apoio ao estudo
11:30/ 12:30	AEC- Inglês		Português	Português	Matemática
12:30/ 14:00	<i>ALMOÇO</i>				
14:00/ 15:00	Matemática	Estudo do Meio	Português	AEC- Inglês	Matemática
15:00/ 16:00	Estudo do Meio	Expressões	Expressões	AEC - AFD	Estudo do Meio
16:00/ 16:30	<i>INTERVALO</i>				
16:30/ 17:30	Expressões	Oferta C.	Apoio ao estudo	AEC - AFD	AED - Oralidades

Quadro 4 - Horário do 2ºB

Na globalidade guiávamo-nos por este tipo de organização, porém, por vezes alterávamos, pois considerávamos que seria mais proveitoso para o grupo ou acontecia que necessitávamos de mais tempo para realizar determinado conjunto de atividades.

Este tipo de organização implica que fiquemos muito preocupados com o horário sendo por vezes difícil de nos distanciarmos dele, o que dificulta momentos espontâneos que surgem durante a aula, aos quais gostaríamos de atribuir mais espaço. No decorrer da aula pode ocorrer uma situação que seja pertinente trabalhar e que surja no momento, contudo por sabermos que temos de realizar determinada atividade e lançar ou trabalhar determinado conteúdo, que se encontra planeado, esta súbita proposta acaba por não ser valorizada e por vezes poderia ser mais vantajosa para as crianças.

Mas durante a minha prática aprendi que, apesar de permanecer a constante questão de cumprir o programa, que é sempre uma das principais preocupações e que na maioria das vezes se revela um inimigo para um trabalho mais dinâmico e flexível, devemos aproveitar as sugestões das crianças se acharmos que estas podem contribuir para desenvolvimento do grupo.

2.3 - Interações com a família e comunidade

Segundo Silva (1997, p. 45), a colaboração dos pais, no que toca ao contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver, pode ser uma forma de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. A interação entre pais e educadores contribui para a criação de um clima de comunicação, resultando numa troca e procura de saberes.

A interação com as famílias é realizada de várias formas, os pais participam nas atividades da sala, assim como, colaboram com a recolha de informação e materiais para desenvolver atividades e assim o deveria ser, porém só notei estas características por parte de alguns pais. Uma das grandes dificuldades que tive durante o período de estágio em jardim-de-infância foi sem dúvida a interação com a família, pois era muito difícil o encontro com os pais porque ou as crianças já se encontravam na instituição quando chegava e à hora que saía, as crianças ainda lá permaneciam, ou então eram outros familiares, principalmente os avós que os deixavam no estabelecimento. Mas por vezes, conseguia falar com alguns pais, em que estes através de conversas informais me davam algum feedback do trabalho desenvolvido mas também dos comentários que as crianças faziam em casa.

A interação da família é feita pela mesma, mas também pelo educador. Este deverá criar um ambiente favorável, incentivando os pais a trabalhar consigo. E é essencial que as crianças sentiam esse ambiente, sentindo vontade de mostrar os trabalhos desenvolvidos ao longo da minha prática. O trabalho no jardim-de-infância não se faz apenas entre o educador e as crianças, são precisos mais elementos como a comunidade e os pais que possuem um papel essencial.

Durante a minha presença na sala de Jardim de Infância optei por promover a participação das famílias na vida educativa, com a leitura de histórias por parte de familiares das crianças, mães, irmãos, primos, avós aceitaram o desafio e entraram dentro da sala de atividades sem receios.

No 1º ciclo a interação com as famílias é realizada de várias formas, os pais participam trazendo para a sala objetos e materiais que considerem pertinentes ou importantes para desenvolver conhecimentos e assim o deveria ser, porém só notei estas características por parte de alguns pais.

Durante os períodos de entrada e saída era abordada relativamente ao comportamento das crianças e era também através de conversas informais que me davam algum feedback do trabalho desenvolvido mas também dos comentários que as crianças faziam em casa.

Durante a minha prática, não criei nenhuma atividade em particular de interação com a família ou comunidade, mas sempre que estas se apresentavam de forma espontânea era com interesse que participava e colaborava, nomeadamente na festa de natal quando a comunidade escolar se deslocou à Praça do Giraldo para o desfile e concerto da escola. Apesar desta lacuna, onde sinto maior dificuldade, penso que devido à importância que esta vertente apresenta, tenho de continuar a aperfeiçoar as minhas competências, esforçando-me para melhorar.

Além destes momentos, existe uma hora de atendimento aos pais que estes podem requerer junto da professora quando necessário e também as reuniões de final de período em que a professora fala com os pais sobre o percurso dos educandos e sobre alguns aspetos em que a família poderá ter um papel fundamental para ajudar a criança no seu percurso escolar.

2.4 - Trabalho de equipa

Durante a minha prática, no Jardim de Infância, notei que existia uma grande articulação e dinâmica de trabalho entre a equipa pertencente à sala de atividades. A assistente operacional estava sempre disponível para ajudar nas mais diversas situações que pudessem ocorrer na sala e, a educadora auxiliava-me sempre que necessário.

A este nível, todos os elementos da equipa trabalham em proveito de um objetivo comum, um trabalho excelente com as crianças dando-lhes todas as condições favoráveis de aprendizagem, de segurança, de afeto, mas também de respeito.

É assim num clima de diálogo e de troca de opiniões que se constrói o trabalho em equipa, mobilizando os recursos humanos nas mais diferentes situações de aprendizagem, promovendo assim um ambiente propício à criação de adultos excecionais.

Durante a minha prática, viveu-se de fato um ambiente cooperativo, de apoio e de entreajuda. A interação entre professora/estagiária era bastante boa, dividimos tarefas, apoiávamo-nos mutuamente no desenrolar dos trabalhos e acima de tudo era-me dado espaço para aprender, para experimentar e para ensinar sempre com o apoio da educadora. Normalmente, partilhávamos dúvidas, ideias, estratégias e até opiniões sobre o grupo e os alunos com o intuito de melhorar a minha prática.

Na sala de 1º ciclo onde estive a estagiar, notei que existia alguma articulação entre os vários professores da equipa de 2º ano. Durante os trabalhos desenvolvidos por mim, a professora estava sempre presente, prestando auxílio sempre que considerasse pertinente, nomeadamente completando a informação que transmitia ao grupo ou até mesmo a direcionar o trabalho, orientando-me a aproveitar ao máximo as capacidades do grupo.

Como pude verificar cada profissional da equipa possui um papel essencial no contexto educativo, onde partilham ideias ou materiais. Neste meio está também incluído os professores das AECS, onde a relação existente é muito boa. Estes apenas se encontram presentes durante o seu tempo de aula mas apesar disso contribuem para uma boa relação como os restantes professores e alunos.

Relativamente à restante comunidade escolar a relação não poderia ser melhor, aproveitando esta conexão para alargar conhecimentos e adquirir novas experiências, principalmente com os outros professores da instituição, que sempre que possível auxiliavam-me dando conselhos a curto prazo como o que fazer para uma melhor

dinamização das aulas, mas também a longo prazo, como competências que devíamos adquirir, que apenas se desenvolvem com a tentativa e erro.

Capítulo 2 - Desenvolvimento da leitura no pré-escolar e no 1º ciclo

- A Leitura

Segundo Sim-Sim (2009), todos os dias as crianças desenvolvem, sem ensino formal, a sua língua materna e, através dela, interagem verbalmente com o objetivo de obter informação.

A leitura é uma ação complexa mas também gradual e como refere Sim-Sim (2006) esta é essencialmente um ato individual, onde se constrói significado, mas também um ato social que envolve partilha e desenvolvimento coletivo.

A leitura pode ainda ser identificada segundo Curto, Morillo e Teixidó (cit. por Mata, 2008) como a compreensão do tema de um texto, o reconhecimento do seu conteúdo e a apropriação da informação contida no texto.

Saber ler é, então, compreender, julgar, apreciar e criar. Poderá ser algo mais quando consideramos o leitor, que se assume agente ativo neste processo, e assim a interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores (conhecimento extratextual) desse leitor associam-se ao reconhecimento dos símbolos impressos, à informação lexical e gramatical veiculada na mensagem e consequente atribuição de significado (Sim-Sim,2006).

Mesmo antes de saberem ler, as crianças já se aperceberam de um conjunto de aspetos essenciais para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura. Assim

“quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas”
(Mata, 2008:66).

Deste modo, a leitura surge como um processo cognitivo complexo que resulta das noções apresentadas no texto, da compreensão do mundo de cada leitor e também do uso de metaprocessos linguísticos (Sim-Sim, 2006). O conhecimento explícito das regras de

distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua fazem também parte desta capacidade.

A consciência linguística é uma etapa do processo de desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, neste o sujeito falante torna-se capaz de refletir sobre as regras de funcionamento e uso da língua, quer se trate do domínio sintático, semântico pragmático ou fonológico (Sim-Sim,2006).

Logo, consciência fonológica entendida como “*o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua*” (Sim-Sim, 1998, p 225) é uma competência essencial na aquisição da linguagem escrita.

Assim, a relação presente entre a linguagem oral e escrita “*faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura*” (Silva, citado por Sim-Sim,2006, p.72).

- A Leitura no JI

Segundo Mata (2008) os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância são decisivos para a formação de “pequenos leitores envolvidos”. O jardim-de-infância desempenha um papel essencial na promoção do envolvimento das crianças com a leitura. O Educador tem como principal tarefa estimular todo este processo de aprendizagem desde muito cedo, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e da consciência metalinguística da criança em idade pré-escolar.

Toda a criança desenvolve a sua competência linguística, adquirindo conhecimentos sobre segmentos sonoros como a palavra e a sílaba até chegar aos segmentos mínimos, os fonemas, unidade do nosso sistema de escrita (Sim-Sim, 1998).

Marques (1991) refere que é fundamental ter em conta que as letras são configurações que têm uma carga linguística e é também com elas que procedemos à codificação dos sons. Para preparar a criança para a leitura, é fundamental que o Educador proporcione à criança tarefas em que esta tenha de trabalhar com materiais orais e escritos e se aperceba da relação que existe entre os dois.

Nas Orientações Curriculares é realçado o papel do educador como modelo de referência nos comportamentos e estratégias, pois “*o modo como o educador lê para as*

crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura...” (Ministério da Educação, 1997:70)

O papel do educador assume, também relevância ao proporcionar à criança diferentes suportes e apoiar a sua exploração de forma a desenvolver a apropriação das funções da leitura, procurando

“... com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando para que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo...” (Ministério da Educação, 1997:73)

São de valorizar as interações contextualizadas, significativas e informais, assumindo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental

“... é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética ... as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças ... suscitam o desejo de aprender a ler...” (Ministério da Educação, 1997:72).

