



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e 1º Ciclo
do Ensino Básico: Ambientes Literácitos Promotores da
Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita**

Ana Carolina Dimas Heleno

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

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

Relatório de Estágio

Évora, 2017

Esta dissertação inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Pré – Escolar e 1º Ciclo
do Ensino Básico: Ambientes Literácitos Promotores da
Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita**

Ana Carolina Dimas Heleno

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

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

Relatório de Estágio

Évora, 2017

Esta dissertação inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” - Paulo Freire

Agradecimentos

Este percurso académico, que passou por ser um caminho árduo, longo, mas muito gratificante e compensador a nível de aprendizagens, exigiu de mim algo que nunca pensei ser capaz de concretizar. Assim sendo, tenho a agradecer a algumas pessoas, que de certa forma, quer indiretamente ou diretamente, me ajudaram a ultrapassar estes meus medos, inseguranças, obstáculos, fazendo-me acreditar nas minhas capacidades e motivando-me a alcançar todos os objetivos pretendidos.

Primeiramente, quero começar por agradecer à Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça pela sua disponibilidade, orientação, conselhos e pelo apoio demonstrado, ao longo deste percurso.

Agradeço à professora Cristiana Pedrosa, pelos saberes e conhecimentos transmitidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico e por me ter ajudado a refletir sobre a minha prática, dando-me sempre um feedback sobre a minha intervenção plena, ajudando-me assim a crescer enquanto ser profissional.

Agradeço à educadora Cidália Vicente, pela sua cooperação, pela sua partilha de saberes, pelas suas sugestões e pela sua ajuda, que em muito me fizeram crescer durante a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

Agradeço a todas as crianças que me acompanharam ao longo das PES, pelos momentos experienciados, pelo apoio incansável, pela motivação que me transmitiam dia após dia, por tudo aquilo que me ensinaram e por nunca me terem deixado desistir, dando-me sempre força e entusiasmo para cumprir os objetivos pretendidos.

Agradeço às minhas amigas, Beatriz Monge, Teresa Noronha, Marisa Luzia, Andreia Pereira e Sofia Cunha, pelo apoio incondicional, pelas palavras ouvidas, pelos conselhos dados, pela disponibilidade constante, pela motivação transmitida e, principalmente, por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos, acreditando sempre que eu era capaz de realizá-los.

Agradeço também às minhas colegas de mestrado e amigas Ana Inácio, Inês Mendes, Ana Mamede, Tânica Carvalho, Marta Parreira pelo carinho, presença, pela ajuda prestada e por me terem acompanhado nesta etapa tão importante.

Agradeço principalmente à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão pelo apoio emocional, pela motivação constante, por acreditarem sempre nas minhas capacidades e por nunca me terem deixado desistir dos objetivos a que me propus. Quero reforçar o agradecimento especialmente à minha mãe, professora de 1º Ciclo do Ensino Básico, por todos os saberes, conhecimentos, estratégias e ferramentas partilhadas sobre a nossa área de formação que contribuíram para um crescimento gradual da minha prática pedagógica e que irão servir para colocar em prática no meu futuro profissional.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora e pretende evidenciar o resultado final do caminho percorrido durante as Práticas de Ensino Supervisionadas em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório pretende evidenciar a importância dos ambientes Literácitos Promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita, evidenciando o planeamento de contextos de aprendizagem que, partindo de necessidades e interesses das crianças, proporcionem e potenciem o desenvolvimento de competências da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, há a salientar que o mesmo encontra-se organizado em quatro capítulos, onde o primeiro está relacionado com o enquadramento teórico que sustenta a temática de investigação; o segundo capítulo refere-se aos fundamentos da ação educativa em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico onde foram realizadas as Práticas de Ensino Supervisionadas; o terceiro capítulo diz respeito à metodologia de investigação utilizada nas PES e, por fim, o quarto e último capítulo relata a intervenção nos contextos educativos em Pré – Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a problemática da dimensão investigativa.

Palavras – chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Ambientes Literácitos promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita

Report of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and the Primary School: Literacy Environments for Promoting the Emerging Literacy of Reading and Writing

Abstract

This is the report of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and the primary school and it was written as part of the Master's Degree in Pre-school Education and the Primary School, at the University of Évora, and intends to highlight the final result of the Supervisioned Teaching Practices on both, Pre – school Education and Primary school contexts.

The main goal of this report is to present and support the importance of the Literacy Environments for Promoting the Emerging Literacy of Reading and Writing, by showing the importance of learning contexts planning that, based on needs and interests for children, can effectively allow and empower the development of skills on Emerging Literacy of Reading and Writing.

The document is organized in four chapters and as follows: The first presents the theoretical framework that sustains the research topic; The second includes the educative action fundamentals on Pre – school Education and primary school, where the Supervisioned Teaching Practices were performed; The third chapter is about the research methodology applied on the Supervisioned Teaching Practices; And the fourth, and final one, reports the in intervention educative contexts Pre – school and Primary Education, by taking into account the research dimension problem.

Keywords: Pre-school Education; primary school; Literacy Environments for Promoting the Emerging Literacy of Reading and Writing.

Índice Geral

Índice Geral	V
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas.....	X
Introdução.....	1
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico – Ambientes Literários promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita	4
Capítulo 2 – Conceção da ação educativa.....	23
2.1. O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar.....	23
2.1.1. Caracterização do Grupo.....	29
2.1.2. Fundamentos da ação educativa	35
2.1.3. Organização do espaço e dos materiais.....	44
2.1.4. Organização do tempo.....	53
2.2. O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	57
2.2.1. Caracterização do grupo	60
2.2.2. Fundamentos da ação educativa	67
2.2.3. Organização do espaço e dos materiais.....	67
2.2.4. Organização do tempo.....	72
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação na PES	76
3.1. Os Conceitos de professor investigador e reflexivo.....	76
3.2. Definição da problemática e objetivos.....	80
3.3. Métodos e Instrumentos de recolha de dados e procedimentos.....	82
3.4. Análise de dados da Prática de Ensino Supervisionada no Pré – Escolar.....	85
3.4.1. Análise da Subescala de Literacia (Literacy).....	85
3.4.1.1. Reflexão da análise da Subescala de Literacia no âmbito da PES em Educação Pré-Escolar.....	100
3.4.2. Análise de dados da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	108
3.4.2.1. Análise da Subescala de Literacia (Literacy).....	108
3.4.2.2. Reflexão da análise da Subescala de Literacia no âmbito da PES em 1º. Ciclo do Ensino Básico.....	122

Capítulo 4 – A intervenção – A promoção de Ambientes Literácitos (Literacia Emergente, Leitura e Escrita)	130
4.1. As práticas educativas no âmbito da promoção da literacia emergente no Pré – Escolar	130
4.1.1. Projeto “Como se faz um livro?”	130
4.1.2. Idas regulares à Biblioteca Escolar	137
4.2. As práticas Educativas no âmbito da aprendizagem da literacia emergente, da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico	142
4.2.1. Implementação da Biblioteca.....	142
4.2.2. Implementação da Leitura de livros como Rotina Diária	147
Considerações Finais	151
Referências bibliográficas	154
Apêndices	161
Anexos.....	168

Índice de Figuras

Figura 1 - Escola Básica Galopim de Carvalho	23
Figura 2 - Salão Polivalente	25
Figura 3 - Parte Exterior	26
Figura 4 – Biblioteca	27
Figura 5 - Mapa das Presenças.....	36
Figura 6 – Mapa das regras de vida	36
Figura 7 – Quadro de distribuição de tarefas	36
Figura 8 – Comunicação do J.P em grande grupo	37
Figura 9 – Plano da Semana.	41
Figura 10 – Área dos fantoches.....	44
Figura 11 – Área dos momentos em grande grupo.....	44
Figura 12 – Área da casinha.....	46
Figura 13 - Área do computador.....	47
Figura 14 - Área das Ciências.....	48
Figura 15 - Área das Escrita e da Matemática	49
Figura 16 - Área da garagem e da construção.....	50
Figura 17 - Área dos Livros	51
Figura 18 - Área dos Livros	51
Figura 19 - Área das Expressões Plásticas	52

Figura 20 - Área das Expressões Plásticas	52
Figura 21 – Escola Básica de São Mamede	58
Figura 22 - Disposição da sala de aula	68
Figura 23 - Placard do outono	69
Figura 24 - Placard do Natal	69
Figura 25 - Calendários dos aniversários expostos na sala de aula	70
Figura 26 – Organização do Espaço e dos Materiais da Sala de Aula	71
Figura 27 – Biblioteca	72
Figura 28 - Planificação e Desenvolvimento do Projeto	131
Figura 29 – Convites	133
Figura 30 - Desenvolvimento do Projeto	134
Figura 31 - Cartolina com as fotografias do Percurso do Projeto	134
Figura 32 - Apresentação do projeto à sala Azul	136
Figura 33 - Apresentação do projeto à sala Amarela	136
Figura 34 - Apresentação na biblioteca à Elisabete, colegas e educadora Cidália	136
Figura 35 – Leitura e Exploração do livro “O menino que não gostava de sopa” - Cidália Fernandes	139
Figura 36 – Jogo “Salada de Legumes”	140
Figura 37 – Biblioteca	145
Figura 38 – C.P. a colocar o seu livro na Biblioteca	146
Figura 39 – J.S a colocar o seu livro na biblioteca	146

Figura 40 - Leitura dos livros das Crianças no intervalo	149
Figura 41 - Leitura dos livros das Crianças no intervalo	150
Figura 42 - Leitura dos livros das Crianças no intervalo	150

Índice de Tabelas

Tabela Nº 1 – Corpo docente, não docente e discente da Escola Básica Galopim de Carvalho	24
Tabela Nº 2 – Género e total de crianças.....	29
Tabela Nº 3 – Número de crianças por idade e género	30
Tabela Nº 4 – Rotinas Diárias e Semanais	54
Tabela Nº 5 - Género e total de crianças	60
Tabela Nº 6 – Número de crianças por idade e género	61
Tabela Nº 7 – Distribuição da carga horária semanal por disciplinas patente no Decreto – Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro	73
Tabela Nº 8 – Estrutura da planificação semanal da turma do 1º ano da professora titular	73
Tabela n.º 9 – Comparação entre a avaliação inicial e final da subescala de Literacia no âmbito da PES em Pré-escolar	100
Tabela n.º 10 – Comparação entre a avaliação inicial e final da subescala de Literacia no âmbito da PES em Pré-Escolar	123

Introdução

O presente relatório de estágio é o resultado das observações e das intervenções que se desenvolveram no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora.

O contexto educativo do estágio em Educação Pré-Escolar realizou-se no Jardim-de-Infância da Escola Básica Galopim de Carvalho, com um grupo de 25 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e tendo como educadora cooperante, a educadora Cidália Vicente. Por sua vez, o contexto educativo do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico concretizou-se na Escola Básica de São Mamede, com um grupo de 1º ano, composto por 25 crianças, de idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Durante o percorrer do estágio em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvi várias observações participantes em que pude observar ao pormenor como cada criança aprendia, atuava, o modo como interagia com as outras crianças, as suas ações e atitudes e o modo como a professora/educadora agia perante estas situações; pude também realizar/dinamizar diversas atividades com as crianças, com o intuito de poder interagir com as mesmas e de modo a que pudesse desenvolver diversas competências essenciais para o meu futuro como educadora/professora. Durante este processo, tive sempre em conta as necessidades e os interesses de cada criança, algo que considero preponderante na prática pedagógica, para que haja um desenvolvimento da aprendizagem.

Os documentos que estiveram na base da minha prática foram o Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (de acordo com Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto) e o Perfil Específico do Educador de Infância (de acordo com Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto) considerando as quatro grandes dimensões profissionais:

- Dimensão profissional, social e ética
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, incluindo:

- Organização do ambiente educativo
 - Observação, planificação e avaliação
 - Relação e ação educativa
 - Integração do currículo
- Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade
 - Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida

Contextualizando um pouco o que contemplam estes dois perfis, há a salientar que no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, p.5):

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Também tive por base o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto) que se assumiu como um fator preponderante para a minha prática, na medida em que, contribuiu para a tomada de consciência de todas as componentes evidenciado no presente perfil, de modo a adquirir conhecimentos pertinentes a adotar durante o estágio, com o intuito de me desenvolver enquanto ser competente e profissional e ser capaz de responder aos desafios vigentes nestes documentos.

Os presentes documentos assumiram um papel fundamental, na medida em que orientaram a minha prática pedagógica durante a PES em educação pré-escolar e a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer das Práticas de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico procurei investigar a seguinte temática: “Ambientes Literácitos promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita”.

Decidi abordar a presente temática por me interessar bastante, por me despertar uma grande curiosidade e por sentir que necessitava de uma atualização e um aprofundamento a nível do conhecimento da problemática em estudo.

A problemática em estudo centrou-se na investigação de vários conceitos, nomeadamente o conceito de literacia, de literacia emergente, conteúdos relacionados com a leitura, a escrita e a sua articulação e ambientes de aprendizagem que promovam estes domínios.

No que respeita à organização do presente relatório, este encontra-se estruturado em quatro capítulos, que se encontram interligados e fundamentados, contendo sempre a teoria aliada à prática intrínseca à PES.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde irá ser abordada a temática da minha investigação: Ambientes Literácitos promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita.

O segundo capítulo refere-se aos Fundamentos da ação educativa, onde serão focados aspetos relativos aos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º ciclo do Ensino Básico, tais como a caracterização do grupo, organização do cenário educativo e a organização do tempo.

O terceiro capítulo apresenta a Metodologia de Investigação na PES, onde serão apresentados vários aspetos, tais como: conceito de professor investigador e reflexivo; a definição da problemática e seus objetivos; os métodos e instrumentos de recolha de análise de dados e procedimentos e, por fim, a recolha e análise de dados dos dois contextos educativos e as suas respetivas conclusões.

O quarto capítulo aborda a parte da intervenção que se encontra relacionada com a promoção de Ambientes Literácitos (Literacia Emergente, Leitura e Escrita), onde irão ser apresentadas e analisadas diversas atividades relacionadas com a presente temática.

Por fim, irei remeter para as considerações finais onde estarão apresentadas as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas, as implicações que a PES teve para o meu futuro profissional e a importância que os vários conceitos e conteúdos analisados e desenvolvidos irão ter, na minha futura prática pedagógica.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico – Ambientes Literários promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. FREIRE (1976, p. 21 cit. por Moniz, 2009).