No jardim-de-infância surgem diariamente, diversas situações que poderão ser propícias a atividades de utilização da leitura, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem. Assim, o papel do educador é estar atento a essas situações e permitir a sua exploração. Segundo Mata (2008), estas são algumas das possíveis ações a desenvolver pelo educador, tendo em conta que estas devem ser adaptadas a cada sala:

- **Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades** de modo a facilitar a identificação e apropriação das suas funções e integrar a sua utilização
- **Integrar o escrito**, nas suas mais diversas formas, **nas vivências do jardim-de-infância** de modo a que este seja o reflexo da realidade cultural envolvente das crianças.

- **Servir de modelo às crianças**, utilizando a leitura e a escrita na presença das crianças, de forma natural e intencional de modo a que estas se apercebam das diferentes características da linguagem escrita e das diferentes estratégias mobilizadas pelo educador.
- **Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos** e com diferentes funções, e incentivar a sua utilização diversificada de um modo rico e integrado nas atividades e vivências do dia-a-dia das crianças
- **Construir com as crianças livros com funções diversas**, a integrar na biblioteca da sala, levando-as a aperceberem-se das características do texto contido em cada um deles e das suas particularidades, consoante a sua função
- **Proporcionar oportunidades de exploração do escrito, nas diferentes áreas da sala**, disponibilizando materiais adequados a cada contexto
- **Nas saídas e passeios** e na sua preparação **fazer notar e explorar** com as crianças as **funções dos diferentes suportes** de que vão necessitando ou que vão encontrando
- **Envolver as famílias** e as suas práticas de literacia familiar, de modo a que estas compreendam a importância das práticas informais que desenvolvem.

- A Leitura no 1º CEB

De acordo com Sim-Sim (2009), o ensino da leitura encontra-se muitas vezes associado exclusivamente à escola e é visto como um passo mágico que lhes vai permitir lerem sozinhas. Mas a aprendizagem da leitura não é um processo natural como o da linguagem oral.

Embora aquando da entrada no 1.º CEB, a criança já tenha realizado várias aquisições a nível linguístico, este sistema tomado como um todo está longe de se encontrar consolidado (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). As mesmas autoras salientam ainda que, apesar de o nível linguístico à entrada no 1.º CEB ter importância no desenvolvimento linguístico, especialmente nos primeiros anos, *“a forma como esse processo é desenvolvido é crucial para aquele desenvolvimento, enquadrado na evolução infantil global, que é determinada concomitantemente pela sua maturação cognitiva e por novas competências associadas aos vários tipos de inter-relação social”* (p. 13-14).

Pereira (1992) esclarece que o papel da escola como novo contexto linguístico e educativo se situa a dois níveis: por um lado, a consolidação de conhecimentos já

adquiridos; por outro lado, “*a introdução e ensino de novos saberes indispensáveis para um agir linguístico autónomo e eficaz*” (p. 35).

Para além das aprendizagens especificamente linguísticas, como língua de escolarização, o português revela-se essencial para a aprendizagem em todas as áreas. Como refere Faria (2010), “*um bom domínio das competências da Língua Portuguesa é determinante para uma aprendizagem global bem-sucedida*” (p. 49). A aprendizagem do português assume, assim, um carácter transversal, diretamente relacionado com o sucesso escolar e profissional (Reis, 2009).

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, entende-se por leitura “*o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo*” (Reis, 2009, p. 16).

A leitura concilia, assim, duas capacidades chave: a decifração, isto é, o reconhecimento das palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes (Sim-Sim, 2009); e a compreensão, ou seja, a atribuição de significado ao que é lido (Sim-Sim, 2007).

Os métodos de ensino da decifração dividem-se, segundo Sim-Sim (2009), entre duas opções pedagógicas: uma que privilegia as estratégias de correspondência grafema/fonema (metodologias fónicas) e outra que promove estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de carácter mais global).

Para ler é ainda necessário que a criança desenvolva a fluência de leitura, a qual envolve várias competências. De acordo com o modelo de Walker, Mokhtari e Sargent (2006, in Tristão, 2009) existem três atributos fundamentais para uma leitura fluente: atributos de desempenho, os quais incluem aspetos como a correção e velocidade da leitura e a expressividade; atributos de competência, nomeadamente a consciência fonológica e morfológica, o conhecimento da sintaxe e da estrutura do discurso e a competência metacognitiva relativamente à leitura; e, por fim, predisposição relativamente à leitura, como leitor e hábitos de leitura que este possui.

Assim, segundo Sim-Sim (2006) a fluência da leitura “*implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem a compreensão do texto escrito*” (p.19).

A competência de leitura é indispensável à vida, já que a linguagem escrita está presente em praticamente todas as atividades diárias. Como refere Contente (1995), “*de todas as atividades cognitivas complexas, a leitura, é sem dúvida, aquela que participa na maior parte das situações*” (p. 11). Assim, é indiscutível que saber ler está diretamente ligado ao sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional (Sim-Sim, 2007).

Sendo que os adultos mais próximos das crianças são responsáveis pelo desenvolvimento das suas aptidões, nomeadamente a da leitura, cabe a estes, segundo Pennac (2002) apresentar uma boa relação com a leitura, especialmente o seu entusiasmo pessoal pela mesma pode influenciar o sucesso ou insucesso no nascimento de um novo leitor.

Sendo que, Sobrino (2000) defende que o hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência, parece essencial que o professor desenvolva hábitos de leitura no aluno e são diversas as estratégias às quais poderá recorrer para motivar os alunos para a leitura. Sá (2008) in Pinto, 2010 indica possíveis estratégias para trabalhar a leitura, centradas na motivação para a mesma (p.82-83):

- 1) Criar materiais para a leitura, associada a atividades que implicam a produção de textos pelos próprios alunos (individualmente ou com outros alunos) e a sua divulgação, nomeadamente através da leitura em voz alta.*
- 2) Rodear os alunos de um universo de leitura, associada a atividades que implicam pôr os alunos em contacto com diversos materiais associados à leitura e manipulá-los.*
- 3) Variar as experiências de leitura dos alunos, associada a atividades que pressupõem o recurso a diversas formas de ler o mesmo texto (tais como ler várias versões do mesmo texto) ou o mesmo tipo de textos ou ainda ler textos de tipos diferentes, que servem diferentes finalidades.*
- 4) Promover a partilha de experiências de leitura, associada a atividades que implicam comunicar aos outros as nossas impressões sobre textos que lemos.*

E suma e de acordo com Pereira (2004, in Azevedo, 2007) numa relação leitura/escrita “*a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, mas a escrita configura-se como um importante contributo para a aprendizagem da compreensão leitora*” (p.135).

Logo “*ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor*” (Sardinha, 2007, p 6), por isso durante a minha prática tentei utilizar diversas estratégias e métodos para incentivar à leitura e desenvolver a mesma.

Capítulo 3 - O trabalho desenvolvido

Para desenvolver o tema deste relatório durante a minha intervenção quer em pré-escolar, quer em 1º ciclo, realizei além de atividades relacionadas com o mesmo, trabalho por projeto.

A metodologia de projeto tem como situação central a criança e as suas questões, por isso “ *a característica essencial de um projeto é ser uma investigação, (...), que leva a um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam*” (Katz & Chard 2009, p.3) em que este processo pode ser realizado em cooperação com o educador. Assim esta questão remete-nos o trabalho de projeto para “*um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos*” (Katz & Chard, 2009, p.3).

Segundo Katz & Chard (2009), um projeto consiste na exploração e investigação de um tema, uma necessidade emergente daquele grupo de crianças, algo que tenham necessidade de descobrir, pesquisar e perceber melhor. Os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes. Deste modo, cabe ao educador o papel de proporcionar meios/recursos acessíveis e adequados para que as crianças consigam por si procurar mais informação até atingirem o conhecimento satisfatório sobre o tema em questão (Katz & Chard, 2009, p.4)

Quanto ao educador, este desempenha um papel de orientador, realizando as ligações entre os diferentes pontos do projeto em conjunto com as crianças e na preparação de materiais, porém não quer isto dizer que o educador não incentive, dê palpites e sugestões sobre o que fazer no projeto, alargando assim também os horizontes das crianças para que possam ir mais além do seu conhecimento.

Relativamente à prática em jardim-de-infância, para desenvolver o meu projeto, tive de estruturar e planificar a minha intervenção. Os grandes sentidos que orientaram o projeto foram, de um modo geral, conhecer melhor o espaço e os seus componentes como a Lua, o Sol e os Planetas. Mas também permitir que a criança desenvolvesse as suas competências de forma lúdica.

Assim sendo, o nosso projeto “Tudo sobre o Espaço” surgiu porque uma das crianças levou um livro, que mostrava foguetões e informações sobre os astros e perante tanta

curiosidade sobre o tema pensei que seria uma mais valia explorá-lo. As perguntas eram constantes e assim comecei por contar uma história sobre a lua, tentando assim criar uma ordem lógica para desenvolver o projeto. Da história “A que sabe a Lua” de Michael Grejniec, parti para uma atividade de expressão plástica que foi um sucesso, a elaboração de luas feitas de massa que após serem colocadas no micro-ondas cresciam.

Posto isto, começaram as perguntas, pois na capa do livro a Lua aparece com duas fases diferentes. Perante isto questionei as crianças sobre o que achavam que acontecia à lua para este fenómeno acontecer e as respostas foram as mais imaginativas possíveis, desde um menino que não tinha comido a sopa até um “velhote” que estava de castigo lá. Assim sugeri que fossem pesquisar com os pais durante o fim de semana.

Na segunda-feira, as crianças vinham muito entusiasmadas com o que tinham descoberto por isso decidi que devíamos juntar todas as informações que tínhamos, criando um registo. Quando terminámos, começaram a questionar-me sobre o sol e os planetas.

Perante isto, iniciamos o nosso projeto, em pequenos grupos, com as crianças que quisessem participar, mas todas aderiram. Começámos por fazer um cartaz com as informações que as crianças sabiam, o que queriam saber e como íamos descobrir (Figura 10).

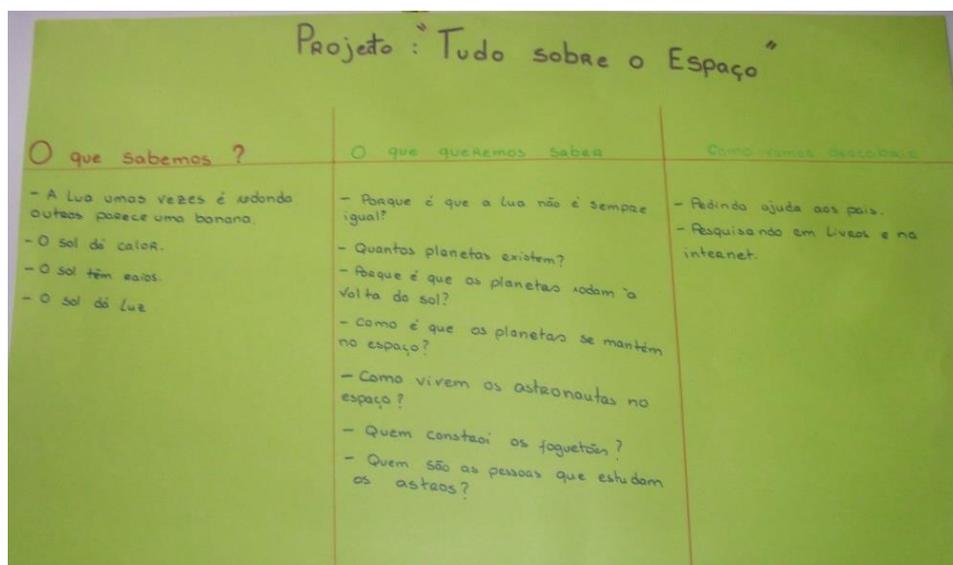


Figura 10 - Plano do Projeto

Na semana seguinte, dirigimo-nos à Biblioteca Escolar da Cruz da Picada, onde aproveitámos para pesquisar sobre o Sol, com um pequeno grupo. Após esta recolha de informação precedemos ao seu registo, mas uma das crianças propôs que este fosse feito de

uma forma diferente, assim construímos um Sol, utilizando papel dobrado como um leque (figura 11), e penduramos tiras de papel com a informação recolhida. Terminado o Sol, as crianças gostaram tanto de o termos pendurado no teto, que quiseram fazer outros mais pequenos para “enfeitar” a sala.



Figura 11 - Mobile em formato de Sol

De seguida, começamos a explorar os planetas, para isso, em pequeno grupo deslocámo-nos ao computador, para recolher informações sobre os mesmos. Quando terminamos o grupo que tinha ido comigo partilhou com os restantes o que tínhamos aprendido, por isso criei um jogo de pistas. O jogo “ Que planeta sou eu?”, tinha como objetivo a consolidação de conhecimento, por isso, tinha as características dos mesmos e as crianças, em pequeno grupo, tinham de adivinhar de que planeta se tratava.

Sendo que no decorrer deste projeto, o grupo foi adquirindo um considerável número de palavras que até então desconheciam, quer nas pesquisas quer nos livros, achei que seria uma mais-valia, criar um espaço onde as crianças pudessem escrever as palavras “novas”

que em grupo íamos descobrindo. Logo numa parede da sala coloquei uma folha A3, onde sempre que surgia uma nova palavra, esta era escrita por mim e em casa tinham a tarefa de descobrir o seu significado, promovendo o envolvimento com a família e permitindo a apropriação da vertente funcional da linguagem. Esta atividade permitiu que as crianças vão atribuindo significado aos símbolos escritos, promovendo assim comportamentos de leitor.

Visto que já sabíamos informações sobre o Sol, a Lua e os Planetas, decidimos construir um Sistema Solar, para isso utilizámos jornal para criar planetas de acordo com o tamanho de cada um (figura 12).



Figura 12 - Construção dos Planetas

Quando estes estavam terminados, revestimo-los com papel absorvente e cola, para que estes ficassem prontos para pintar. Logo que os planetas estavam concluídos, fomos em pequeno grupo construir o Sistema Solar, desenhando as orbitas de cada Planeta e expondo o trabalho na parede (figura 13).

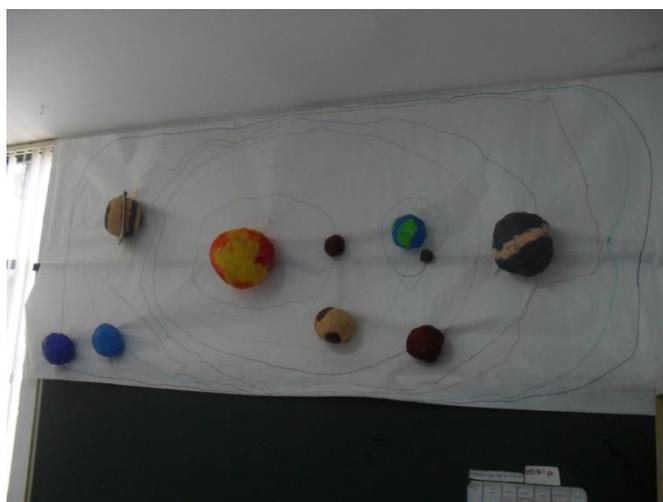


Figura 13 - O nosso Sistema Solar

Fizemos também o que as crianças chamaram de “viagem na cabeça” a Neptuno. Esta foi uma sessão de movimento e iniciou-se na sala, onde fomos astronautas. Começamos por colocar a roupa do mesmo como o fato, as botas e o capacete, de seguida formamos um “comboio”, simulando uma nave espacial que iria deslocar-se até uma planeta à nossa escolha. Depois fizemos uma contagem decrescente para a descolagem e demos início à viagem. Andamos todos em fila, onde simulamos uma viagem pelo espaço passando pelos planetas e salientando as suas características até chegarmos ao recreio, que é o planeta escolhido, Neptuno. Aqui imaginamos como seria andar numa nave sem gravidade, dormir ou até escovar os dentes como tínhamos visto nos filmes que mostrei, até decidirmos explorar o planeta.

Colocámos então o equipamento de astronauta, salientando que no espaço não existe oxigénio e é necessário um tanque de oxigénio. Seguidamente, explorámos o planeta e cada um disse o que viu na sua exploração, como por exemplo cobras com três olhos e com a cor laranja. Após a partilha de todas as experiências, voltamos a entrar no foguetão e realizar a viagem de volta para a Terra. Mais tarde pedi que alguns desenhassem o que viram durante a viagem, o que resultou em desenhos muito interessantes e imaginativos.

O entusiasmo foi tanto com o jogo que tínhamos construído que achei que seria uma mais valia construir outro, assim elaborámos um jogo da memória utilizando tampas de garrafas (figura 14).



Figura 14 - A Sara e o Francisco jogam o nosso jogo da memória

Entretanto, foi proposto que construíssemos um foguetão, para isso convidei um estudante de Engenharia Aeroespacial, para falar um pouco sobre os fatos de astronauta e as

naves utilizadas. Após a sua visita, as crianças estavam muito entusiasmadas por isso, começamos a construir um, partindo de caixas de cartão. Após a construção deste, pensámos que tendo um foguetão teríamos de ter astronautas e fatos para estes, logo decidimos construí-los de acordo com o que tínhamos aprendido. Quando os fatos estavam terminados procedemos à sua inauguração, com uma conferência de imprensa fictícia (figura 15).



Figura 15 - O foguetão Laika e os astronautas Lucas e Dinis

No final foi decidido que devíamos dar a conhecer tudo o que tínhamos aprendido, por isso criámos uma peça de teatro que foi apresentada às outras salas da instituição, dando a conhecer os saberes que tínhamos adquirido sobre este tema.

Em suma, foi de fato um processo muito interessante mas no qual senti algumas dificuldades, nomeadamente no arranque do projeto e em tentar seguir um fio condutor, pois as crianças queriam fazer muitas coisas e eu querendo dar resposta a todas elas acabei por optar, com a ajuda da Educadora, dar ênfase aos pontos mais importantes na utilização da metodologia de projeto.

Além deste projeto, realizei ainda algumas atividades relacionadas com o tema deste relatório, como o jogo do Saco de letras, que as crianças aderiram bastante. Este jogo iniciava-se partindo de uma letra, pedindo, de seguida, que as crianças partilhem palavras que conheçam e que iniciem com a mesma. Visto que este grupo era heterógeno, logo tinha crianças com apenas 3 anos, estas apresentavam alguma dificuldade nesta tarefa, mas

participavam da mesma forma entusiasmada que os restante e quando compreendiam o som que a letra “emite”, conseguiam participar positivamente.

Este era feito no quadro, mas sugeri que este fosse feito numa folha, pois quando o quadro era necessário para outra atividade, tínhamos de o apagar, e não ficávamos com qualquer registo do que tinha sido feito. Mas numa folha, as crianças escreviam, posteriormente, as palavras descobertas de cada letra e podiam consultar.

Este jogo é muito cativante, mas também permite que as crianças desenvolvam a correspondência letra/som e uma consciência fonológica que mais tarde se torna uma competência essencial na aquisição da leitura e da escrita. E tal como refere Sim-Sim, Silva e Nunes (2008):

“A aprendizagem da leitura e da escrita exige das crianças que elas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral. Nos códigos alfabéticos as letras representam os segmentos fonémicos, o que permite, através de um número limitado de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua. Consequentemente o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, igualmente, à apreensão de que as unidades codificadas são exatamente os fonemas. Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência.”

Além desta atividade, aquando o 25 de abril pedi que formassem grupos de 4 elementos, de seguida entreguei uma rima a cada grupo com a respetiva pista, visto que a apenas duas crianças sabiam ler, eu li as pistas, em grande grupo, permitindo assim que os outros grupos também ajudassem a decifrar as pistas. Após se deslocarem até ao recreio e procurarem as sílabas que formavam a palavra pretendida, fomos para a sala, novamente e em grande grupo tentamos juntar as sílabas até descobrirem a palavra “liberdade” (figura 16). Depois de descobrirem sugeri que tentassem formar outras palavras com todas aquelas sílabas, como não conseguiram, disse que podiam usar apenas as que quisessem.



Figura 16 - O grupo a descobrir a palavra Liberdade

Penso que esta atividade além de lúdica foi bastante positiva para as crianças, pois permitiu que estas pudessem “brincar” com as sílabas da palavra e aproveitando assim para desenvolver a sua capacidade silábica, a sua competência linguística, adquirindo conhecimentos sobre segmentos sonoros como a palavra e a sílaba até chegar aos segmentos mínimos, os fonemas, unidade do nosso sistema de escrita (Sim-Sim, 1998).

No 1º ciclo, os grandes sentidos que orientaram o projeto foram, de um modo geral, conhecer melhor o trabalho de um escritor e um ilustrador, construindo uma história em grande grupo e ilustrando a mesma. Mas também permitir que a criança desenvolvesse as suas competências de leitura, escrita e desenho de forma lúdica.