A sociedade em que vivemos é uma sociedade na qual se fala e se lê, onde a escrita e a leitura são imprescindíveis à vida de qualquer cidadão e, neste sentido, torna-se fundamental a análise de conceitos relativos a este processo, nomeadamente o conceito de literacia, de literacia emergente, conteúdos relacionados com a leitura, a escrita e a sua articulação e ambientes de aprendizagem que promovam estes domínios.

Aprender a ler e a escrever necessita de uma apropriação de um conjunto de normas e convenções em que a Escola assume um papel muito relevante, mas que atualmente é reconhecido como sendo um processo que advém muito antes da aprendizagem formal (Alves Martins & Quintas, Mendes, 1987; Ferreiro, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986, cit. por Mata, 2012). As crianças desde idades muito precoces começam a tomar atenção a suportes escritos que se encontram presentes nos vários contextos da nossa realidade cultural (Goodman, 1995; Mata, 2008^a, 2008^b cit. por Mata, 2012).

Assim sendo, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p.60).

Para que este processo de apropriação da escrita e da leitura decorra de forma natural, devem ser criadas oportunidades para que a criança possa interagir, manipular, explorar e utilizar a leitura e a escrita, com diferentes finalidades, sejam elas lúdicas, ou contextualizadas e com utilidades específicas e funcionais da linguagem escrita (Mata, 2008^a cit. por Mata, 2012).

Destacando o que foi referido, antes do processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças adquirem competências literácitas, em diversos contextos, quer dos mais formais, quer dos menos formais (Fernandes, 2009). Este é um processo progressivo em que se desenvolvem “determinadas aquisições, onde se vão reelaborando estratégias e intenções através de processos onde a criança participa activamente” (Mata, 2006, p. 19 cit. por Alves, 2015).

Deste modo, indo ao encontro da afirmação anterior importa reforçar a ideia de Azevedo (2011) que refere que a “literacia não se adquire de forma espontânea, mas requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade” (p.5).

De acordo com a Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2002), literacia define-se como a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e potencial individual para participar/atuar na sociedade (Carvalho & Sousa, 2011). Assim sendo, ter competências em literacia permite a um indivíduo compreender melhor o mundo que o rodeia, assim como dar respostas a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Durante muitos anos, o conceito “Literacia” foi utilizado para definir as capacidades de um indivíduo, de compreender e utilizar a leitura e a escrita. Atualmente, esse termo perde a definição convencional que tinha, com o intuito de passar a incluir uma ampla variedade de processos e habilidades complexas e multidimensionais (Bonci, 2008 cit. por Alves, 2015).

Segundo Mata (2006 cit. por Alves, 2015), o conceito de literacia nasce devido à necessidade de “denominar um conceito decorrente de uma nova forma de encarar e valorizar a vertente funcional e utilitária da linguagem escrita” (p. 16).

De acordo com Jane Braunger e Jan Patrícia Lewis (2006) referenciados por Azevedo (2009 cit. por Ventura, 2015) a chave para o sucesso em literacia “reside na criação de oportunidades plurais de interação com os materiais literácitos, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes acessíveis na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam” (p.19).

Educar para a literacia implica um processo de aprendizagem em que a criança, confrontada com múltiplos usos da língua, aprenda a exercitá-la numa diversidade de contextos e situações, conhecendo-a não apenas passivamente, mas essencialmente, de forma ativa (Bártolo, 2004 cit. por Alves, 2015). A tomada de consciência, por parte dos agentes educativos, de que a educação para a literacia é uma necessidade e uma competência a exercitar é essencial, na medida em que, o domínio da língua representa uma condição para o saber-agir e o saber-ser individual e coletivo (Azevedo, 2006).

Tal como refere David Landis (2003, p.9), referenciado por Azevedo (2009 cit. por Ventura, 2015) não basta garantir à criança

um ambiente rico em produtos literários, mas é fundamental que, conhecendo os usos sociais da leitura e da escrita, na pluralidade dos seus contextos, os alunos tomem consciência das práticas e das oportunidades para a aprendizagem que a sociedade define e valoriza, acedendo ao conhecimento das estruturas ideológicas subjacentes a essas práticas.

Testes nacionais e internacionais de aferição têm vindo a demonstrar a existência de graves problemas e dificuldades em executar tarefas de complexidade variável, como é o caso de ler e interpretar adequadamente um texto ou concretizar o exercício de forma autónoma. O desafio que se coloca, atualmente, à escola, é formar leitores ativos, competentes e críticos que não leem apenas em quantidade, mas, em qualidade. Segundo Sequeira et al. (1989) “Um leitor competente é aquele que compreende e interpreta o que lê, relaciona textos entre si, sintetizando a informação e conferindo-lhes novas aplicações”.

Sabendo que a leitura se encontra intimamente relacionada com o aumento das competências em leitura e escrita, o aumento do vocabulário e o aumento geral do conhecimento, o facto de existir graves problemas associados a estes domínios é alarmante, porque estas crianças têm menos possibilidades de desenvolver competências literárias e, conseqüentemente, menos oportunidades de compreender o que se passa na escola e, sobretudo, nas aulas. A língua constitui o suporte e o

instrumento essencial para o desenvolvimento sociocultural e para a descoberta e reinvenção do mundo. Contudo, a descontinuidade linguística e simbólica é frequentemente, apontada como um dos fatores geradores do insucesso, da desmotivação e, por isso, também do abandono escolar (Azevedo, 2006).

É fundamental que todos os que frequentam a escola adquiram um domínio efetivo da língua materna, nas suas múltiplas funções e contextos, de forma ativa, estando este interrelacionado com a questão do poder social e do seu acesso à ação (saber-fazer). Assim sendo, compete à escola proporcionar alternativas linguísticas e culturais enriquecedoras, de forma a combater a exclusão e garantir um maior número de oportunidades. A função da escola é alargar horizontes, ensinar novidades, aumentar expectativas, ultrapassar barreiras e proporcionar aos alunos novos desafios que os tornem cidadãos ativos e reflexivos, na sociedade (Azevedo, 2006).

Desta forma, a literacia crítica (capacidade para ler, escrever, analisar, interpretar o mundo de uma forma reflexiva) assume-se como uma competência básica fundamental e um processo de grande complexidade, que se prolonga ao longo de todo o percurso escolar e até da vida de um indivíduo.

Em meados dos anos oitenta a literacia começa a ser um foco em várias investigações nacionais e internacionais e, posteriormente, multiplicam-se os estudos relacionados com as questões da importância das experiências informais de literacia em idades precoces, ou seja, da designada literacia emergente (Martins & Mendes, 1987; Chauveau, 1997; Ferreiro & Teberosky, 1986; Goodman, 1987; Mata, 2008 cit. por Alves, 2015) que, futuramente contribuem como uma oportunidade de sucesso para as crianças que iniciam a aprendizagem formal da linguagem escrita (Martins, 1996; Chauveau e Rogovas Chauveau, 1997; Mata, 1991; Silva, 2001; Sim-Sim e Ramalho, 1993 cit. por Alves, 2015). Notari, O'Connor e Vadasy (2001 cit. por Azevedo, F. 2007) afirmam que “Segundo a perspectiva de literacia emergente, esta aprendizagem é complexa quer do ponto de vista sociológico e psicológico, quer do ponto de vista linguístico” (p.19).

É importante realçar que experiências linguísticas, desde o nascimento da criança até aos seus 8 anos, determinam o desenvolvimento da literacia. Importa ainda salientar que para a criança começar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é necessário que reconheça os sons da língua, que conceptualize que os sons variam nas

palavras tal como variam os símbolos na escrita e é preciso também que associe os sons à sua grafia (Sulzby & Teale, 1996; Scarborough, 2001 cit. por Azevedo, 2007). Para além destes conhecimentos, a criança precisa de conhecer as convenções relacionadas com os materiais escritos, necessita também de organizar o sentido do que lê e desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita (Burns, Griffin & Snow, 1999 cit. por Azevedo, 2007). Segundo Burns et al., (1999 cit. por Azevedo, F. 2007, p.20):

Para a emergência de uma competência literária é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de desenvolver a linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e, motivação para a leitura.

Sulzby (1986 cit. por Hohmann e Weikart, 1995) afirma que vê a literacia emergente como “maneiras não convencionais e precoces de escrever e ler, que antecipam a escrita e a leitura convencionais” (p.524).

No que concerne à literacia emergente, foram criadas novas perspetivas onde os aspetos sociais da literacia se tornaram bastante relevantes e significativos. Para esta nova abordagem contribuiu profundamente o facto de se considerar a criança como ativa na construção do seu conhecimento e o facto de o processo de apreensão da descoberta da linguagem escrita se realizar precocemente (Teale & Sully, 1989 cit. por Mata, 2007).

Foram desenvolvidos diversos trabalhos de investigação, relativamente à temática analisada que permitiram identificar as variadas conceções que as crianças desenvolveram sobre a linguagem escrita. Nestas investigações pesquisaram o conhecimento das conceções precoces da linguagem escrita, as suas características e o processo de desenvolvimento, nos diferentes contextos educativos. Todos estes aspetos indicados são influenciados pela organização dos contextos educativos, pela escolha de tarefas e atividades e pelas opções do educador, relativamente ao modo como intervém com a criança e a ajuda que concede à mesma (Mata, 2007).

As investigações realizadas serviram para que se identificassem diversas informações relacionadas com as concepções que as crianças desenvolvem sobre a linguagem escrita, tais como: as concepções sobre a linguagem escrita; as características das concepções precoces; as concepções sobre a funcionalidade da linguagem escrita; a leitura de histórias e as concepções emergentes de literacia e as atitudes face à leitura (Mata, 2008).

A introdução de medidas de qualidade em contexto educativo, no que diz respeito ao âmbito do desenvolvimento cognitivo-linguístico, requer um conjunto de princípios estruturais descritos pela investigação e correlacionados com o sucesso subsequente na aprendizagem da leitura e da escrita, em particular, e o desenvolvimento de competências literácitas, em geral (Gunn, Simmons & Kameenui, 1998 cit. por Azevedo, 2007).

Segundo Gunn, Simmons & Kameenui (1998b cit. por Azevedo, F. 2007) “Vários estudos realizados sobre medidas educativas no âmbito do desenvolvimento da literacia destacam a pertinência de planificar medidas caracterizadas pela qualidade” (p.23).

Porém não são apenas os educadores/professores que apresentam um papel fundamental no desenvolvimento de ambientes literácitos que promovam a literacia emergente, a leitura e a escrita. Vários estudos vêm sublinhando o efeito positivo do envolvimento parental no desenvolvimento da literacia (Durkin, 1966; Barratt-Pugh, 2000; Heath, 1982; Teale & Sulzby, 1987 e Villas-Boas, 2001; Hood, Conlon e Andrews, 2008; Mata & Pacheco, 2009, cit. por Alves, 2015).

Dito isto, Hohmann e Weikart (2003) afirmam que as interações com outras pessoas e com os materiais literácitos “preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem, da leitura e da escrita” (p.526).

O ambiente familiar também assume um papel preponderante no processo de aprendizagem da linguagem escrita, ao promover o contato com diversos textos escritos, que a levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita. O objetivo da família, nesta área, é incentivar as crianças a interessarem-se, a evoluírem neste domínio, facilitando-lhes assim as aprendizagens adquiridas, relativamente à linguagem escrita. A cooperação da família neste processo de aprendizagem torna-o

mais significativo e a sua atuação torna-se muito mais eficaz, tendo as crianças ganhos evidentes com esse tipo de abordagem (Mata, 2007).

Existem várias investigações, no âmbito da literacia familiar, que consideram o meio familiar como um contexto crucial e que fornece às crianças oportunidades de ter contato com matérias literárias; observar atividades desenvolvidas por outros, explorar comportamentos de literacia, realizar atividades de prazer com a leitura e escrita com os outros e beneficiar de estratégias de aprendizagem orientadas por outros membros familiares quando estão envolvidos em atividades de literacia (DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Mata 199, 2006 cit. por Mata & Pacheco, 2013).

Segundo Mata (2007 cit. por Alves 1994; Chauveau & Rogovas-Chauveau 1994, Clay, 2000; Ferreira, 1987, 1992, Goodman 1996), “A investigação dos últimos anos tem evidenciado, de forma inequívoca, que as crianças constroem múltiplas concepções sobre a linguagem escrita.” (p.18). As concepções da linguagem escrita surgem precocemente, pelos contatos que as crianças vão desenvolvendo e criando com a linguagem escrita. As crianças vão então tentar identificar as suas características, as suas funções, o seu funcionamento, as suas regularidades e vão também procurar compreendê-la (Mata, 2007).

A investigação desenvolvida na área da literacia emergente assume um papel preponderante, ao permitir identificar as características das concepções das crianças e os indicadores para uma boa orientação da prática pedagógica (Mata, 2007).

As crianças vão entrando em contato com a leitura e a escrita através das concepções que adquirem nas diversas situações vivenciadas no seu dia-a-dia, por exemplo, a partir da leitura de uma história, quer seja em contexto escolar ou familiar; através da exploração de livros; a partir das letras que estão inseridas na sua caixa de cereais; através dos cartazes que estão expostos na sala de aula, entre outros exemplos (Mata, 2007).

Estas crianças não estão verdadeiramente a ler, mas sim a antecipar o conteúdo da mensagem contida quer nas embalagens, quer nos livros, quer nos cartazes a partir de alguns indicadores contextuais, e a imitar alguns comportamentos de leitor, que observam nos outros que os rodeiam. Apesar de não saberem ler, já se aperceberam de

um conjunto de aspetos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura (Mata, 2008).

Todos estes aspetos, evidenciados anteriormente, vão servir para que a criança desenvolva a noção da linguagem escrita. Para tal, será necessário que educadores/professores valorizem os contactos precoces com esta linguagem, através da criação de diversos ambientes estimulantes de literacia. É importante valorizar tanto os ambientes formais como os informais e os familiares, e as práticas de literacia desenvolvidas em cada um deles (Mata, 2008).

Importa salientar que vários autores partilham a ideia de que o ambiente de literacia, na família, influencia as interações estabelecidas, os contactos e hipóteses de exploração da literacia por parte da criança e, até mesmo, os comportamentos e ações que esta desenvolve (Mata, 2012).