O nosso projeto “O que é ser um super escritor” surgiu porque iniciei a leitura do livro “O menino Escritor” de Rosário Alçada Araújo e realizei um mapa de contraste em grande grupo, sendo que os dois polos que se opuseram neste mapa foram os seguintes: o que o João (personagem principal do livro) acha que é ser escritor/ o que nós achamos que é ser escritor e incluímos ainda o que havia de comum entre as duas partes. Em seguida uma das crianças questionou-me sobre esta profissão e assim descobrimos o nosso projeto. Após uma conversa em grande grupo concluímos que a melhor forma de saber mais sobre esta profissão era experienciar a mesma, assim lancei um desafio às crianças sobre a possível elaboração de uma história em grande grupo. Sendo que para elaborar uma história precisamos de saber o que esta necessita, para isso utilizámos o conhecimento prévio da turma e realizamos uma pesquisa na internet para completar a informação que nos faltava. Desta forma preenchemos a tabela de projeto, que continha as seguintes questões: o que

sabemos, o que queremos saber, como vamos descobrir, quem vai fazer e como vamos apresentar (quadro com o plano do projeto apresentado na figura 17).

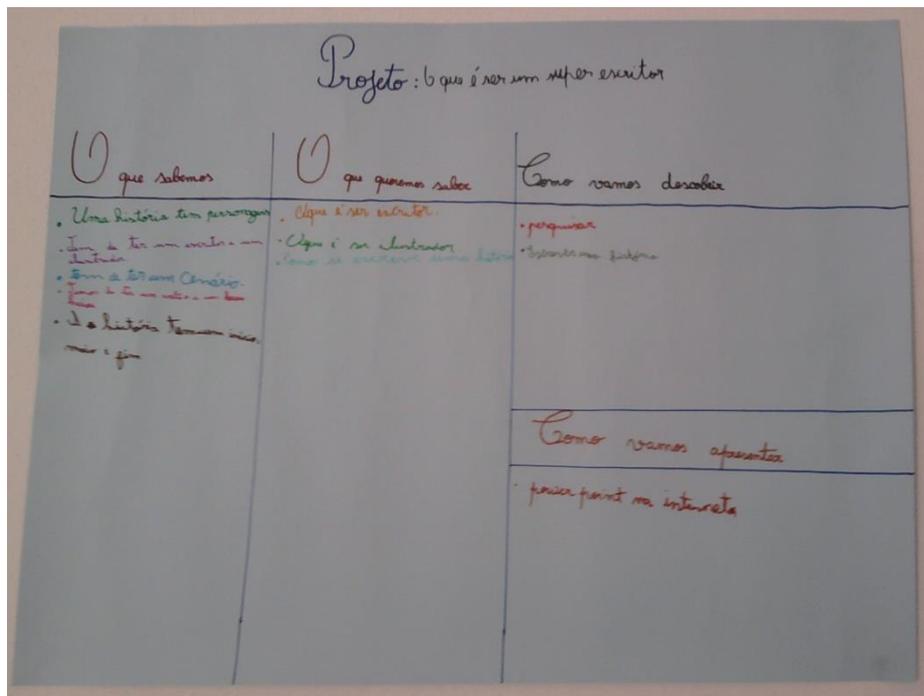


Figura 17 - Plano do Projeto

Após o preenchimento deste plano, descobrimos que uma história possui diversas características como um princípio, um meio e um fim; personagens e um cenário. Mas o grupo, apesar de saber todas estas informações, gostaria ainda de saber o que era ser um escritor e como se escrevia uma história.

Assim começamos por pesquisar sobre o que era ser um escritor partindo do mapa de contrastes feito anteriormente, mas também com o auxílio da internet. Durante esta pesquisa, descobrimos que os escritores possuem uma boa capacidade de descrição, assim propus que realizássemos uma tarefa de descrição de um colega. Dei início à tarefa, sorteando os pares que teria de se descrever, depois distribui uma folha por cada criança e pedi que descrevessem o colega tanto fisicamente como psicologicamente, revelando alguns interesses sobre o mesmo.

Em seguida demos início à construção da nossa história e para isso tivemos de definir as personagens, o espaço e o tempo da ação e começamos a escrever a introdução da mesma. Esta passa-se no natal, visto que essa era a época atual, e ao contrário do esperado o nosso pai natal, não é bondoso mas sim maléfico.

Enquanto escrevíamos a história, aos poucos ou seja por partes, devido à pressão existente para consolidar os conteúdos proposto para o 1º período, eu ia continuando a leitura do livro que originou o nosso projeto. Durante esta tive algum receio que o grupo tivesse perdido o interesse no projeto, mas foi com surpresa que começamos a aperceber-nos que as crianças tinham cada vez mais curiosidade e empenho em escrever melhores textos e frases mais complexas. O melhor exemplo desta evolução foi um aluno ter aproveitado as personagens que elaboramos e em casa, ter criado a sua própria história.

Quando terminamos de escrever a nossa história, o grupo ainda sentia necessidade de saber o que era ser um ilustrador, por isso dividi a turma em pares e procedemos à ilustração da mesma. Assim dividi a história em cerca de treze partes e pedi que cada dupla ilustrasse uma parte selecionada por mim, de acordo com a história e as características dos personagens.

Durante a minha prática não pude deixar de perceber uma evolução das crianças em trabalhar em pequenos grupos. Ao início, apesar de se encontrarem em pequenos grupos (2 ou 3 elementos cada), as crianças ainda trabalhavam muito a um nível individual, juntando no fim todo o trabalho. Mas não era isto que era pretendido, então fomos orientando as crianças, dando sugestões para que se fossem apropriando da forma correta de trabalhar em grupo. Várias dessas sugestões referiam a conversa entre o grupo para organizar o trabalho e para darem sugestões uns aos outros de qual seria a melhor forma para atingirem os objetivos pretendidos para determinada situação, mas também para ajudarem os colegas em alguma dificuldade no desenvolvimento do seu trabalho. Citando Katz e Chard (2009) “ *é através da experiência que as crianças vão adquirindo que se tornam especialistas na sua própria aprendizagem.*”

Outra situação que me apercebi durante a prática em geral, mas em especial no desenrolar do projeto, as crianças tinham algumas dificuldades em tomarem as suas decisões, assim optei por dar algumas sugestões de modo a potenciar e melhorar as estratégias utilizadas pelas crianças, pois “(...) *as crianças são encorajadas a avaliar a sua própria capacidade para aplicarem as competências, a controlar a sua própria atividade e a selecionar tarefas que sejam capazes de executar.*” (Katz e Chard, 2009:22), mas também o “(...) *professor dá sugestões, mas as crianças são livres de as rejeitarem e decidirem por si próprias. Uma decisão menos acertada pode constituir uma oportunidade de*

ensino/aprendizagem. [...] o educador e as crianças podem debater formas de minimizar erros no futuro.” (Katz e Chard, 2009:22).

Por último e não menos importante, foi realizada a apresentação da história, esta foi apresentada aos pais em powerpoint (Apêndice 3) pois

“os pais podem ser envolvidos no trabalho de projeto pelo menos de quatro maneiras: uma vez que os temas dos projetos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos com os filhos; os pais podem ser encorajados a perguntar aos filhos como é que o projeto está a progredir, em que atividades estão envolvidos e que descobertas fizeram até ao momento; os pais podem ser muito úteis a fornecer informações fotografias, livros e objetos para ajudar toda a classe na sua busca de conhecimentos sobre o tema; os pais podem ser convidados a vir ver o trabalho que as crianças têm vindo a desenvolver “(Katz & Chard, 2009, pp. 157-158).

Achei também que seria uma boa recordação para o futuro por isso optei por disponibilizar online, para que os pais pudessem visualizar sempre que fosse da sua vontade e talvez contarem a mesma aos filhos ou o contrário, promovendo assim uma melhor relação escola/família.

Além da realização do projeto, realizei diversas atividades, tentando interligar o português com as restantes áreas pois como refere Faria (2010), *“um bom domínio das competências da Língua Portuguesa é determinante para uma aprendizagem global bem-sucedida”* (p. 49).

Sendo que o grupo onde realizei a minha intervenção, frequentava o 2º ano e encontravam-se no início do 1º período, ainda se encontravam a relembrar os vários casos de leitura, tive a oportunidade de observar e realizar aulas de revisões.

Considerando que nesta fase as crianças já realizaram a aquisição da leitura, foquei-me essencialmente no desenvolver da mesma, particularmente na compreensão, na fluência e promoção do gosto pela leitura.

As aulas de revisões dos casos de leitura eram iniciadas sempre com uma história ou texto relacionada com a palavra, pois a professora cooperante utiliza o método das 28 palavras, que tem como base a apresentação de 28-palavras-tipo, contendo todos os sons da estrutura do português, as primeiras cinco palavras são apresentadas como um todo, de seguida decompõem-se em sílabas e juntando as mesmas, tentam formar “novas” palavras.

Quando a atividade era iniciada com uma história, esta era lida por mim e depois explorada em grande grupo, mas quando era um texto, era distribuída uma ficha com o mesmo e realizávamos a “avaliação da leitura”. Nesta cada criança lia uma parte do texto e depois de todo o grupo ler, procedíamos à avaliação da mesma. Esta era feita em grande grupo, e cada criança podia exprimir a sua opinião, relativamente à leitura o colega. A avaliação possuía alguns parâmetros, ou seja, quando a criança lia bem, respeitando os sinais de pontuação e com boa fluência, recebia a cor verde, quando estes parâmetros eram medianos, recebia amarelo, quando eram menos bons, recebia vermelho (apêndice 2).

Outra tarefa que realizava era levar textos relacionados com o tema que íamos abordar nesse. Solicitava aos alunos que lessem em silêncio e em seguida sugeria que utilizassem emoções, como tristeza, felicidade, medo, para realizarem a leitura. Assim desenvolvia a fluência e também a decifração, capacidades necessárias para criar leitores interessados e bons. Após a leitura individual e em grupo, procedemos à exploração do texto. Esta tarefa é essencial para desenvolver a compreensão, pois permite que as crianças que já possuem esta competência possam demonstra-la e as que não a adquiriram, podem melhora-la.

Além do livro do projeto, estudamos outros, como por exemplo, “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa, como forma de iniciar o tema do habitat dos animais visto que neste livro fala-se da savana e algumas das suas características. Assim, como é habitual, explorei o livro, antes de iniciar a sua leitura, apresentando o autor/ilustrador e mostrando a capa, contracapa e lombada. Em seguida, procedi à leitura, exploração do texto e realização da ficha de interpretação. Sugeri então ao grupo, fazer a ilustração da história, para isso tivemos que fazer o resumo da mesma. Em grande grupo fui pedindo que me recontassem a história, mas sempre tentando seguir a continuidade da mesma. Desta forma pude desenvolver a capacidade de compreensão pois esta tarefa permitiu-me perceber se o grupo tinha entendido a história e se a conseguia recontar mesmo sendo em grande grupo e com a minha ajuda. Em seguida dividi a turma em pares e pedi que cada grupo ilustrasse uma parte da história e no fim juntei todos os componentes e cada par, utilizando o computador, escreveu a parte que lhe correspondia. Após a conclusão desta tarefa, juntei tudo num powerpoint (Apêndice 4) e apresentei à turma.

Por fim como forma de promover o interesse na leitura, aproveitei uma visita à biblioteca e sugeri que cada criança requisitasse um livro e sempre que terminasse as tarefas

durante a aula, podia proceder à sua leitura, finalmente quando terminasse o mesmo devia apresenta-lo à turma, para que os colegas quisessem também lê-lo. Desta forma, tentei promover na turma o gosto e o interesse pela leitura e também pelos conhecimentos que podemos adquirir através desta.

Capítulo 4 - Considerações finais

Ao longo da minha formação sempre considerei, a leitura como a única capacidade que não compreendia, ou seja, entendia as circunstâncias necessárias à aprendizagem da leitura, mas pretendia determinar que ambientes, conhecimentos, atitudes, comportamentos ou aptidões poderiam condicionar a aquisição e desenvolvimento desta competência.

O processo de apropriação da leitura é amplo e para o qual contribuem fatores pedagógicos e cognitivos. Neste sentido, a aprendizagem está influenciada tanto pelos ambientes proporcionados às crianças nos vários contextos por onde vão passando, começando pelo jardim-de-infância. Neste espaço, o educador desempenha um papel fundamental no incentivo e respeito pelos conhecimentos prévios da criança, seus interesses e necessidades (Sim-Sim, 2006).

O desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes da leitura e da escrita são três fatores determinantes do sucesso da aprendizagem da leitura, pelo que devem ser trabalhados de forma clara, intencional e continuada. Quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário e complexidade frásica maior será a capacidade de compreensão da mensagem escrita (Sim-Sim, 2006).

Assim, durante a minha prática pude observar que a educação pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade são um período crucial para aquisições linguísticas de grande importância (nomeadamente a consciência fonológica), devendo os educadores/ professores incidir na promoção linguística, promovendo um contacto frutuoso com modelos linguísticos ricos, diversificados e estimulantes.

Contudo, e mesmo tendo por base diferentes conhecimentos e capacidades que sustentaram o meu trabalho, este corresponde a algo que sempre vou continuar a desenvolver e aperfeiçoar, como tal, não foi isento de dúvidas e dificuldades.

A grande dificuldade que senti foi conciliar as intervenções com o que pretendia investigar, pois os estágios duraram cerca de 3 meses cada um, e sentia que queria mais tempo de prática, ou melhor não só queria como precisava para resolver todas as dificuldades que sentia. Mas aprendi que nesta profissão estamos sempre a evoluir e sempre vamos ter dificuldades, porém cabe a nós enquanto profissionais responsáveis ultrapassar

estes obstáculos, tentando sempre ser o mais correto e empenhado na formação de cada criança.

Durante as minhas intervenções pude ainda perceber a importância de refletir, pois durante a elaboração das minhas reflexões, não só fui podendo responder a algumas questões em relação à minha prática, como também relativamente ao papel do educador/professor, nomeadamente, sobre o ato de ensinar, o modo como se realiza a aprendizagem nos alunos, e a relevância do meu papel na turma/ grupo.

Todas estas reflexões fizeram-me mudar atitudes e pensamentos em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido e por desenvolver, pelo que sempre me senti desafiada e estimulada para ser melhor e conseguir modificar as minhas práticas e o meu modo de ensino.

Em suma, o trabalho realizado ao longo deste percurso, tal como a aprendizagem que realizei foram uma mais-valia, pois, assim, conheci, explorei e irei colocar em prática um tipo de ensino que envolve os alunos e interliga diversas áreas, levando a aprendizagens significativas e interessantes tanto para os alunos como para os docentes.

Referências bibliográficas

- ❖ Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- ❖ Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- ❖ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- ❖ Faria, I. (2010). A integração das TIC no 1ºCEB. Uma experiência educativa de Formação no âmbito do «Programa e-Escolinha». In Costa, F. (org.) *Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação TicEduca 2010*. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa
- ❖ Freinet, C. (1975) *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa Editorial Estampa Ltda.
- ❖ Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC.
- ❖ Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ❖ Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância* (2.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ❖ Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores* (4ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- ❖ Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ❖ Oliveira-Formosinho, J., Lino D., Niza S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3.ª ed). Porto: Porto Editora.
- ❖ Pennac, D. (2002). *Como um romance*. Lisboa: Edições ASA (trad).

- ❖ Pereira, D. (1992). O papel dos diferentes ambientes da língua de input no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna. *In* Delgado-Martins, M., *Para a Didática do Português - Seis Estudos de Linguística* (pp. 23-44). Lisboa: Edições Colibri.
- ❖ Pinto, P. (2010). *Supervisão e Motivação para a Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro.
- ❖ Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- ❖ Sardinha, M. (2007). Formas de Ler: Ontem e Hoje. *In* F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (p. 1-7). Lisboa: Lidel.
- ❖ Silva, M. I. (coord.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- ❖ Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ❖ Sim-Sim, I. (Ed.). (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- ❖ Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ❖ Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- ❖ Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ❖ Sobrino, J. G. (org.) (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora (trad.).

- ❖ Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Revista Meta: Avaliação. v. 4, n. 11, 162-187. Acedido Março 4, 2014, em <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>
- ❖ Tristão, F. (2009). *Avaliação da Fluência de Leitura Oral em Alunos de 2º Ano do 1º Ciclo* (Dissertação de Mestrado). Retirado do repositório da Universidade de Lisboa.

Apêndices

Apêndice 1 – Reflexão da Festa do Dia da Mãe

Notas Diárias

06.05.2013

- Preparação para a festa da Mãe: Ensaio;
- Jogo “ Qual é este planeta?”;
- Festa do Dia da Mãe.

07.05.2013

- Visualização de alguns filmes sobre o tema do projeto, nomeadamente dos astronautas e dos planetas do Sistema Solar;
- No âmbito de um novo projeto nas escolas de Évora, uma senhora deslocou-se à nossa sala para contar uma história, alterando assim a planificação para esse dia.

08.05.2013

- Início da construção do Sistema Solar;
- Início da construção de 2 puzzles, pois as crianças pediram que se elaborasse um com menos peças para os mais novos e um com mais para os mais velhos;

09.05.2013

- Leitura da história: “A girafa que comia estrelas”;
- Continuação dos trabalhos do dia anterior.

10.05.2013

- Sessão de movimento;
- Continuação da elaboração do Sistema Solar.

Reflexão Semanal

Ao longo desta semana escolhi abordar diversos momentos pois considero que todos foram importantes de alguma forma e contribuíram para o desenvolvimento das crianças e para o meu enquanto profissional.

O primeiro momento que decidi abordar foi a Festa do dia da Mãe e toda a preparação para a mesma. Em conversa com as crianças, optamos por cantar duas canções e fazer uma pequena apresentação, em que dizíamos algumas frases dedicadas às mães. As canções escolhidas pelas crianças, nada tinham relacionado com o dia em questão, mas ainda assim foram muito bem aceites pelas mães. A apresentação consistiu em cada criança escolher uma frase relacionada com o projeto: “Tudo sobre o espaço” e dizer a mesma à sua

mãe entregando um coração desenhado, pintado e recortado por elas, com a frase escrita. Tendo em conta que são crianças, colocámos as frases num powerpoint acompanhadas dos retratos que cada criança fez para oferecer à mãe, para tornar mais fácil leitura, caso não ouvissem a criança, já que não tínhamos microfone. As crianças em grupo ou sozinhas iam para o “palco” e diziam a sua frase dirigida à mãe.

Após a apresentação das três salas do Jardim-de-infância, os pais e crianças tinham à sua disposição diversas atividades no exterior, como pintura, massa de sal, corrida de sacos, jogo da malha e outros, para que pudessem realizar em conjunto.

Considero que a apresentação correu muito bem, e que ao contrário do que pensei as crianças foram capazes de dizer a sua frase em frente a uma grande plateia, com mais ou menos à-vontade, todos conseguiram exprimir o que tinham ensaiado na sala. As mães estavam encantadas com as declarações dos filhos e penso que gostaram bastante da apresentação que todos preparámos, e puderam aproveitar para passar um pouco mais de tempo com as crianças.

Outro momento que decidi abordar foi a construção de dois puzzles para a sala, onde durante a planificação sugeri às crianças criarmos um jogo para a sala neste caso, um puzzle. As crianças pediram então que criássemos dois puzzles, um com menos peças para os mais novos (figura 1) e um com mais peças (figura 2), logo mais difícil para os mais velhos. Começamos por pedir às crianças que numa folha A3, desenhassem elementos relacionados com o projeto. Após esta tarefa, colámos a folha num cartão e recortamos as peças, de forma a parecer um puzzle. Quando a sua elaboração estava completa, as crianças demonstraram grande entusiasmo e interesse em experimentar um jogo em que todos participaram.

Penso que esta atividade foi muito bem aceite pelas crianças e permitiu que estas participassem na construção de um jogo que de forma lúdica desenvolve as suas competências de raciocínio e resolução de problemas. É visível que as crianças têm demonstrado um interesse acrescido por este tipo de jogos, assim sendo considero que de futuro, poderia sugerir que construíssemos um novo jogo para a sala que através do desafio que apresenta, promova o desenvolver de capacidade e aptidões necessárias para um desenvolvimento saudável e benéfico na criança.

Apêndice 2 – Reflexão do método de avaliação da leitura

Reflexão I – Semana de 17 a 20 de setembro de 2013

Durante esta primeira semana foram muitos os aspectos interessantes, mas escolhi abordar o método usado pela professora Cristiana de fichas de trabalho e não manuais e o método de avaliação da leitura como situações a destacar.

O primeiro aspecto que gostaria de refletir é o fato de a professora cooperante ter optado como método de trabalho, o uso de fichas de trabalho e não os habituais manuais. Esta opção, inicialmente criou-me um pouco de confusão pois se por lado considero pessoalmente que seja um sistema mais proveitoso pois as fichas são criadas pelo professor e assim sendo tornam-se mais apropriadas ao grupo, por outro lado temos sempre a questão dos pais que compram os manuais e depois não são utilizados, ainda mais nos dias de hoje em que as dificuldades financeiras são sensivelmente maiores. Este assunto deu-me muito que pensar, até que decidi questionar a professora, esta explicou-me que no início do ano, na reunião de pais, pedia que os mesmos não adquirissem os manuais, prevenindo assim o gasto desnecessário, assim em vez disso solicitava resmas de folhas, pois estas são bastante utilizadas.