Para Villas-Boas (2010, p.121 cit. por Alves, R., 2015):

o envolvimento familiar tem de ser visto a uma nova luz, quando se considera que o desenvolvimento da literacia começa muito antes da criança entrar na escola. E, ainda, quando se sabe que esse desenvolvimento se faz através da participação em experiências sociais e culturais que envolvam práticas de literacia, sobretudo as que são consideradas como as suas raízes.

Remetendo novamente para as conceções emergentes da literacia, pode-se afirmar que estas são desenvolvidas precocemente e são muito diversificadas, na medida em que se direcionam para aspetos diferentes, como por exemplo, o ato de ler e escrever, entre outros. Relativamente ao ato de ler constatou-se que as crianças começam a aperceber-se de um conjunto de comportamentos e procedimentos que começam a associar aos comportamentos de um leitor (Mata, 2007).

Relativamente à aprendizagem da leitura Magalhães (2006) refere que “ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter descrição, prazer, companhia” (p.74).

Para tal, há que referir o que significa ler, de modo a contextualizar a temática em análise. A resposta para esta pergunta não é de todo simples, no entanto, existe uma

definição elementar que considera que saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, de perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora (Magalhães, 2006). Posto isto, é necessário que haja uma compreensão, de modo a que o leitor, perante um texto escrito, construa o seu sentido.

De acordo com K. Goodman (1990 cit. por Magalhães, M., 2006) “O processo de ler implica o recurso a estratégias que o autor define como amplos esquemas para obter, avaliar e usar informação.” (p.75). No processo da leitura, os leitores utilizam diversas estratégias com o intuito de facilitarem a apropriação/compreensão da informação.

Relativamente ao quadro da perspectiva genética-desenvolvimental, há a salientar que as investigadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky detetaram uma relação positiva, entre o grau de conceitualização das crianças relativamente à língua escrita, ao iniciarem a escolaridade formal, e uma boa aprendizagem da leitura no final do primeiro ano (Magalhães, 2006).

Geralmente, o texto, portador de um sentido e de uma intencionalidade é um objeto linguístico muito familiar e um excelente ponto de partida na aprendizagem da leitura (Magalhães, 2006). Tal como refere Balça (2013, p. 101 cit. por Balça, A. & B., I., 2006):

Ao contactar com os textos literários, as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética; mas também aprendem progressivamente a interpretar e ativar os seus intertextos, bem como a valorizar e a apreciar a literatura.

Ler é essencialmente comunicar, é recorrermos a livros, como a pessoas, dirigindo-lhes questões para obter informações, prazer, concordar, discordar. Abordar um livro que vai ser escutado ou lido, através de perguntas interessantes, cativantes acaba por ativar o conhecimento prévio das crianças sobre o assunto, desperta a sua atenção, a sua curiosidade, envolvendo-os assim na aventura antes de ela começar (Magalhães, 2006).

Para tal, é importante interrogar as crianças com questões pertinentes que lhes despertem a curiosidade. Antes da leitura, deveremos observar e analisar a capa do livro, a lombada, a folha de rosto; durante a leitura, deveremos efetuar breves pausas

para colocar questões (como por exemplo: O que irá acontecer a seguir?); e, por fim, depois da leitura, deveremos reorganizar as ideias iniciais, de modo a que a criança se lembre da história, na sua totalidade. Considero que esta estratégia de abordagem à leitura de um livro é fundamental, uma vez que questionamento intencional, por parte do adulto, permite que as crianças se mostrem cativadas e despertas, durante a sua leitura (Magalhães, 2006).

É crucial que, logo à entrada da escolaridade formal, se crie um ambiente rico em literacia. Quando as crianças discursam no cantinho da conversa, esta comunicação pode ser registada diante delas, no quadro ou afixado nas paredes, assim como a escrita de textos com diferentes funções; a etiquetagem das áreas, de móveis e objetos da sala, a distribuição diária de cartões com o nome de cada criança, entre outras (Magalhães, 2006).

Através de registos de atividade, quadros de presença e outros materiais escritos as crianças tem a oportunidade de observar que é o texto que transporta a informação e que este possui uma estrutura visual. A exploração de atividades de escrita promove então a conceptualização de elementos relacionados com a mesma, como: palavra; espaço; linha; página; capítulo; ilustração. Todos estes elementos vão fazer com que a criança se inteire sobre a aprendizagem da escrita. Tal como referem as OCEPE (2016, p.66):

O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade.

No que concerne ao tempo de atividade no jardim-de-infância, o educador procura realizar atividades que proporcionem materiais literários, de modo a que as crianças desenvolvam a sua aprendizagem no âmbito da literacia. No que diz respeito às situações de ficcionalização lúdica, o educador procura desenvolver atividades lúdicas, associadas aos momentos de conto e reconto. Estas atividades são importantes, na

medida em que permitem à criança desenvolver a organização do seu discurso (Magalhães, 2006).

A leitura de histórias é outra estratégia a utilizar no processo de aprendizagem da leitura, pois promove um leque diversificado de competências. Durante a leitura de histórias, as crianças aprendem a estrutura da língua, a organização do material impresso nos livros, desenvolvem o vocabulário, entre outros aspetos (Magalhães, 2006).

Nestes momentos, há que realçar a importância do papel do adulto: devemos servir de modelos; dar-lhes espaço para tentarem ler; proporcionar o acesso a materiais impressos e atividades diversificadas (textos literários, textos informativos...). No entanto, para que a aprendizagem seja eficiente é necessário adequar as estratégias perante a especificidade e natureza do texto em causa (Azevedo, 2006), entre outro tipo de atividades que possam auxiliar, no processo de aprendizagem da leitura.

Robert Thordike (1973 cit. por Hohmann & Weikart, 1995) descobriu que as crianças a quem são lidas histórias desde a primeira infância são aquelas que se tornarão mais capazes na leitura.

Através das leituras de histórias, pela família ou por outros adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal forte, de modo a que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana significativa com as histórias e a leitura. Assim sendo, através deste processo, as crianças passam a estabelecer conexões entre a palavra escrita e falada e começam a ganhar uma compreensão de como utilizar a linguagem para contar histórias (Hohmann & Weikart, 1995).

A leitura de histórias é fundamental na vida das crianças. É, neste momento, que as crianças se apercebem de muitas características da linguagem escrita, o que lhes facilita assim o seu processo de aprendizagem. Assim sendo, cabe aos educadores valorizar a leitura de histórias, tanto em contextos formais de aprendizagem como informais, de modo a valorizar e criar oportunidades (Mata, 2007) que promovam o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, mas que potenciem, simultaneamente, o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura

e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas (Mata, 2008).

Contudo, é essencial que esta atividade seja realizada com satisfação e gosto pelas crianças. Segundo as OCEPE (2016) “Todos nós, para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer” (p.71). Para que uma atividade se torne mais significativa, para que nos possamos verdadeiramente envolver nela, é importante e necessário que seja realizada com satisfação, pois só assim nos vai proporcionar momentos satisfatórios.

Segundo Guthrie (2003:56 cit. por Azevedo, F., 2007) “A leitura de literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento de competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição de vocabulário e ao aumento geral do conhecimento” (p.35).

Importa salientar que as crianças que menos leem por prazer, apresentam uma menor possibilidade de desenvolver competências literárias e, conseqüentemente, menos oportunidades de compreender o que acontece no contexto escolar, nomeadamente nas aulas (Ramalho, 2003:67 cit. por Azevedo, 2007).

Tal como refere Azevedo, F. (2007) “encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um fator importante para o aumento dos níveis educacionais” (p.36), sendo assim crucial proporcionar às crianças estímulos de leitura, com intuito de se desenvolver a literacia (Alçada, 1993:39 cit. por Azevedo, 2007), como por exemplo:

- Criar uma cultura de escola, na qual todas as crianças sejam encorajadas a serem leitores entusiastas e a tornar as práticas de leitura num hábito consistente, como por exemplo incluir as crianças nas atividades de organização da área da biblioteca e na construção de materiais de leitura.
- Apoiar os pais no encorajamento da leitura em casa, uma vez que o papel das famílias é muito relevante neste processo, pois ajudam a aumentar as competências leitoras ao criarem hábitos de leitura em casa.
- Tirar partido do gosto de ouvir e contar histórias, estimulando o prazer pelos livros e pela leitura.

Azevedo, F. (2007)

Os educadores devem, também, proporcionar às crianças o contato com as bibliotecas, para que possam explorar, compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e cultura, pois contribui para que sejam criadas bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita (OCEPE, 2016).

Com efeito, formar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objetos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade (Azevedo, 2006).

Ser bom leitor é não só aquele que lê, mas principalmente aquele que gosta de ler e o faz com vontade e prazer (Azevedo, 2006).

Muitas são as funções desempenhadas pela leitura na escola e na vida. Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descontrair, para refletir. Um ensino/aprendizagem eficaz da leitura apoia-se no sentido da prática social e cultural que esta possui. Só desta forma as crianças poderão entender a sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação e acesso ao conhecimento. Neste sentido, a investigação tem defendido a necessidade de não encarar a aprendizagem da literacia como algo compartimentado e isolado em termos de níveis de ensino. É imprescindível encarar o Pré-Escolar e o Ensino Básico como um *continuum*, ao longo do qual se favorecerão práticas estimuladoras de um contato da criança com a língua, nas suas vertentes, oral e escrita (Azevedo, 2006).

A tomada de consciência, por parte dos agentes educativos, de que a educação para a literacia é uma necessidade e uma competência a exercitar é essencial, na medida em que o domínio da língua representa uma condição para o saber-agir e o saber-ser individual e coletivo (Azevedo, 2006).

É importante salientar que nenhuma aprendizagem se faz bem sem a participação da criança, no entanto, é preciso também que o professor/educador tenha um papel ativo e saiba valorizar as práticas sociais da leitura, tal como propiciar o desenvolvimento de competências de leitura de nível superior que possibilitem a

aprendizagem ao longo da vida, a partir do ensino explícito de estratégias de leitura que tenham em conta o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo da criança (Carvalho & Sousa, 2011).

Tal como referem as OCEPE (2016) “O papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (P.71).

No que concerne às conceptualizações infantis sobre o funcionamento da linguagem escrita estas apresentam etapas próprias e diversas características. Segundo Mata, L. (2007), “Só reconhecendo e compreendendo cada etapa conceptual, o educador poderá apoiar cada criança, na construção do seu saber proporcionando-lhe situações de exploração adequadas e apoiando-a onde ela efetivamente necessita.” (p.19). A exploração da escrita através de diversas atividades como diversos jogos e várias brincadeiras é bastante importante, na medida em que proporciona à criança ocasiões para experimentar a escrita de forma contextualizada, significativa e criativa, suscitando assim a atenção da mesma (Mata, 2007).

Como referem os autores Neuman e Roskon (1991, cit. *in* Pessanha, 2001, cit. por Ventura, 2015) “Quando a criança descobre um acontecimento de literacia através da brincadeira, desenvolve generalizações importantes no domínio da leitura e da escrita” (p.87).

Ainda relativamente às conceções sobre a funcionalidade da linguagem escrita há a referir que é importante que as crianças comecem desde muito cedo a entender que a leitura e a escrita são duas vertentes fundamentais, no seu dia-a-dia, e que servem para variadas funções. É a observarem a utilização da linguagem escrita, no seu ambiente educativo, social e familiar que a criança desenvolve o seu conhecimento, relativamente às duas vertentes indicadas (Mata, 2007).

Há a realçar a importância da apropriação da funcionalidade da escrita, uma vez que sem saber para que serve, nem os objetivos e as circunstâncias em que pode ser utilizada, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização. Antes de iniciarem a educação Pré-Escolar as crianças já adquiriram alguns conhecimentos relativamente às funções da leitura e da escrita, e investigações têm demonstrado que

tal motivo parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se assim no seu desempenho (OCEPE, 2016).

Como já foi referido, as crianças começam, desde cedo, a aperceber-se de que existe uma mensagem associada a um texto escrito, pelo que compete ao educador proporcionar o contacto com diferentes suportes escritos e apoiar a sua exploração, nomeadamente, através leitura de livros, cartas, notícias e outros documentos impressos, da pesquisa de informação, entre outras situações que auxiliem a criança, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Mata, 2008).

Atualmente, todas as crianças contactam com o código escrito e, como tal, ao entrarem para a Educação Pré-Escolar já possuem algumas conceções prévias sobre este domínio. Assim sendo, é importante aproveitar o que a criança já sabe, facilitando a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em diversas situações reais e significativas relativamente ao quotidiano da criança (OCEPE, 2016). Há a salientar que as primeiras imitações que esta faz do código escrito tornam-se, gradualmente, mais próximas do modelo, verificando-se tentativas de imitação de letras e de diferenciação de sílabas (OCEPE, 2016). Tal como referem as (OCEPE, 2016) “Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (p.66).

As crianças no Pré-Escolar já têm alguns conhecimentos relativamente às letras impressas, mesmo antes da aprendizagem formal da escrita e da leitura, ou mesmo antes de saberem reconhecer as letras ou as palavras (Schickedanz, 1982 cit. por Hohmann & Weikart, 1995). Através do contacto com materiais impressos e com pessoas que leem, estas crianças já têm uma perceção sobre o significado que as palavras impressas possuem. Assim sendo, vão mostrando-se motivadas para descobrirem como funciona a linguagem, para poderem utilizá-la. Com o tempo, estas tentativas vão se aproximando gradualmente da escrita convencional, através da interligação entre os símbolos e os sons da linguagem oral (Hohmann & Weikart, 1995).

Através de materiais escritos, tais como o registo de atividades, quadro de presenças e etiquetas que a sala disponha, as crianças têm a oportunidade de contactar com o código escrito e assim observar que é:

- O texto que transporta a informação e não a imagem;
- O texto contém uma estrutura visual, ou seja, inicia-se no começo da página e desenvolve-se da esquerda para a direita e continua na página seguinte.

(Azevedo, 2007)

As crianças quando começam a compreender as normas do código escrito vão querer reproduzir algumas palavras, tais como o seu nome e o nome dos colegas. Quando as crianças aprendem a escrever o seu nome, tal ato ganha um sentido afetivo para a mesma, fazendo com que possa realizar comparações entre letras que se repetem noutras palavras e apercebendo-se que o seu nome se escreve sempre da mesma forma (OCEPE, 2016).