Após alguma observação da minha parte, descobri que este método como qualquer um possui vantagens e desvantagens mas as primeiras superam as segundas. A principal vantagem é a questão de as fichas de trabalho serem feitas ou modificadas de encontro ao grupo e às suas necessidades embora por esse motivo leve a um esforço extra por parte do docente, sendo esta a desvantagem.

Penso que esta experiência foi essencial para o meu desenvolvimento pessoal pois pude verificar que embora o trabalho deste método seja muito superior ao dito “normal”, a longo prazo compensa pois as crianças adquirem os conhecimentos necessários tendo em conta sempre as suas carências e aptidões de forma a contribuir para o desenvolvimento das suas competências. Assim considero que no meu futuro profissional esta seria uma forma proveitosa e eficaz de transmitir conhecimentos e consolida-los.

O outro aspecto que quero referir é o método da avaliação da leitura adaptado pela professora, neste grupo de alunos. O método de avaliação deste grupo tem por base as cores, ou seja, cada criança lê o texto ou uma parte do mesmo e recebe um cor e no fim verificam qual a cor que possui a maioria. As cores utilizadas são o verde, para quando estes lê bem,

amarelo para quando é mediano e vermelho para quando não é suficiente, tendo sempre em conta que podem se acrescentar o mais ou menos conforme o nível de leitura.

Sendo a leitura o tema do meu relatório final, fiquei bastante interessada nesta forma de classificar a leitura e pude ainda verificar que torna-se vantajosa pois as crianças sabem que verde é a cor a atingir assim continuam a esforçar-se até que a atinjam o objetivo a que se propuseram. Este método cria uma certa competitividade mas saudável pois como o grupo é bastante unido, as crianças com esta competência mais desenvolvida ajudam os restantes a atingir a meta que estabeleceram.

Considero ainda que seria ainda mais proveitoso se fossem as crianças que se autoavaliassem, pois desta forma iam desenvolver uma consciencialização do seu trabalho.

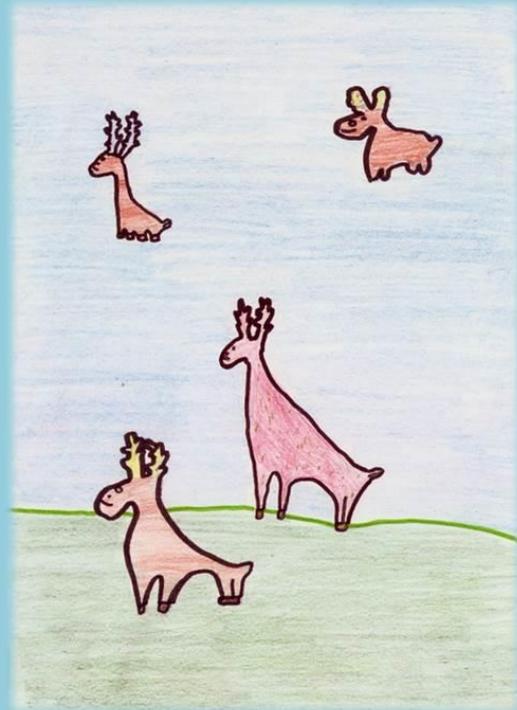
No futuro, quer durante o estágio, quer mais tarde, penso que esta seria uma prática a manter, contudo penso que seria importante averiguar se as crianças perante a possibilidade de se autoavaliarem, seriam mais brandas ou mais duras consigo mesmas.

Apêndice 3 - Powerpoint da história do Projeto “O que é ser um super escritor”



Texto e ilustrações 2ºB, Escola de São Mamede, Évora

Há muitos, muitos anos atrás, no reino do Natal, vivia uma rena, chamada Quico, diferente de todas as outras. Enquanto as outras renas tinham o pelo castanho, a nossa Quico era vermelha salpicada de dourado, era linda!





No reino do Natal vivia um Pai Natal que vestia de preto e era muito mau. Só pensava em fazer maldades e tinha como grandes aliados o duende Trovão e o duende Mal-encarado. Todos os habitantes do reino tremiam de medo quando os viam. O nosso Pai Natal era tão malvado que em vez de oferecer presentes, tirava-os.

O Natal aproximava-se e todos os habitantes do reino andavam muito atarefados a embrulhar presentes para entregar aos meninos que se tinham portado bem.

Trovão, Mal-encarado e o Pai Natal planeavam encontrar uma forma de ficarem com todos os presentes. Passou uma noite e outra, quando de repente, Trovão teve uma excelente ideia e gritou: - Já sei! Quando todos estiverem a dormir, entramos pela chaminé e levamos todos os presentes para a nossa ilha secreta.

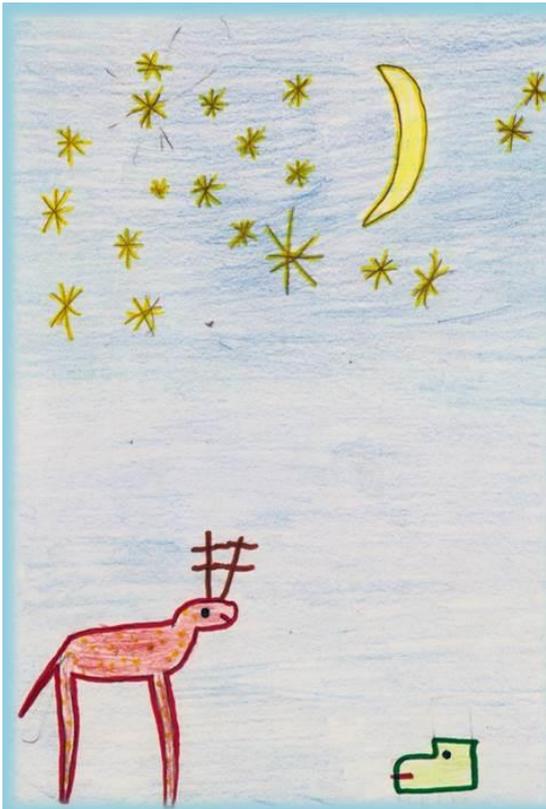




A rena Quico, na noite de Natal, entregou todos os presentes. O Trovão e o Mal-encarado esperaram escondidos até que a rena termina-se a entrega de todos os presentes e ... finalmente conseguiram concretizar o seu plano. Todos os presentes foram direitinhos para o barco e levados para a ilha secreta.

Na manhã seguinte, quando as crianças foram abrir os presentes, todos tinham desaparecido. Esta notícia espalhou-se por todos o reino do Natal. Os meninos choravam, choravam e choravam...

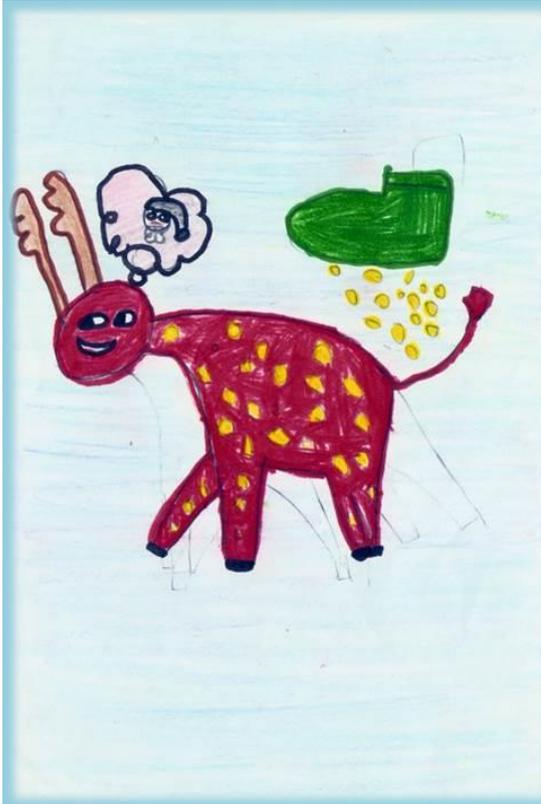




A rena Quico decidiu ir conversar com o seu amigo sapato mágico e disse-lhe:
- Temos de resolver este problema!

Durante a noite, quando Trovão, Mal-encarado e o Pai Natal transportavam os presentes para a ilha, o mar começou a ficar muito agitado e o vento muito forte. Quando os dois aliados do Pai Natal perceberam que o barco tinha mudado de rota era muito tarde...



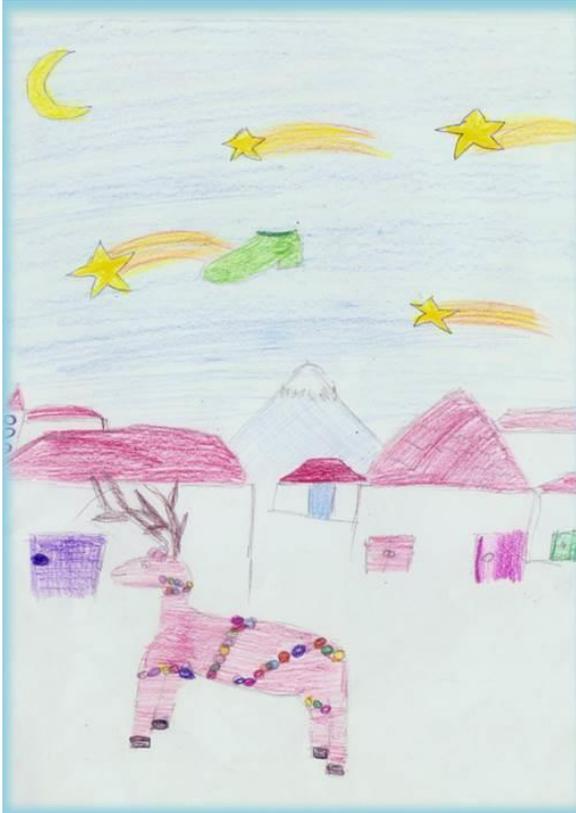


Entretanto a rena Quico e o sapato mágico descobriram que os presentes tinham sido levados pelo malvado Pai Natal. Como o sapato mágico tinha o poder de voar decidiu dar uma volta pelo reino para ver se os encontrava.

Depois de muito procurar, o sapato mágico, no meio da tempestade encontrou o barco, transformou-se num sapato gigante e guardou todos os presentes. Como o sapato era bonzinho salvou também o Pai Natal e os seus aliados.

Antes de regressar ao reino com os presentes, deixou o Trovão, Mal-encarado e o Pai Natal isolados na sua própria ilha, como lição.





Quando voltou para o reino, foi recebido pelos habitantes que gritaram:

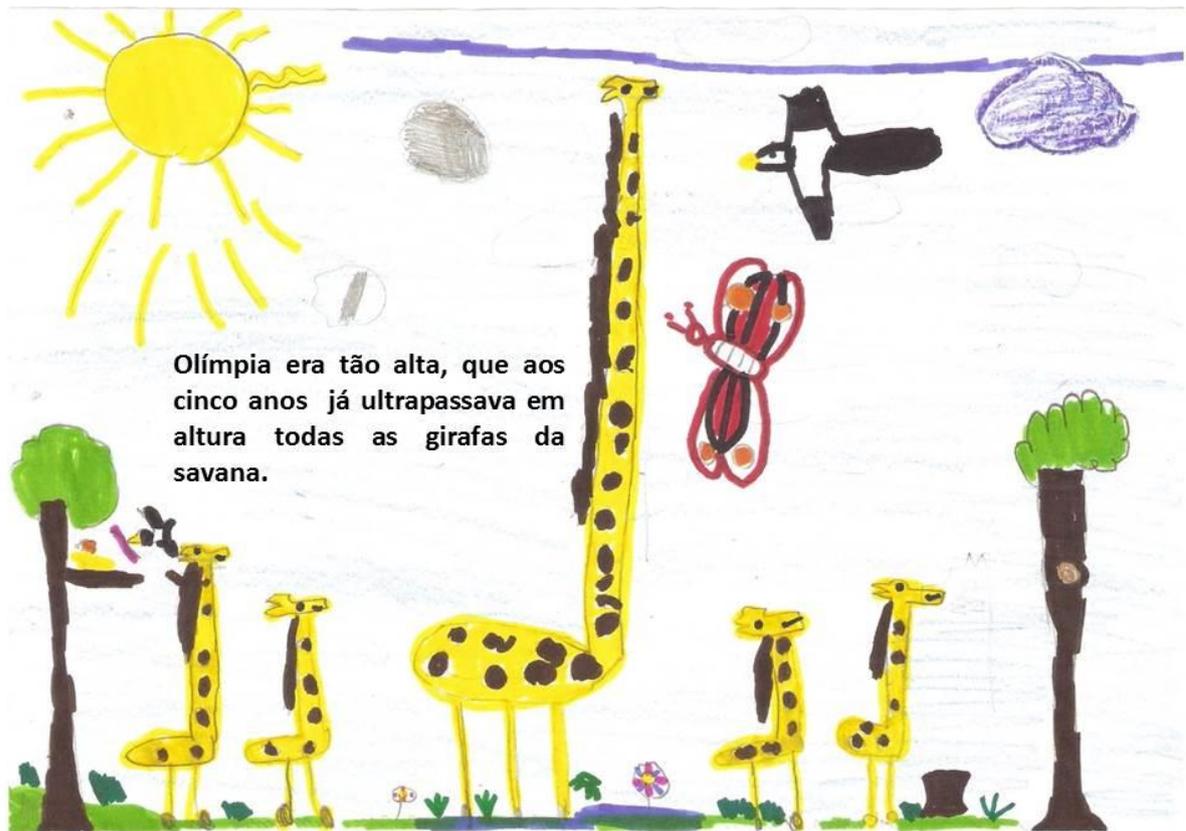
- Viva a rena Quico! Viva o sapato mágico!

Finalmente devolveu todos os presentes e fizeram uma grande festa que durou três dias.

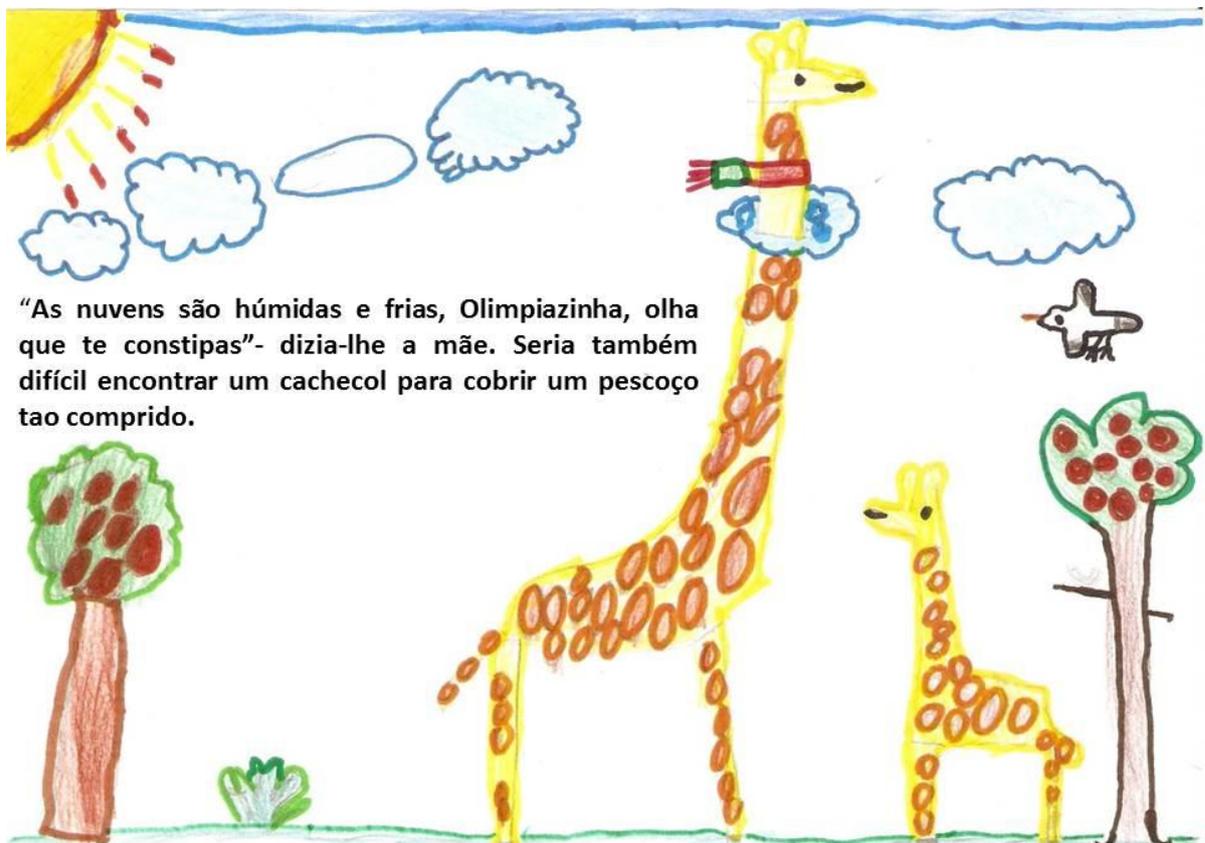
E como todas as histórias viveram felizes para sempre!

Apêndice 4 – Powerpoint da história “ A girafa que comia estrelas”

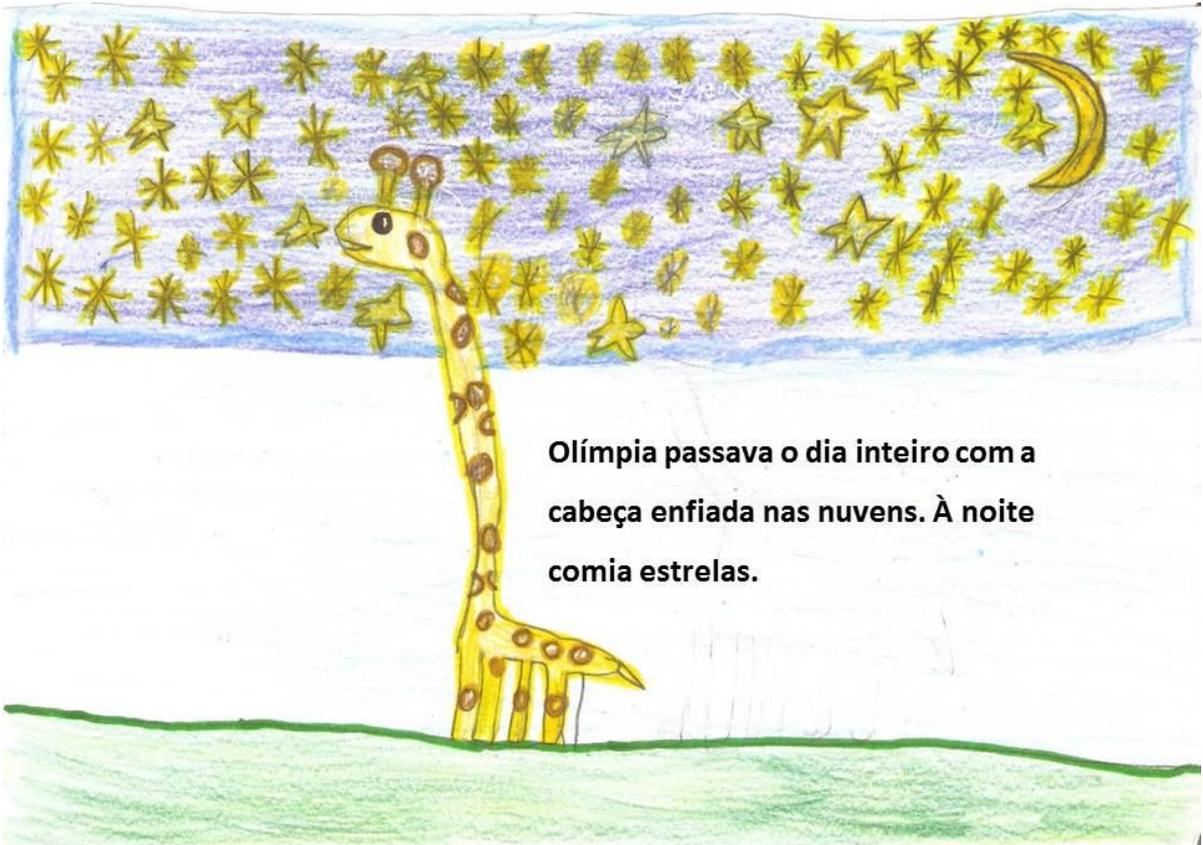




Olimpia era tão alta, que aos cinco anos já ultrapassava em altura todas as girafas da savana.