Dito isto, o papel do educador é criar ambientes que promovam o contacto com diversos tipos de texto escrito, com o intuito da criança compreender a necessidade e as funções da escrita e favorecer também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. Desta forma, deverão ser valorizadas as tentativas de escrita, uma vez que é partir delas que as crianças poderão passar pelas diferentes fases intrínsecas à apropriação do código escrito (OCEPE, 2016).

Os/as educadores/as devem, por exemplo, partilhar as suas estratégias de leitura com as crianças, tais como, ler o título do livro, de modo a que as crianças possam dizer o que a história trata; pode propor que prevejam o que vai acontecer a seguir à história, nomeadamente referir as personagens, as suas ações; o/a educador/a pode ainda apontar enquanto lê, mostrar algumas palavras do texto e realçar a semelhança entre elas. Outra estratégia a ser utilizada poderá ser o registo escrito com diferentes intenções, como por exemplo, mensagens e notícias para a compreensão do código escrito. Assim sendo, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, mas que constitui um código com regras específicas (OCEPE, 2016).

Há a referir que o livro é um instrumento crucial no contacto com a escrita, na medida em que é através do mesmo que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Com o intuito de fomentar, na criança, o interesse

pela leitura, os educadores/as deverão ler ou inventar histórias, motivar as crianças a recontarem, de memória ou a partir de imagens, entre outras sugestões de abordagem (OCEPE, 2016).

Segundo as OCEPE (2016), “Estas estratégias, para além de promoverem a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito” (p.70).

Há a salientar a importância que as atividades de escrita apresentam, uma vez que a exploração deste tipo de tarefas promove a conceptualização de elementos, tais como: palavra; espaço; linha; página; capítulo (Gunn, Simmons & Kameenui, 1998; Martins, 2000 cit. por Azevedo, 2007).

Ainda relativamente às experiências sobre a escrita importa referir que a sensibilidade fonológica e o conhecimento entre a oralidade e a escrita, são cruciais para a futura aquisição da leitura e da escrita. Assim sendo, é importante desenvolver atividades que promovam a exploração consciente das características das palavras, como por exemplo, atividades de exploração de lengalengas, rimas, cantigas, regularidades rítmicas e palavras conhecidas e familiares, que permitam desenvolver a consciência sobre regularidades fonológicas (Gunn, Simmons & Kameenui, 1998b cit. por Azevedo, 2007).

Relativamente à compreensão e a apropriação da funcionalidade da leitura e da escrita e das especificidades do texto escrito decorrentes da sua função, importa referir que este é um processo gradual e não imediato. Como tal, é necessário desenvolver várias ações e atividades, começando por integrar no quotidiano das crianças uma diversidade de textos e suportes de escrita, para que possam explorar e apropriarem-se dos mesmos, nomeadamente, livros de literatura para a infância; dicionários; enciclopédias; jornais; revistas; etiquetas; cartazes. Neste âmbito, a utilização de meios informáticos assume-se, também, como um recurso para o acesso a diferentes tipos de texto, para comunicar e utilizar a linguagem escrita (OCEPE, 2016).

É importante que o/a educador/a pesquise, com as crianças, informações em livros e na internet e que vá lendo e comentando esse texto, de forma a que as crianças identifiquem o sentido do mesmo, retirem as ideias principais e reconstruam a

informação. Outras ações ou atividades que podem ainda ser realizadas são, por exemplo, ler as notícias de um jornal; consultar um dicionário; ler em conjunto uma receita e, posteriormente, confeccionar o bolo, tudo tarefas que promovem a utilização da escrita, no quotidiano das crianças, e que facilitam a apropriação e a compreensão de convenções, bem como a funcionalidade da linguagem escrita (OCEPE, 2016).

Tal como afirmam as OCEPE (2016, p.68) se o/a educador/a acompanhar e apoiar esta utilização no quotidiano, em contextos com significado

para além de permitir uma compreensão gradual da escrita e das suas características, por parte da criança, vai conduzir a alguma autonomia na sua utilização. Esta utilização e autonomia progressivas facilitarão o uso de formas cada vez mais elaboradas da escrita e de utilizações diversificadas e com múltiplas funções.

A tomada de consciência da importância da leitura e da escrita assume um papel determinante para a criança, no que diz respeito à construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Deste modo, há que valorizar o prazer e a satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita e o sentir-se competente, na medida em que são estas as bases para as crianças se motivarem e envolverem-se com a linguagem escrita (OCEPE, 2016).

O facto de as crianças se envolverem em situações de leitura e escrita na Educação Pré-Escolar faz com que se promova o desenvolvimento de diversas aprendizagens que, apesar de se encontrarem interligadas, se podem considerar organizadas em três componentes: funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; identificação de convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever (OCEPE, 2016).

A exigência de indivíduos com capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita, refletir e desenvolver um pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação é fundamental tanto para ter sucesso na vida escolar, como na vida profissional, social ou pessoal (Azevedo, 2006).

É fundamental que todos os que frequentam a escola adquiram um domínio efetivo da língua materna, nas suas múltiplas funções e contextos, de forma ativa, estando este interrelacionado com a questão do poder social e do seu acesso à ação (saber-fazer) (Azevedo, 2006). Assim sendo, compete à escola proporcionar alternativas linguísticas e culturais enriquecedoras, de forma a combater a exclusão e garantir um maior número de oportunidades. A função da escola é alargar horizontes, ensinar novidades, aumentar expectativas, ultrapassar barreiras e proporcionar às crianças novos desafios que os tornem cidadãos ativos e reflexivos, na sociedade.

É importante referir ainda que devemos ler várias histórias às crianças, incentivá-las a escreverem, servir de modelos, dar-lhes espaço para tentarem ler e escrever, entre outras atividades que possam auxiliar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação ao ato de escrever, as crianças começam desde cedo a diferenciar duas formas distintas do registo da escrita: o desenhar do escrever. Estas formas de registos devem ser incentivadas quer pelo educador/professor quer pelos familiares, para que as crianças comecem então a desenvolver e a explorar a escrita e a leitura (Azevedo, 2006).

As atividades de leitura e escrita no Jardim-de-Infância deverão proporcionar prazer e satisfação, de modo a que as atitudes das crianças se mantenham positivas e que se apropriem da sua utilidade, através da utilização da linguagem escrita no seu dia-a-dia (Mata, 2008).

Em jeito de conclusão, é pertinente reforçar o papel dos educadores/professores na criação de ambientes propícios à descoberta da leitura e da escrita, de modo a que as crianças possam construir o seu conhecimento, de forma ativa. Para tal, os educadores/professores devem tomar consciência e saber identificar as conceções e funcionalidades que as crianças desenvolvem perante a linguagem escrita, uma vez que só assim poderão facilitar e potenciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita da criança, para que sejam formados verdadeiros leitores e escritores.

Capítulo 2 - Fundamentos da ação educativa

2.1. O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar

A minha prática de ensino supervisionada no Pré-Escolar foi realizada na escola Básica Galopim de Carvalho, com jardim-de-infância integrado, e fica situada no Bairro do Bacelo, União das Freguesias do Bacelo e Sr.ª da Saúde, a 2 km da escola sede. Esta instituição pertence à rede pública, sendo o seu agrupamento o N.º4 de Évora.

A Escola Básica Galopim de Carvalho foi o primeiro Centro Educativo de Évora, tendo sido inaugurado no início do ano letivo de 2009/2010. Fica situada no Bairro do Bacelo e serve, em especial, a área envolvente à mesma, sendo frequentada por mais de trezentos alunos.



Figura 1 - Escola Básica Galopim de Carvalho

A presente escola foi concebida para acolher os níveis de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e é constituída por treze salas (dez salas para o 1.º Ciclo e três salas para o Pré-Escolar, com instalações sanitárias anexas, e equipadas com ar condicionado), uma sala de professores, um gabinete para a coordenação, um gabinete de trabalho para educadores, um gabinete médico, dois espaços polivalentes, uma arrecadação interior para equipamento desportivo, uma biblioteca, uma cozinha com arrumos e armazém, um refeitório, várias arrecadações, várias instalações sanitárias, sendo uma adaptada para deficientes e dois alpendres cobertos. A área descoberta tem

duas zonas de recreio (um campo de jogos e duas zonas relvadas), uma área destinada para o Pré-Escolar e outra para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estabelecimento de ensino tem capacidade para trezentos e vinte cinco crianças.

Relativamente aos recursos humanos existentes na presente instituição, podemos afirmar que o corpo docente é composto por 3 educadoras de infância e 11 docentes de 1º ciclo. No que diz respeito ao corpo não docente, o mesmo é constituído por 8 assistentes operacionais/técnicos. Por fim, a Escola Básica Galopim de Carvalho é composta por 70 crianças de jardim-de-infância e 230 crianças de 1º ciclo. Assim sendo, o corpo docente, não docente, discentes é composto por um total de 305 indivíduos, como podemos observar na tabela 1 (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Nº4 Évora, 2014 – 2017).

Pessoal Docente	
Educadoras de Infância	3
Docentes de 1º Ciclo	11
Pessoal Não Docente	
Assistentes Operacionais/Técnicos	8
Alunos	
Do jardim-de-infância	70
Do 1º ciclo	230
Total	305

Tabela Nº 1 – Corpo docente, não docente e discente da Escola Básica Galopim de Carvalho

Relativamente à parte do jardim – de – infância importa referir que se situa na zona esquerda, após a entrada principal, perto da biblioteca escolar. Este lado é composto por 3 salas de jardim – de – infância, nomeadamente a sala Vermelha onde pratiquei a minha PES, a sala Azul e a sala Amarela, salas que considero serem amplas e que dão para realizar um leque variado de atividades. Esta zona ainda contém uma sala polivalente onde é realizada o acolhimento, mas também onde é realizada a Educação Física, entre outro tipo de atividades. Neste salão estão disponíveis vários recursos para

apoiar durante a hora do acolhimento, tais como uma televisão, juntamente com um leitor de vídeos e de músicas; uma grande diversidade de brinquedos, nomeadamente legos pequenos, vários bonecos, entre outros elementos. Na minha opinião, estes elementos são fundamentais na hora do acolhimento, visto que a criança fica ocupada até à hora de entrar para a sala, realizando vários tipos de atividades e brincadeiras. Há a salientar que neste momento utilizam muito o leitor de música para cantarem várias canções, acompanhadas de gestos, de modo a cativarem as crianças. Neste salão, existem outros recursos fundamentais ao tempo de Educação Física, tais como vários tipos de colchões, bancos suecos, trampolins, entre outros elementos, no que diz respeito às bolas, arcos, pinos, cordas, entre outros materiais cruciais encontram-se na arrecadação perto do refeitório.

Penso que seja relevante salientar que este salão é um espaço muito favorável à aprendizagem das crianças, visto que têm os recursos necessários para realizar vários tipos de atividades.



Figura 2 - Salão Polivalente

Para além do salão polivalente ainda existe um pátio exterior, na zona destinada ao Pré-Escolar. Este é utilizado durante o recreio, para várias brincadeiras, e dispõe de vários recursos para complementar essas brincadeiras, nomeadamente: um escorrega, um cesto de basket; uma zona com relvado onde, por vezes, jogam à bola e brincam com vários brinquedos que estão disponíveis em cada sala, para o momento do recreio; vários jogos de chão, tais como a macaca, entre outros; vários triciclos, entre outros recursos. Esta diversidade de elementos é muito importante para o desenvolvimento da

criança, uma vez que tem contato com vários materiais e equipamentos e poderá criar várias brincadeiras e dar várias utilidades aos mesmos.

Há a salientar que quando está bom tempo esta zona também é utilizada para fazer atividades de educação física e é um espaço que também é utilizado para outros fins, tais como: atividades do dia da mãe, do dia do pai, fortalecendo assim a relação entre a família e a escola, entre outros aspetos.



Figura 3 - Parte Exterior

Penso que seja importante referir que a biblioteca é uma zona muito utilizada, quer pelo Pré-Escolar, quer pelo 1º ciclo. Relativamente ao Pré-Escolar, cada sala tem um tempo destinado para ir à biblioteca, todas as semanas, e poderá ainda ir noutros tempos, quer em atividades elaboradas pela Elisabete (professora bibliotecária), quer em vindas de escritores/as, entre outras situações, o que considero muito importante, uma vez que interagem com outras pessoas, com outros espaços para além das “quatro paredes da sala”.



Figura 4 - Biblioteca

Considero relevante salientar que, na presente instituição, o trabalho em equipa entre educadoras/professores/técnicos é evidenciado, por exemplo, em momentos como as reuniões com a terapeuta da fala e a professora de intervenção precoce, que trocam informações sobre o progresso das crianças em certas áreas e encontram, conjuntamente, estratégias para ultrapassar certas situações; por exemplo, nas reuniões de conselho de estabelecimento, onde tratam de assuntos relativos à organização do Jardim-de-Infância, planificam várias atividades, discutem que materiais necessitam para a sala, entre outros assuntos pertinentes. Assim sendo, pode-se afirmar que o trabalho em equipa é prática comum na Escola Básica Galopim de Carvalho, uma vez que os profissionais se juntam frequentemente para troca de ideias, sugestões, levantamento de várias situações relativas aos grupos, entre outros aspetos.

Relativamente ao Projeto Educativo, importa salientar que o AG4 Évora ambiciona contribuir para impulsionar um modelo pedagógico ajustado às necessidades e interesses dos seus alunos, assegurando um ensino e aprendizagem de qualidade (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Nº4 Évora, 2014 – 2017).

Segundo o projeto educativo do AG4 (2014 – 2017, p.24):

Pretende-se que o Agrupamento desempenhe as suas funções educativas em articulação com as estruturas nacionais (MEC), regionais e locais (Autarquia) nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Pretende-se

assim construir um modelo de escola/comunidade educativa, onde se articulem esforços no sentido de dar respostas concretas aos problemas identificados valorizando práticas que desenvolvem inovações educativas e curriculares capazes de oferecer aos nossos discentes, condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

O presente projeto procura “Fomentar a qualidade do ensino prestado, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, desenvolver projetos de inovação e empreendedorismo de modo a incrementar a qualidade de vida a médio e longo prazo da Comunidade Escolar”, (Brito: 2014 cit. por Projeto Educativo Agrupamento de Escolas N.º4 Évora, 2014 – 2017).

Relativamente aos princípios e valores orientadores do Projeto Educativo do AG4 Évora, e a sua missão como instituição educativa, “decorrem do disposto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração sobre os Direitos da Criança, na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Nesta perspetiva, foram definidos princípios pedagógicos orientadores, baseados em valores como Responsabilidade, Liberdade, Justiça, Solidariedade, Cooperação e Inclusão”. Com base nestes princípios o Agrupamento definiu os seguintes objetivos:

- “- Proporcionar aos alunos atividades de descoberta e resolução de problemas contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética;
- Promover ambientes de aprendizagem que vejam o aluno/criança como um ser singular com características físicas, emocionais e psicológicas muito próprias;
- Valorizar saberes, atitudes e realizações efetivamente conseguidos por alunos com necessidades educativas especiais;
- Assegurar a igualdade de acesso a um ensino de qualidade promovendo o sucesso para todos;
- Assegurar a todos os alunos uma formação integral que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões,

- Suscitar o compromisso de todos os parceiros, para que contribuam ativamente na criação de uma escola entendida como comunidade educativa, um centro ativo de aprendizagem intelectual, moral, cívica e profissional, adaptada a um mundo em constante mudança.”

(Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Nº4 Évora, 2014 – 2017).

Em jeito de conclusão, penso que seja importante realçar que é dever de cada um tomar conhecimento do Projeto Educativo em vigor e desenvolver esforços de forma a promover a sua concretização com êxito. Em consequência desta atitude, a vida nas nossas escolas tornar-se-á mais aliciante, enriquecedora e formadora.

2.1.1. Caracterização do grupo

O grupo, com o qual realizei a minha prática de ensino supervisionada no Pré-Escolar, é constituído por 25 crianças, sendo composto por 10 raparigas e 15 rapazes, como podemos observar na Tabela 2. Entraram de novo doze crianças: cinco crianças não frequentavam nenhum jardim-de-infância e todas as outras estavam a frequentar outros jardins-de-infância.

	Nº de Raparigas	Nº de Rapazes	Total de Crianças
Número de Crianças	10	15	25

Tabela Nº 2 - Género e total de crianças

O presente grupo é heterogéneo, de idades compreendidas entre os 3 a 6 anos. Assim, até à data, constituem o grupo, cinco crianças de três anos, (até trinta e um de dezembro três crianças irão fazer quatro anos); seis de quatro anos, (três crianças irão fazer cinco anos até trinta e um de dezembro), treze de cinco (seis destas crianças irão fazer seis anos até trinta e um de dezembro), como podemos observar na Tabela 3.

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
Número de Crianças	5	7	12	1

Tabela Nº 3 – Número de crianças por idade e género

O grupo era acompanhado pela Educadora e pela auxiliar, algumas crianças eram, também, acompanhadas pela terapeuta da fala e pela professora de intervenção precoce.

Relativamente ao contexto familiar do presente grupo, há a referir que o nível de escolaridade dos pais é bastante diversificado; vai desde o 1º Ciclo, até à licenciatura, situando-se o grupo num nível económico médio.

Importa ainda referir que uma criança de cinco anos, que entrou de novo, está a ser apoiada pela EB1 nº2 de Évora, ao nível da linguagem e também tem apoio educativo, em contexto de sala de aula, pela educadora da respetiva equipa.

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar, realizei diversas observações participantes e intervenções plenas que serviram para recolher variadas informações, relativamente ao grupo, nomeadamente, os seus interesses; aprendizagens adquiridas; dificuldades apresentadas, entre outros aspetos relevantes, que em muito influenciaram a minha prática pedagógica.

Ter uma postura de observadora, durante a minha prática supervisionada, foi muito gratificante, uma vez que pude analisar o funcionamento do grupo e tirar várias conclusões, relativamente ao mesmo.

No presente grupo, as crianças, na sua maioria, são sociáveis e comunicativas, e estabelecem relações de índole bastante satisfatória, quer com os seus pares, quer com os adultos com quem contactam. A maioria das crianças revela curiosidade face ao mundo que os rodeia e apresentam conhecimentos diversificados. Gostam de partilhar com os colegas conhecimentos e materiais, quer nos momentos em grande grupo, quer nos momentos em pequeno grupo.

Na globalidade as crianças apresentam um bom nível intelectual e uma boa aquisição de conhecimentos, em todas as áreas de conteúdo. Apresentam, também,

características semelhantes entre si, nomeadamente ao nível das competências adquiridas, motivação, autonomia, persistência e ritmo de trabalho.

No que concerne às competências das crianças, irei basear-me nas áreas de conteúdos designadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolares, para caracterizar as mesmas, referindo que aspetos o grupo desenvolve em cada área e onde têm mais interesse:

- **Área de Formação Social e Pessoal** - Relativamente à presente área, posso afirmar que as crianças tinham uma grande autonomia, responsabilidade e independência, na medida em que, no seu dia-a-dia, eram desenvolvidos estes valores. Algo que proporcionou o desenvolvimento destes valores foi o facto de todas as segundas-feiras serem distribuídas tarefas entre as crianças para realizarem durante a semana, como por exemplo: distribuir o leite, limpar a sala, dar as mochilas na hora do lanche, entre outras. Onde se evidencia, também, estes valores é na hora da arrumação; todas as crianças quando acabavam as atividades nas áreas, arrumavam os materiais autonomamente, nos devidos sítios, sem o adulto ter de insistir, elas já sabiam que tinham essa responsabilidade a cumprir. Todas estas ações e atitudes serviam para desenvolver a autonomia, a responsabilidade e a cooperação, tornando-se assim cidadãos ativos no dia-a-dia do Jardim-de-Infância.

- **Área de Expressão e Comunicação:**
 - **Domínio da Educação Física** - No que diz respeito ao presente domínio, há a salientar que a Educação-Física era praticada uma vez por semana, no salão polivalente, que provia de uma variedade extensa de materiais que auxiliavam as atividades planificadas, tais como vários tipos de colchões, bancos suecos, trampolins, entre outros elementos, no que diz respeito às bolas, arcos, pinos, cordas, entre outros materiais cruciais encontravam-se na arrecadação perto do refeitório. As crianças demonstravam um grande interesse nesta área, participando todas com grande entusiasmo e ânimo,

desenvolvendo assim várias ações motoras básicas, através das atividades propostas e desenvolviam também competências sociais, através dos jogos coletivos, entre outros exemplos. Penso que tal motivação advém de as atividades deste domínio serem planificadas pelas crianças durante o plano da semana, onde escolhiam como queriam realizar a atividade física e que materiais desejavam utilizar.

○ **Domínio da Educação Artística:**

- **Subdomínio das Artes Visuais** - Há a referir que este subdomínio era muito desenvolvido pelas crianças. Elas procuravam muito a área da Expressão Plástica para realizarem diversos tipos de atividades, nomeadamente, ilustrações com recurso a técnicas diversas (desenho; pintura; impressão; corte, recorte e colagem) e materiais diversificados, visto que, tanto eu como a educadora, procurámos introduzir novas técnicas para as crianças, posteriormente, as explorassem de forma autónoma. A variedade de materiais disponíveis, na sala, contribuiu para o desenvolvimento da criatividade, pois as crianças podiam criar obras de arte com vários materiais, uma vez que não estavam restringidas neste aspeto.
- **Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro** - Relativamente a este domínio, as crianças realizavam várias brincadeiras na área do jogo dramático, através de diversos tipos de fantoches e com alguns colegas a assistir a estas representações. No entanto, não era uma área muito procurada pelas crianças, por se encontrar numa zona pouco confortável (despensa da sala).
- **Subdomínio da Música** - A presente área era uma das mais desenvolvidas em grande grupo, uma vez que as crianças apresentavam bastante

interesse em aprender novas canções, com recursos a diferentes suportes sonoros. As crianças aprendiam também novos ritmos e sons que eram explorados em grupo e contactavam com diferentes formas e estilos musicais.

- Subdomínio da Dança - No que diz respeito a este subdomínio, tenho a referir que a dança era várias vezes praticada em Educação Física, em diversos tipos de jogos, como por exemplo, o Jogo das Cadeiras. Porém, algumas crianças mostravam-se um pouco constrangidas a dançar, no início das atividades, mas, à medida que o tempo passava o constrangimento atenuava.

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: O presente domínio era, também, um dos mais desenvolvidos pelas crianças, visto que apresentavam grande apetência pela comunicação, pela escrita e pela leitura. Existiam muitos momentos, ao longo do dia, em que as crianças tinham a oportunidade de se exprimirem e de comunicarem sobre o que desejavam, e evidenciava-se um enorme gosto por esta ação, na medida em que, todas as crianças participavam nestes momentos. Há ainda a referir que a aprendizagem de poesias e lengalengas era uma das atividades preferidas das crianças, e muitas delas traziam de casa lengalengas para ensinar aos colegas. A leitura de histórias também era algo frequente e muito solicitado pelas crianças e, todas as semanas, lia-se mais de uma história. A ida regular à biblioteca escolar, para leitura e exploração de histórias e também para outro tipo de atividades, também era outra iniciativa do grupo, o que fazia com que desenvolvessem um gosto maior pela leitura. Outro aspeto que fazia com que as crianças se interessassem muito por este domínio, era a realização dos vários trabalhos por projetos, tais como o projeto “Como se faz um livro?” que acabou por promover ainda mais o gosto e o prazer pela leitura e a escrita. Ainda relativamente a este domínio há a referir que as crianças estavam muito envolvidas com a escrita, na medida em que

contatavam com a mesma diariamente, quer na função da marcação do dia, do mês e do ano; quer na área da escrita onde exploravam livremente a sua escrita e onde exploravam também vários materiais que apresentavam o código escrito e transcreviam essas palavras em cadernos destinados para tal; quer na criação de vários livros que posteriormente eram expostos na biblioteca da sala, entre outros exemplos.

- **Domínio da Matemática** - Esta área era muito desenvolvida em várias situações, quer na marcação das presenças, onde as crianças marcavam os dias e onde desenvolviam o conceito de número e raciocínio lógico – matemático, com a colocação de várias questões, que os faziam pensar; também era desenvolvida através de brincadeiras, como por exemplo na área da casinha onde desenvolviam o raciocínio informalmente, através da contagem dos vários alimentos que utilizavam nas brincadeiras “Quantos pães queres?”. A maioria das crianças demonstrava grande interesse neste tipo de atividade, porém algumas crianças, como era o caso da M. e do R. requeriam alguma ajuda neste domínio. No decorrer da PES, observou-se uma grande evolução destas duas crianças, nesta área.

- **Área do Conhecimento do Mundo** - As ciências eram muito abordadas nesta sala em diversas situações, tais como em atividades experimentais, como por exemplo, experiências com sementes, com água, entre outros elementos. Também tínhamos seres vivos incluídos nas dinâmicas da nossa sala, como o grilo e os bichos-da-seda, em que as crianças estavam encarregues de cuidar. No que diz respeito ao mundo tecnológico e utilização das tecnologias há a referir que a área do computador era um dos locais preferidos das crianças e era utilizada para várias funções, tais como: jogos, desenhos, transcrições de frases, entre outras.

Ainda relativamente ao presente grupo importa referir que, no geral, este apresentava um grande interesse por todas áreas, embora existissem áreas de

preferência. Penso que esta participação se deve ao fato de o grupo ser extremamente ativo e curioso procurando, sempre, saber e descobrir mais, através de uma postura de questionamento.

Penso que seja importante salientar que, relativamente à interação estabelecida entre pares, esta era bastante positiva, visto que se tratava de um grupo bastante unido e com grande espírito de ajuda. Daí a importância do trabalho cooperativo, nesta faixa etária, para o desenvolvimento de competências como responsabilidade, cooperação e respeito mútuo.

Em jeito de conclusão, considero que este grupo era bastante dinâmico, procurando saber mais, a cada dia que passava. Estava sempre disposto a trabalhar e a aprender, com a uma energia contagiante. Era, também, um grupo muito coeso e que apresentava como principais valores o espírito de equipa, a ajuda e a cooperação.

2.1.2. Fundamentos da ação educativa

No que concerne aos fundamentos da ação educativa, tendo em conta os princípios, o modelo curricular e os processos que suportam a ação do contexto, posso salientar que a prática pedagógica da educadora Cidália Vicente não assentava num modelo curricular específico, mas utilizava várias ferramentas de pilotagem do Movimento da Escola Moderna (MEM) e, como tal, na minha prática de ensino supervisionada em educação pré - escolar acabei por ir ao encontro das opções metodológicas que já se encontravam vigentes.

Relativamente a esta metodologia há a salientar que Folque, M. (1999, p.5) refere que a mesma “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais”.

As grandes finalidades a que o modelo pedagógico do MEM se propõe são: 1) iniciação às práticas democráticas; 2) reinstituição dos valores e das significações sociais; 3) a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1991). Este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual,

moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade (Folque, 1999).

No que diz respeito aos instrumentos de pilotagem utilizados na sala, estes eram o mapa de presenças, onde a criança responsável por esta função, todos os dias, marcava as presenças e o dia/mês/ano; o mapa das regras de vida, que continha o registo das regras que foram acordadas para a regulação do grupo; o quadro de distribuição das tarefas, onde eram atribuídas responsabilidades por certas tarefas, tais como: dar o leite, ficar responsável pela casa de banho, marcar os quadros, limpar a sala, entre outras.

Segundo Folque, M. (2014) “Todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p.56).



Figura 5 - Mapa das presenças



Figura 6 - Mapa das regras de vida



Figura 7 – Quadro de distribuição de tarefas

Muitos princípios e valores utilizados, quer na prática da educadora Cidália, quer na minha prática (intervenção plena) durante a PES, assentavam numa Comunidade de Aprendizagem, como irei passar a explicar, fazendo uma interligação de momentos do grupo com as características de uma CA, evidenciadas num artigo de Watkins (2004), corroborando as mesmas.

No presente grupo, as crianças na sua maioria eram sociáveis e comunicativas, quer com os seus pares, quer com os adultos com quem contactavam, uma vez que se desenvolvia muito a comunicação em grande grupo nas rotinas diárias. Estas conversas tinham por base assuntos do quotidiano; temas preferidos; relatos de atividades desenvolvidas em família; nestes momentos as crianças também mostravam construções que tinham realizado nas áreas, e explicitavam o que tinham concretizado e os colegas faziam questões sobre as mesmas, entre muitas outras situações.