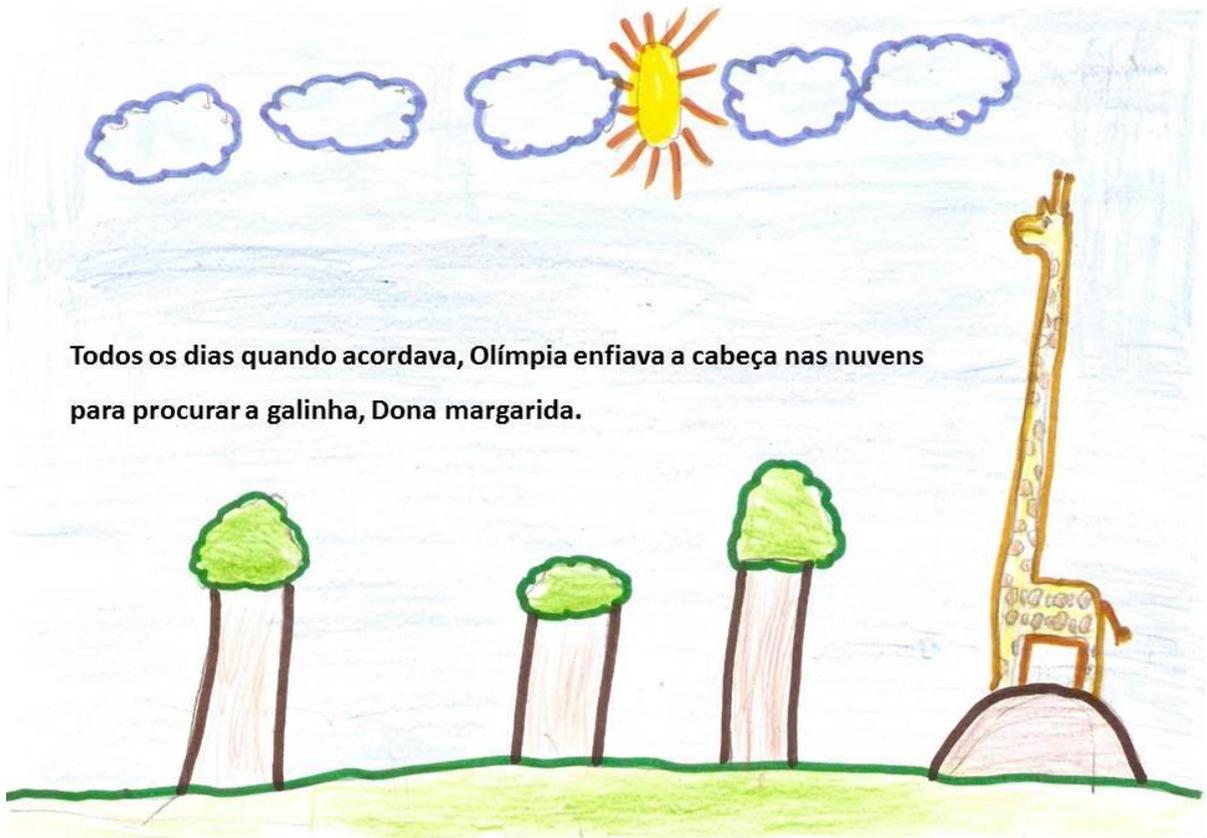
"As nuvens são húmidas e frias, Olimpiazinha, olha que te constipas"- dizia-lhe a mãe. Seria também difícil encontrar um cachecol para cobrir um pescoço tao comprido.



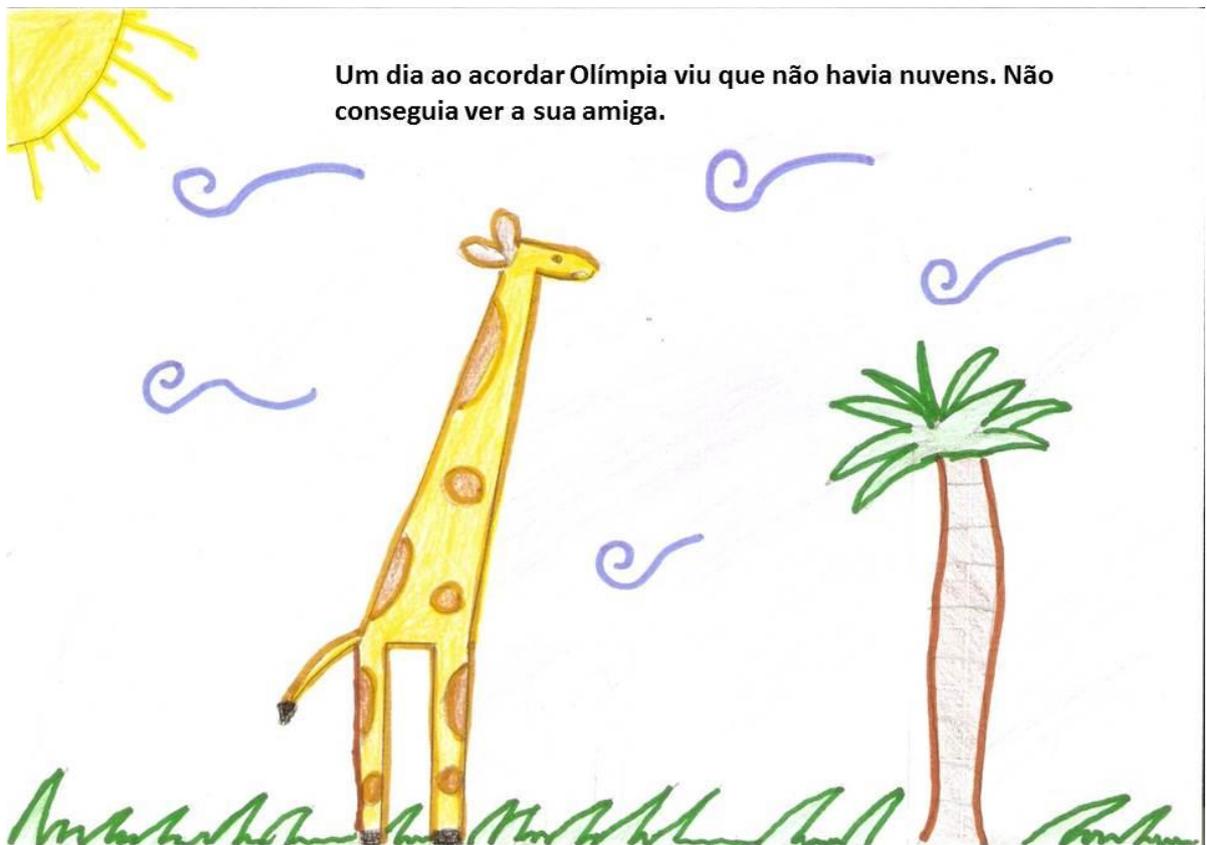
Olímpia passava o dia inteiro com a cabeça enfiada nas nuvens. À noite comia estrelas.



Um dia, Olímpia descobriu uma galinha do mato que fizera o ninho no meio das nuvens e ficaram muito amigas.



Todos os dias quando acordava, Olímpia enfiava a cabeça nas nuvens para procurar a galinha, Dona margarida.



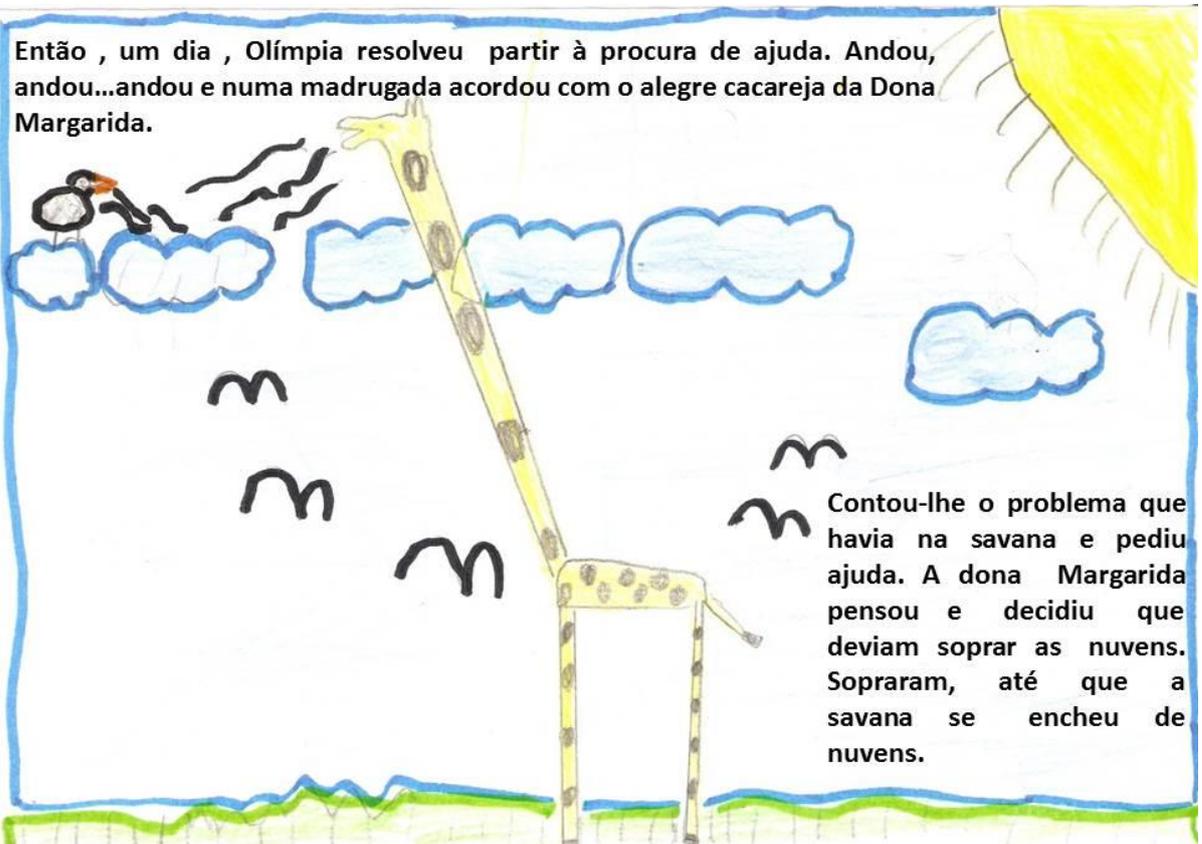
Um dia ao acordar Olímpia viu que não havia nuvens. Não conseguia ver a sua amiga.



Como não havia nuvens também não chovia e a savana começou a secar. As girafas estavam muito fracas, mas Olímpia continuava gordinha pois à noite havia estrelas saborosas para comer.



Então , um dia , Olímpia resolveu partir à procura de ajuda. Andou, andou...andou e numa madrugada acordou com o alegre cacareja da Dona Margarida.



Contou-lhe o problema que havia na savana e pediu ajuda. A dona Margarida pensou e decidiu que deviam soprar as nuvens. Sopraram, até que a savana se encheu de nuvens.



A Dona Margarida
arrancou uma pena
e passou-a no nariz
da girafa.

A girafa espirrou e
começou a chover.
Choveu muito e a
terra voltou a ficar
verdinha. Ate hoje as
girafas são amigas das
galinhas do mato.