Figura 8 - Comunicação do J.P em grande grupo

Penso que seja preponderante referir que é fundamental promover um ambiente relacional nas salas de aula, especialmente as interações entre adultos, crianças e os seus pares, uma vez que têm um grande impacto no desenvolvimento da identidade de aprendizagem (como me vejo enquanto aprendiz, o que é aprender, como

se aprende), nas atitudes positivas face à aprendizagem e nas disposições para fazer face a desafios, para persistir na aprendizagem e ultrapassar erros e dificuldades. Dito isto, afirma-se que a linguagem é o meio pelo qual a criança vai construindo a sua identidade enquanto aprendiz, estabelecendo uma relação social, afetiva, e cognitiva com o mundo (Folque, 2017a).

Através das interações, os professores modelam formas de pensar e de aprender, assim como comunicam as suas expectativas e olhares acerca dos “aprendizes”; as crianças e os professores partilham e negociam significados quando pensam em conjunto. À medida que as crianças vão participando nos discursos socioculturais elas vão desenvolvendo teorias sobre si-próprias nomeadamente disposições para a aprendizagem (Folque, 2017a).

Os momentos de partilha, as comunicações em grande grupo onde é utilizada a linguagem, são facilitadores do conhecimento e do desenvolvimento das interações, na medida em que a criança vai desenvolvendo um leque de competências sociais, afetivas e culturais. Tais competências são evidenciadas numa comunidade de aprendizagem, onde o objetivo é promover o conhecimento de forma coletiva, passando por um processo de diálogo e negociação entre os membros da comunidade e da sua cultura. Nas CA, as relações sociais e a criação do conhecimento encontram-se interligadas e o conhecimento (tanto individual como partilhado) é visto como o produto dos processos sociais. Tal como refere Watkins (2004):

In a learning community the goal is to advance the collective knowledge and, in that way, support the growth of individual knowledge. It positions learning in a process of dialogue and negotiation among members of the community, and the culture they create. Here, social relations and knowledge creation meet. Knowledge (both individual and shared) is seen to be the product of social processes. P.1/2

Outro momento que caracteriza a rotina diária deste grupo, é a marcação das presenças. Contudo, esta tarefa tinha uma rotatividade semanal, de modo a que todas as crianças pudessem exercê-la. Na minha opinião, o facto de esta responsabilidade ter

de passar por todas as crianças é fundamental, para que possam desenvolver aprendizagens relacionadas com a sua autonomia, responsabilidade, entre outros valores. Neste momento existia uma ajuda dos adultos, mas também das crianças.

Os adultos ajudavam quando levantavam várias questões, como por exemplo “Quantos dias faltam para terminar o mês de fevereiro?”, “Qual o mês em que estamos?”, “Porque é que achas que estamos neste mês?” “Que dia é hoje?”, “Que dia da semana é hoje?” “O que te leva a pensar que esse é o dia da semana de hoje?”, “Como está o tempo hoje?” “Porque é que achas que o tempo está assim hoje?” entre outras perguntas, quer abertas, quer fechadas. Tal questionamento fomentava um diálogo entre as crianças, ao confrontarem as várias ideias que existiam, e tal debate desenvolvia uma série de aprendizagens que irão ser cruciais para a criança, tais como: desenvolvimento da comunicação, da linguagem; desenvolvimento do conhecimento do mundo, noções temporais, conceito de número, competências literárias entre outras competências. Este questionamento é intencional, no entanto não é formal, é uma sistematização formal, são aprendizagens que surgem de forma natural.

O educador promove estas aprendizagens quando por exemplo: acompanha as experiências que as crianças realizam proporcionando um diálogo interativo entre elas, e envolvendo-se nesse diálogo, colocando perguntas abertas e incentivando a explicitação das suas ideias, de modo a facilitar a construção conjunta do pensamento. (OCEPE, 2016).

Porém, neste momento de marcação de presenças, as crianças também têm um papel fundamental, visto que todo o grupo é incluído no seu processo, através da tomada de decisões aquando da sua marcação, por exemplo quando o responsável vai marcar as presenças, as crianças têm de decidir o que dizer quando são chamados, tal como referir o seu animal preferido, entre outras sugestões. Para tal, tem que existir uma discussão em grande grupo para decidir o que proferir. Neste momento, as crianças também têm outro papel fundamental que é ajudar os colegas que são responsáveis por esta tarefa, dando pistas que conduzam o seu raciocínio.

Há a salientar que esta responsabilidade auxilia as crianças a desenvolverem valores como a autonomia, a cooperação, que lhes vão ser essenciais para a vivência em sociedade. Segundo as OCEPE (2016, p.36):

A construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa. Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.

Estes aspetos referidos anteriormente são pontos característicos de uma comunidade de aprendizagem, onde os membros desta comunidade aprendem em conjunto, aprendendo uns com os outros. Tal como afirma Watkins (2004, p.6): “In this classroom: Our goal is to improve knowledge together – of this and of how best to learn” or “Our goal is to learn together as best we can”.

Para além dos momentos já referidos, existe o momento do plano da semana que é concretizado em conjunto. O mesmo encontra-se organizado, tendo por base três questões chave: o que vamos fazer? Quando vamos fazer? Como vamos fazer? Primeiramente as crianças pensavam para si sobre o que queriam realizar na presente semana, e após terem um tempo para pensar, expressavam as suas ideias. À medida que as crianças iam dando as suas opiniões e confrontando-as com os colegas, estas eram registadas numa folha, que era afixada na sala, para que as crianças tivessem acesso ao plano semanal. Após expressarem as suas ideias sobre o que pretendiam fazer, as crianças referiam como queriam fazer, por exemplo se a criança manifestasse interesse em fazer as ilustrações das novidades, perguntava-lhes que técnicas e materiais queriam utilizar para ilustrar a mesma. Quando a discussão de ideias terminava lia o plano novamente, para que as crianças não se esquecessem das decisões tomadas.

The image shows a handwritten weekly plan on a piece of paper. The title is 'PLANO SEMANAL 13 a 17 Fevereiro'. It is organized into two main columns: 'Como fazemos' (How we do it) and 'Quando' (When). The 'Como fazemos' column lists various activities such as drawing and cutting out Christmas cards, copying phrases on a computer, and working on a project about St. Valentine. The 'Quando' column specifies the frequency of these activities, such as 'Todos os dias' (Every day) or '3ª feira' (Wednesday). There is also a section on the left titled 'Atividades' (Activities) with a list of tasks like reading stories, playing with clay, and working on a project about St. Valentine.

	Como fazemos	Quando
Atividades	Desenhamos e recortamos cartões no folho de noivade. • Lidas, ver no computador • Copiar frases no computador. Recortar e colar bolas e circuito el o trampolim. • Colar os círculos, as setas e os quadros no folho de registo Decorar cartões	2ª e 3ª feira Todos os dias Todos os dias 3ª feira 5ª feira 3ª feira 1ª e 3ª e 4ª feira Todos os dias

Figura 9 - Plano da Semana

Neste momento, as discussões de ideias, a colaboração do grupo, as tomadas de decisões são essenciais para que a criança se sinta incluída no seu próprio processo de aprendizagem. A participação nas tomadas de decisão, discussões, a gestão cooperada do currículo, dão poderes às crianças para contribuir não só para o seu processo de aprendizagem mas também para a criação e a construção coletiva do conhecimento na sala de aula. (Katz, 1997; Perrenoud, 2002 Osterman, 2000; Watkins, 2005; Roggoff, 2001 citado por Folque, M. (2017b).

É através da colaboração e da discussão que se melhor compreende, tal como afirma Bruner, J. (1996, p.86):

As crianças, tal como os adultos, são vistas como construindo um modelo do mundo, para as ajudar a construir a sua experiência. Exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais conscientemente, menos unilateralmente. A compreensão é fomentada através da discussão e da colaboração, encorajando-se a criança a exprimir melhor as suas próprias visões, para a conseguir uma certeza conjugação de mentes com outros que podem ter outras concepções.

A elaboração do plano semanal utiliza práticas desenvolvidas numa CA, onde a discussão, a tomada de decisões e a colaboração de todo o grupo encontra-se sempre presente. Segundo Bruner (1996), Wells (1999) & Watkins (2005a) cit. por Folque, M. (2014):

A expressão comunidade de aprendizagem não se aplica a qualquer grupo de pessoas reunidas numa classe ou numa escola com o objetivo de aprender. Nas comunidades de aprendizagem, crianças e adultos tomam decisões em conjunto, e são aceites os diferentes contributos (Rogoff, Matusov e White, 1996; Watkins, 2005a). Nestas comunidades, há uma valorização da aprendizagem, considerada como um processo social de atribuição de significado no diálogo com os outros, em que são utilizados os instrumentos culturais da nossa sociedade) p.87.

No que diz respeito ao momento de avaliação que é realizado no presente grupo, há a salientar que o mesmo é realizado normalmente à sexta – feira e é concretizado em grande grupo no tapete. O procedimento da mesma passa por um diálogo sobre o que foi e não foi realizado durante a semana, baseando-nos no plano da semana.

Conforme a planificação estabelecida, avaliamos as atividades propostas, colocando a cor verde o que já fizemos; a cor amarela o que ainda falta terminar e a cor vermelha o que ainda não fizemos. Após esta marcação iremos refletir em conjunto sobre a presente semana; focando-nos em vários aspetos, sobre por exemplo o porquê de não termos terminado aquela atividade; sobre o que poderíamos melhorar; sobre o que as crianças aprenderam durante a semana e como aprenderam, entre outros aspetos.

Neste momento, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre a própria aprendizagem, ação que se designa por metacognição e que, de acordo com Bruner J. (1996) é “aquilo que as crianças pensam sobre a aprendizagem, a recordação, o pensamento (especialmente o seu próprio), e sobre como o “pensar sobre” as próprias operações cognitivas afecta os próprios processos mentais” (p.88).

Numa CA a avaliação é realizada por todos os membros, contribuindo todos na discussão de ideias, confronto de opiniões, ou seja, todos contribuem para a própria aprendizagem e para o funcionamento do grupo.

Outra das práticas utilizadas neste grupo era o trabalho por projeto, onde as crianças se questionavam sobre algo, criavam um projeto em torno dessa problemática,

delineavam o plano do projeto e procuravam várias informações para poderem realizar o mesmo, com o auxílio do adulto.

Penso que trabalhar por projetos é essencial para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que esta metodologia se refere, tal como afirma Katz, L. & Chard, S. (1997:5):

a uma forma de ensino aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido (...) dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas”

Sendo assim, o trabalho por projetos dá ênfase ao papel da criança como ser ativo e participante na sua própria aprendizagem, deixando de parte aquela visão de ensino tradicional, em que a criança é um mero recetor de conceitos dados pelo professor.

Numa comunidade de aprendizagem, a colaboração ocorre durante todo o programa, entre todos os membros, tal como acontece no trabalho por projetos em que os participantes do mesmo cooperam entre si, através de processos sociais, de modo a desenvolverem o seu processo de aprendizagem, em conjunto.

Em suma, considero que muitas das rotinas diárias e semanais, desenvolvidas pelo grupo com quem realizei a minha prática de ensino supervisionada em Pré-Escolar, são características de uma comunidade de aprendizagem, na medida em que, a construção do conhecimento é feita de forma partilhada, aquando das reflexões individuais e coletivas. Com efeito, é possível observar uma dinâmica de grupo, promotora de um espírito crítico e reflexivo e geradora de conhecimento.

2.1.3. Organização do espaço e dos materiais

A sala Vermelha caracteriza-se por ser um espaço amplo, adequado ao número de crianças, e é um espaço iluminado devido à luminosidade natural que as grandes janelas deixam transparecer. Estes aspetos tornam a sala acolhedora, segura, iluminada, esteticamente agradável e, sobretudo, confortável.

Relativamente à organização do espaço, este encontrava-se dividido em catorze áreas distintas, existindo também, na sala, uma arrecadação onde existiam vários materiais para serem utilizados pelas crianças, como era o caso de cartolinas, papel Eva, papel crepe, entre outros materiais de desgaste. Integrada, na sala, existe uma casa de banho, composta por dois sanitários, que se encontram divididos por uma secção que divide a sanita respetiva das raparigas e a sanita respetiva dos rapazes, o que permite que haja alguma privacidade; a casa de banho contém ainda uma bancada com dois lavatórios, em frente à qual se encontra um espelho.

Focando-me agora nas diversas áreas da sala há a salientar que estas se encontravam devidamente identificadas, referindo a designação escrita das mesmas e o número limite de crianças que as podiam utilizar. Como já referi, as áreas da sala eram catorze, nomeadamente a Área de momentos em grande grupo; a Área dos fantoches; a Área da casinha; a Área do computador; a Área dos jogos de mesa; a Área das ciências; a Área do quadro; a Área da escrita; a Área da matemática; a Área da garagem; a Área da construção; a Área dos livros; a Área dos jogos de chão e a Área das expressões plásticas. Irei então referir o que cada área contém, proferindo os seus materiais e o seu espaço:

- **Área de momentos em grande grupo** - A presente área era constituída por um tapete espaçoso, onde as crianças se sentavam, nos momentos em grande grupo. Continha ainda o mapa de presenças; o mapa das regras de vida; o quadro de distribuição de tarefas; o mapa de aniversários; um quadro branco; um mapa do tempo, entre outros materiais que são utilizados nestes momentos. Tendo como exemplo o mapa de presenças, este era utilizado pelo

responsável da tarefa, durante aquela semana. A criança começava por assinalar, no mapa de presenças, quem estava ou não presente, colocando um (P) na zona do nome dos colegas; marcava também o tempo, no respetivo mapa, e, por fim, escrevia no quadro branco o dia/o mês/o ano e escrevia, também, a localidade Évora. Estes aspetos, referidos anteriormente, faziam parte da rotina diária das crianças.



Figura 10 - Área dos fantoches

- **Área dos fantoches** - Era uma área que continha vários materiais, tais como: um fantocheiro e diversos tipos de fantoches. Porém, este espaço, não se encontrava no sítio indicado para as crianças usufruírem do mesmo, pois encontrava-se na arrecadação, o que contribuiu para que não fosse uma área muito utilizada pelo grupo.



Figura 11 - Área dos momentos em grande grupo

- **Área da casinha** - A presente área apresentava uma variedade de materiais para as crianças utilizarem, durante a brincadeira, tais como: uma mesa; cadeiras; pratos, talheres e copos de plástico; bonecos; roupa; sapatos; perfumes; colares; carteiras; comida feita de plástico; chaleiras entre outros materiais. Era uma área muito enriquecida, no que diz respeito aos materiais, e era uma zona que tinha o espaço necessário para as crianças brincarem livremente. Esta área era muito procurada pelas crianças, pela variedade de materiais disponíveis, que iam ao encontro dos seus interesses. Nesta área, as crianças faziam várias representações do seu quotidiano, de figuras que conheciam, por exemplo representavam polícias, mães, filhos, pais, entre outras figuras.



Figura 12 - Área da casinha

- **Área do computador** - Esta área continha uma mesa com o computador, duas cadeiras para se sentarem, uma impressora para poderem imprimir (por exemplo, ilustrações realizadas pelas crianças, no computador), colunas para ouvirem músicas, entre outros aspetos. Nesta área, as crianças realizavam vários jogos interativos sobre diversas temáticas, realizavam descobertas dos grafemas existentes no teclado, escreviam os seus nomes, várias lengalengas, entre outras atividades. Penso que, a presente área, continha os materiais essenciais para o desenvolvimento de competências, ao nível das Tecnologias da Informação e Comunicação.

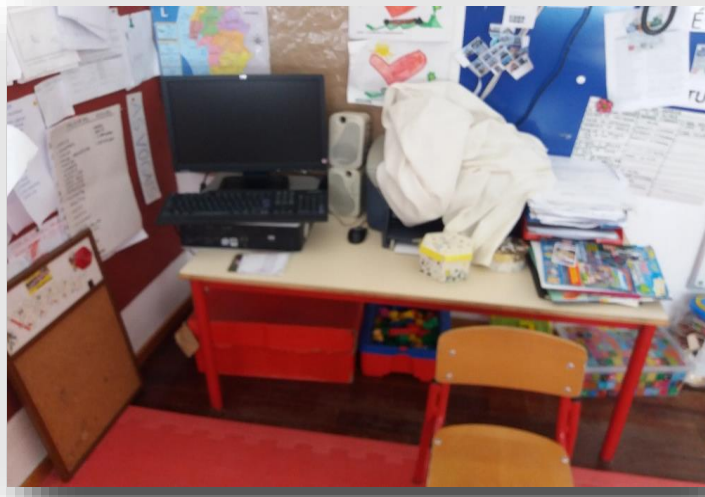


Figura 13 - Área do computador

- **Área dos jogos de mesa** - Nesta área, existiam vários jogos para diferentes faixas etárias. Esta zona era composta por duas mesas e um armário, que suportava essa variedade de jogos, tais como: jogos da pirâmide dos alimentos; puzzles; jogos de montagem de peças; legos pequenos, entre outros. Considero que esta área possuía o espaço necessário, à exploração dos diferentes jogos.
- **Área das ciências** - A presente área dispunha de vários materiais a serem utilizados, tais como: terra que eu e algumas crianças levámos; sementes que levei para enriquecer a área; lupas; insetos falsos; um grilo e bichos-da-seda; cortiça; pinhas, entre outros elementos. Existia um leque diversificado de recursos materiais para as crianças explorarem livremente, contudo, penso que o espaço não era apelativo, pois encontrava-se na bancada do lavatório, onde existia muito pouco espaço. Penso que se esta zona tivesse noutra espaço e melhor organizada era mais convidativa a ser utilizada. No entanto, as crianças procuravam esta área, por ser algo que lhes interessava e cativava muito.



Figura 14 - Área das ciências

- **Área do quadro** - Esta área era constituída por um quadro branco, de grande dimensão, que era utilizado durante a tarefa da marcação das presenças, do dia/do mês/do ano e da localidade de Évora. Também apresentava outras utilidades, tais como: desenhos no quadro com canetas próprias, que se encontravam disponíveis junto ao quadro; utilização de outros materiais com ímanes, como números, letras do alfabeto, animais, entre outros elementos, de modo a explorá-los livremente. Esta era uma das áreas mais procuradas pelas crianças.
- **Área da escrita** - Esta área continha diversos materiais de leitura; etiquetas de diversos tamanhos; cartões com várias imagens e a respetiva palavra escrita, para as crianças transcreverem nos cadernos; folhas de registos; cadernos para explorarem a sua escrita livremente, entre outras utilidades. Esta área era muito frequentada pelas crianças, onde faziam grafismos para desenvolver a motricidade fina e a escrita. Imitavam letras através de jornais, revistas, dos livros que existiam na biblioteca, dos cartões com as várias palavras escritas e as respetivas imagens, entre outras atividades.

- **Área da matemática** - Na presente área existiam vários materiais a serem utilizados pelas crianças, como por exemplo: figuras geométricas; régua; colares de contas; vários números; entre outros materiais para as crianças desenvolverem o raciocínio lógico – matemático. Porém, não era uma zona que as crianças frequentassem com regularidade, talvez por os materiais estarem todos guardados dentro de caixas. Contudo, quando incentivadas, as crianças desenvolviam as atividades que esta área dispunha.



Figura 15 - Área da Escrita e da Matemática

- **Área da garagem** - Esta área tinha um tapete com desenhos da estrada, incluindo passadeiras, entre outros elementos; continha também diversos tipos de carros para brincarem neste tapete, entre outros materiais. Esta era uma área muito frequentada por alguns rapazes, na medida em que ia ao encontro do seu gosto pessoal.
- **Área da construção** - Nesta área existia um conjunto diversificado de peças, que eram utilizadas para várias construções, onde a criança podia dar asas à sua imaginação realizando vários tipos de construções. Também era uma zona, maioritariamente, utilizada pelos rapazes, tal como a área da garagem. Estas

duas áreas partilhavam o mesmo espaço e, por vezes, as brincadeiras acabavam por se interligar.



Figura 16 - Área da garagem e da construção

- **Área dos livros** - A presente área continha diversos livros temáticos, livros de histórias, alguns livros de poesia, listas de palavras, livros criados pelas crianças, entre outros tipos. As crianças conseguiam aceder facilmente aos livros; tinha um espaço cómodo para ler e folhear os livros, existindo vários puffs para se sentarem. Era uma área muito utilizada pelas crianças, por ser bem localizada, confortável, com boa iluminação e com acesso fácil aos livros. Esta área também acabava por ser muito utilizada, uma vez que foram criadas várias iniciativas que contribuíram para uma maior adesão à presente área, tais como: as idas regulares à biblioteca escolar, onde as crianças iam ouvir histórias e explorar a variedade de livros existentes; através de projetos que estavam a ser desenvolvidos, como é exemplo o projeto “Como se faz um livro?”; através da construção de vários livros realizados pelas crianças que eram colocados na biblioteca, todas estas situações acabavam por contribuir para que as crianças utilizassem mais esta área.



Figura 17 - Área dos livros



Figura 18 - Área dos livros

- **Área dos jogos de chão** - Esta área situava-se no tapete onde eram realizados os momentos em grande grupo e continha um armário com várias caixas que apresentavam vários materiais, tais como: uma grande diversidade de animais; várias peças para realizarem várias construções, entre outros recursos. Esta também acabava por ser uma área muito procurada pelo grupo, uma vez que dispunha de uma grande variedade de materiais que as crianças podiam explorar livremente.
- **Área das expressões plásticas** - Esta área era a que tinha maior dimensão e, também, era a mais utilizada pelas crianças. Penso que esta escolha se deve ao facto de existir uma grande variedade de materiais a serem utilizados, tais como: canetas grossas; canetas finas; lápis de cor finos e grossos; lápis de cera; colas de batom e líquidas; canetas de acetato; borrachas, lápis; lãs; jornais; revistas; papel de manteiga; papel de cavalinho; tintas; cavalinho; carimbos; canetas de picotar; tecidos; botões; olhos de plástico; rolos de papel higiénico que eu e algumas crianças levávamos; entre muitos outros materiais. O facto de existir uma grande

variedade de materiais e estes serem de fácil acesso, permitiu que as crianças desenvolvessem a sua criatividade.



Figura 19 - Área das Expressões Plásticas



Figura 20 - Área das Expressões Plásticas

É importante reforçar que o espaço da sala se encontrava organizado em diversas áreas, onde os materiais estavam expostos e acessíveis a todos, devidamente identificados e disponíveis para serem utilizados quando necessário. As atividades que nela tinham lugar contaram com a participação ativa de todas as crianças que, agindo de forma autónoma, procuravam tornar possíveis os seus projetos de trabalho.

Na minha opinião, na sua maioria as áreas estavam bem apetrechadas, com material diversificado, que serviu de apoio à realização de cada projeto e atividade. Estas áreas contribuíram para um desenvolvimento positivo e progressivo da criança, na medida em que fortaleceram diversos conceitos e exploraram variados domínios, tais como: a matemática, as artes visuais, a escrita, entre outras.

Importa referir, relativamente à organização do espaço e dos materiais, que é fundamental melhorar os espaços onde as crianças adquirem as suas aprendizagens, transformando-os em espaços de conforto e bem-estar, onde possam ser estabelecidas relações interpessoais profícuas e estimulantes, entre todos. Logo, penso que se deve

ter em conta que é fulcral gerir corretamente os espaços educativos, com o intuito das crianças terem um ambiente adequado à aprendizagem.

2.1.4. Organização do tempo

Ao longo do processo de aprendizagem da criança, deve existir uma rotina, com um tempo predeterminado para cada um dos momentos e atividades desenvolvidas, para que a criança consiga vivenciar experiências diversificadas e estabelecer diferentes tipos de interação. Como tal, a educadora estipulou um horário, com rotinas diárias e semanais, como podemos observar na tabela 4, respeitando os documentos normativos existentes e as diretrizes, mas adequando-o ao perfil do grupo.

	Segunda - feira	Terça - feira	Quarta - feira	Quinta - feira	Sexta - feira
Até às 09:00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
09:15	Marcação das presenças, do dia, do mês do ano e do tempo/Ilustração e transcrição das novidades	Marcação das presenças, do dia, do mês do ano e do tempo	Marcação das presenças, do dia, do mês do ano e do tempo	Educação Física	Marcação das presenças, do dia, do mês do ano e do tempo
09:40	Atividades nas áreas e projetos	Atividades nas áreas e projetos	Atividades nas áreas e projetos	Atividades nas áreas e projetos	Atividades nas áreas e projetos
10:30	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
10:40	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
11:00	Brincadeira no exterior	Brincadeira no exterior	Brincadeira no exterior	Brincadeira no exterior	Brincadeira no exterior

11:30	Conversa em grande grupo no tapete	Conversa em grande grupo no tapete	Conversa em grande grupo no tapete	Conversa em grande grupo no tapete	Conversa em grande grupo no tapete
12:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:30	Comunicações e marcação de faltas	Comunicações e marcação de faltas	Comunicações e marcação de faltas	Comunicações e marcação de faltas	Comunicações e marcação de faltas
14:00	Atividades nas áreas e projetos	Ida à biblioteca/ Atividades nas áreas e projetos	Atividades nas áreas e projetos	Atividades nas áreas e projetos	Atividades nas áreas e projetos/ Avaliação da semana
15:15	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Tabela Nº 4 – Rotinas Diárias e Semanais

Tendo por base a tabela apresentada irei identificar os tempos estipulados e as funções atribuídas.

Às 09:00 ia buscar as crianças ao salão polivalente, zona onde as famílias as deixavam e começávamo-nos a organizar de modo a irmos para a sala.

Este momento de acolhimento tinha como intencionalidade pedagógica as crianças apropriarem-se das rotinas diárias; promoverem relações interpessoais positivas, entre pares e adultos; desenvolverem o discurso oral nas conversas em grande grupo, entre outros aspetos.

Seguidamente sentávamo-nos no tapete, por volta das 09:15, onde conversávamos em grande grupo sobre vários assuntos que as crianças desejassem dialogar. Posteriormente, o responsável pela marcação do dia, do mês, do ano e do tempo procedia a essa tarefa e, de seguida, escrevia a informação debatida em grande grupo no quadro branco. Este momento tinha como intencionalidade educativa a compreensão das várias rotinas existentes; o desenvolvimento de competências fundamentais para o dia – a – dia, como o dia, o mês e o ano em que nos encontrávamos, tendo assim uma noção de tempo; a promoção do contato com o código escrito também era uma intenção vigente nesta rotina, através do código que está implícito nos dias da semana e na escrita que era utilizada pelas crianças no quadro branco, entre outras.

Após a concretização das rotinas diárias, as crianças iniciavam ou davam continuidade às atividades, nas diferentes áreas, dependendo dos seus interesses e necessidades. Nestes momentos, as crianças eram incentivadas a passar pelas várias áreas existentes, experienciando atividades de diversos domínios. Este momento apresentava como intencionalidade pedagógica o desenvolvimento de diversas áreas de conteúdo (domínio da matemática, domínio da abordagem à linguagem oral e escrita, jogo dramático...).

Posteriormente, as crianças arrumavam os materiais e sentavam-se no tapete, enquanto o responsável pela sala arrumava a mesma. Aquando sentados, por volta das 10:30, o responsável pela casa de banho dirigia-se à mesma, para que pudessem realizar a sua higiene. A intencionalidade educativa do presente momento era a apropriação de hábitos saudáveis e higiénicos, onde a criança começava a entender que a higiene é um bem essencial para a sua vida e que é indispensável para o seu bem-estar físico. Porém, a intencionalidade pedagógica deste momento também era a apropriação de hábitos democráticos, na medida em que a criança que estava responsável pela tarefa da casa de banho (dar o papel e o sabão líquido a cada criança) estava a desenvolver valores como é o caso da responsabilidade.

Depois da higiene, por volta das 10:40, as crianças tomavam o reforço da manhã, tendo este momento a intencionalidade educativa de as crianças entenderem que é essencial alimentarem-se corretamente e às horas certas, de modo a que não ficassem muito tempo sem comer, para que pudessem ter a energia necessária para brincarem livremente no exterior.

Dado por terminado o reforço da manhã, as crianças iam brincar para a zona exterior, onde tinham vários equipamentos e materiais ao seu dispor para explorarem livremente, tais como: escorregas, triciclos, bolas, uma zona com relva, entre outros materiais e sítios que ajudassem na brincadeira da criança. Neste momento, a criança tinha a opção de se expressar livremente, tendo assim como intencionalidade educativa a exploração livre da brincadeira, onde poderiam interagir com os colegas, desenvolvendo competências quer a nível social, quer a nível físico, entre outras.

Seguidamente, por volta das 11:30 regressamos à sala. Aquando todas sentadas no tapete, podíamos realizar várias atividades, tais como: comunicar em grande grupo,

cantar várias canções, ensinar várias lengas – lengas, poesias, ler diversas histórias, entre outras situações que as crianças quisessem concretizar. Neste momento, a intencionalidade pedagógica era a criança desenvolver o gosto pela leitura de histórias de lengas – lengas; desenvolver o gosto pela música; apropriar-se do código escrito; desenvolver competências literárias, entre outros aspetos.

De seguida, por volta das 11:50, procedíamos novamente à higiene, onde o responsável pela casa de banho se dirigia à mesma e depois as restantes crianças para irem realizar os seus hábitos de higiene.

Após a higiene realizada, organizávamo-nos para irmos para o refeitório almoçar.

Depois do almoço as crianças iam brincar novamente na parte exterior até ser hora de voltarem para a sala. Quando terminasse o tempo de brincadeira livre no exterior, por volta da 13:30 regressávamos novamente para a sala e sentávamo-nos no tapete, para comunicarmos em grande grupo e para que o responsável pelos quadros marcasse as faltas. A criança responsável pela tarefa dos quadros iria contar através do quadro de presenças, quantas crianças faltavam e iria apontar no mesmo o número respetivo. O presente momento tinha como intencionalidade educativa essencialmente o desenvolvimento do discurso oral.

De seguida, por volta das 14:00 questionava as crianças sobre o que queriam realizar, nomeadamente atividades nas áreas e projetos e consoante o que as crianças refeririam, distribuía-se pelas diferentes áreas da sala. A intencionalidade deste momento era a criança poder apropriar-se das várias áreas existentes e poder desenvolver várias aprendizagens através delas.

Após o tempo de realização das atividades nas áreas e dos projetos as crianças arrumavam os materiais que desarrumaram e sentavam-se no tapete para que pudessem realizar os seus hábitos de higiene, por volta das 15:15 e posteriormente lanchavam, por volta das 15:30.

Penso que seja relevante salientar que as rotinas diárias e semanais são fundamentais para as crianças e para os educadores/professores, na medida em que permite uma maior facilidade ao educador/professor no que diz respeito à gestão do tempo em cada momento do dia e também faculta às crianças conhecimento daquilo que irá ser realizado. Assim sendo, a gestão do tempo é um aspeto crucial que devemos

ter sempre em conta durante a nossa prática pedagógica, na medida em que é importante que exista um ritmo educativo. Tal como Hohmann e Weikart (1995,p.224) refere:

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. (...) A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas.

Em jeito de conclusão, acho importante salientar que a vida das crianças sem as rotinas não teria o menor sentido, visto que não iriam ter noção do tempo em que estavam inseridas. No entanto, uma criança com os devidos hábitos diários e semanais estará mais desenvolvida em diversos níveis, uma vez que tem a noção do tempo e sabe organizar-se em função de uma rotina. Em suma, as crianças aprendem a gerir o seu tempo, a organizar o seu trabalho, a ser responsável e a construir a sua autonomia.

2.2. O contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

A instituição onde realizei a minha prática supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi na Escola Básica de São Mamede. A presente escola localiza-se na cidade de Évora, no centro histórico, na freguesia urbana de São Mamede e está inserida no Agrupamento de Escolas Nº3, cuja escola sede é a Escola Básica 2/3 de Santa Clara. Este agrupamento fica situado no Concelho de Évora, com uma dispersão geográfica que se estende por um raio de cerca de 25Km.



Figura 21 – Escola Básica de São Mamede

A freguesia de São Mamede, onde está inserida a Escola Básica De São Mamede, é uma pequena freguesia portuguesa do concelho de Évora e apresenta diversos monumentos e instituições que contribuem para o nosso património histórico, tais como: a Porta de Avis; a igreja de São Mamede; o Convento de São José; o Aqueduto da Prata; o Palácio dos Sepúlvedas; a Fonte do Largo de Avis, entre outros.

A Escola Básica de São Mamede encontra-se bem situada, existindo no bairro vários supermercados, cafés, mercados, tabernas, entre outros serviços, que facilitam o dia-a-dia das pessoas que habitam na freguesia.

Relativamente aos serviços públicos existentes, nesta freguesia, podemos encontrar a Câmara Municipal, hospitais, biblioteca pública, escola de condução, serviços académicos, entre muitos outros. Estes serviços são de extrema importância para a vida de cada indivíduo, facilitando o quotidiano das pessoas que habitam na freguesia de São Mamede.

Na minha opinião, a Escola Básica de São Mamede, está localizada num bairro caracterizado por um ambiente tranquilo, seguro e acolhedor, possuindo todos os meios necessários, para o dia-a-dia de cada indivíduo.

Acho importante salientar, que o facto das crianças se encontrarem inseridas num meio urbano culturalmente rico, faz com que estas acabem por ter acesso a espaços culturais e históricos, promovendo o interesse pela história e desenvolvendo competências e conhecimentos mais aprofundados, relativamente aos seus

antepassados. A esta riqueza do passado une-se uma cultural contemporânea ativa, através do teatro, da música, das artes plásticas, da dança, entre outras.

A localização da Escola Básica de São Mamede é bastante benéfica, uma vez que permite uma vasta contribuição para as aprendizagens dos alunos, na medida em que possibilita visitas aos locais e deslocações facilitadas, pois situa-se no centro histórico.

Enquanto futura educadora/professora, penso que é crucial aproveitar todos os recursos e potencialidades que o ambiente envolvente disponibiliza, sendo que o meio será sempre uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

No que diz respeito ao interior da escola, existe um hall, logo à entrada, que comunica com um claustro, em forma de corredor, e que dá acesso a onze salas de aula, uma biblioteca, dois gabinetes e uma sala de professores.

Apesar de a escola não ser de grande dimensão, apresenta todas as condições necessárias para ministrar uma boa educação. Existem salas para todas as turmas, e todas as salas suportam o número de alunos existentes; existem espaços necessários para os professores realizarem as suas reuniões e confraternizarem; existe, também, uma biblioteca que auxilia o aluno a desenvolver as suas competências de leitura, escrita e pesquisa. Neste espaço, também, podem ser realizadas palestras, dramatizações, entre outras atividades culturais.

A escola possui, ainda, um refeitório, uma cozinha, sanitários e três arrecadações. O facto de existir um refeitório e uma cozinha é bastante relevante, na medida em que, as crianças que não podem almoçar em casa ou tomar o pequeno-almoço, poderão fazê-lo na escola, pois esta beneficia não só do serviço de almoços, mas, também, de lanches (manhã/ tarde).

Há a salientar, no entanto, que a Escola Básica de São Mamede funciona num edifício antigo, que foi construído de acordo com as características e funções específicas da época e, como tal, existem alguns constrangimentos, aquando do desenvolvimento de algumas atividades. Com efeito, quando as condições climatéricas são adversas, as crianças, nos intervalos, têm de permanecer nos corredores, sendo estes um pouco limitados, para tantos alunos/as.

A parte central do edifício tem dois pátios. No pátio superior existe um campo desportivo, devidamente equipado com dois cestos de basquetebol e um aparelho

lúdico/ desportivo. No pátio inferior, de terra batida, há duas balizas para a prática de futebol. Adjacente aos claustros existe outro pequeno pátio, um alpendre e uma arrecadação de dimensões médias. Os pátios são locais de lazer e aprendizagem, fundamentais nas escolas. Estes podem ser utilizados, no intervalo, para as crianças brincarem e podem, ainda, ser utilizados para realizarem atividades de Expressão Físico – Motora, Expressão Dramática, entre outras.

Como na Escola Básica de São Mamede não existem salas muito amplas, fundamentais para a concretização deste tipo de atividades, os pátios assumem-se como locais privilegiados de lazer e aprendizagem. Para além destes dois pátios, ainda existe um pavilhão, que normalmente é utilizado para realizarem as atividades de expressão físico – motora. Utilizam os pátios e este pavilhão, conforme estejam as condições climatéricas.

Relativamente à população da escola, esta possui docentes, discentes e possui, ainda, assistentes que apoiam a atividade pedagógica, efetuam a vigilância dos intervalos, acompanham os alunos, no período do almoço, e que se responsabilizam pela manutenção e embelezamento dos espaços.

2.2.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças do 1.º ano com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Sendo constituído por 11 raparigas e 14 rapazes, como podemos observar na tabela 5.

	Nº de Raparigas	Nº de Rapazes	Total de Crianças
Número de Crianças	11	14	25

Tabela Nº 5 - Género e total de crianças

No que diz respeito ao número de crianças por idade e género, o grupo é composto por 12 crianças do género feminino, com 6 anos, e 11 crianças do género masculino com 6 anos; relativamente à faixa etária 7 anos, existem apenas 2 crianças do género feminino com esta idade, como podemos observar na tabela 6.

Número de Crianças	6 anos		7 anos	
	Género feminino	Género masculino	Género Feminino	Género masculino
	12	11	2	0

Tabela Nº 6 – Número de crianças por idade e género

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei diversas observações participantes e intervenções que serviram para recolher variadas informações, relativamente à turma, nomeadamente, os seus interesses; aprendizagens adquiridas; dificuldades apresentadas, interesses/gostos entre outros aspetos relevantes, que em muito influenciaram a minha prática pedagógica, uma vez que pude planificar consoante essas características e ir melhorando a minha prática, ao longo do tempo.

No presente grupo, as crianças apresentavam um grande gosto em comunicar com os seus pares e com os adultos que contactavam, havendo sempre um clima de comunicação nas suas rotinas, contribuindo para um desenvolvimento das competências sociais. Um número significativo de alunos revelava curiosidade face ao mundo que os rodeia e apresentavam conhecimentos diversificados. Penso que este grupo era muito dinâmico, procurava saber mais, a cada dia que passava, tendo sempre uma postura de questionamento, com a uma energia contagiante.

Relativamente, à interação que estabeleciam uns com os outros pode-se afirmar que era bastante positiva, visto que se tratava de um grupo bastante unido e com grande espírito de ajuda. Gostavam de partilhar com os colegas conhecimentos e materiais. Sempre que uma criança necessitava de algum material, todos os colegas se mostravam muito prestáveis; quando alguém tinha alguma dúvida, relativamente a um

exercício, os colegas mostravam-se novamente interessados em ajudar, tentando explicar no que consistia o mesmo, entre outros exemplos.

No presente grupo, as crianças colaboravam ativamente na vida do grupo e da escola, partilhando saberes e responsabilidades. Era também, uma turma muito coesa e que apresentava como principais valores o respeito pelo adulto e pelos colegas. Penso que estas características se devem, em parte, às metodologias e opções pedagógicas utilizadas pela professora e posteriormente por mim, na medida em que eram valores que procurávamos inculcar diariamente.

Na globalidade, os alunos apresentavam um bom nível intelectual e uma boa aquisição de conhecimentos, em todas as áreas curriculares. Apresentavam, também, características semelhantes entre si, nomeadamente ao nível das competências adquiridas, motivação, autonomia, persistência e ritmo de trabalho. Há que salientar que existiam quatro crianças que acompanhavam os conteúdos das diversas áreas curriculares, no entanto, aplicavam de forma irregular determinados conceitos, nas áreas de Português e/ou Matemática, associadas a um ritmo de trabalho lento e pouca persistência face ao trabalho. Esta situação fazia com que necessitassem do apoio do professor, não só como estímulo e reforço positivo, mas, também, para não se dispersarem e terminarem as atividades de forma correta, e, no tempo previsto. Porém, tenho a salientar que estes alunos sempre foram apoiados, durante a minha prática de ensino supervisionada, e que um dos objetivos delineados desde início, quer pela professora titular, quer pela professora de apoio, quer por mim, foi incentivá-los diariamente para que se sentissem incluídos e motivados face à aprendizagem. Existiam também dois alunos que, apesar de apresentarem um bom desempenho cognitivo, beneficiavam de apoio educativo, pelo facto de o português não ser a sua língua materna.

Há a salientar que o grupo, na sua maioria, era bastante organizado, tinha um bom ritmo de trabalho e respeitava o plano diário estabelecido pela professora, assim como as restantes rotinas implementadas.

Relativamente às suas preferências, estas incidiam nos momentos de leitura coletiva, pelo que esta atividade passou a fazer parte das rotinas diárias. Também manifestavam grande apetência pela aprendizagem de palavras novas, visto que o

método de iniciação à leitura e à escrita era o das 28 palavras. Com efeito, as crianças demonstravam um enorme gosto em conhecer, escrever e ler palavras novas pelo que, muitas vezes, a sua exploração e a descoberta era feita forma autónoma. Seguidamente, estas descobertas eram registadas no caderno diário do aluno.

2.2.2. Fundamentos da ação educativa

No que concerne aos fundamentos da ação educativa, tendo em conta os princípios, o modelo curricular, os processos que suportam a ação do contexto, há a salientar que a prática pedagógica da professora titular não assentava num modelo curricular específico, sendo que adotou várias opções pedagógicas, não se centrando num modelo em concreto. Como tal na minha prática de ensino supervisionada fui ao encontro dessas opções.

Importa referir que no presente grupo as crianças eram muito comunicativas e estabeleciam facilmente relações de caráter positivo, quer com os seus pares, quer com os adultos. Há a realçar ainda que era um grupo que gostava de partilhar com os colegas conhecimentos e materiais, por exemplo quando um colega não sabia a resposta a uma questão, as outras crianças ajudavam-no a chegar a alguma conclusão dando-lhe sempre pistas para que pudesse desenvolver o seu raciocínio. O espírito de entreajuda era muito evidenciado neste grupo, as crianças ajudavam sempre que necessário porque o assim desejavam, não como obrigação.

Relativamente, à interação que estabeleciam uns com os outros pode-se afirmar que era bastante positiva, visto que, se tratava de um grupo bastante unido e com grande espírito de entreajuda. Daí a importância do trabalho cooperativo, nesta faixa etária, para o desenvolvimento de competências como responsabilidade, cooperação e respeito mútuo. Por exemplo: quando alguma criança não tinha algum material, na maioria todos os restantes alunos disponibilizavam os seus materiais, mostrando-se sempre prestáveis

Durante a minha prática pedagógica planifiquei várias atividades realizadas em grupo de modo a que o grupo desenvolvesse valores de entreajuda, cooperação, espírito de equipa e para que pudessem desenvolver as relações interpessoais.

Penso que inculcar estes valores nas crianças desde cedo é uma mais-valia, uma vez que começam a desenvolver o espírito de entreajuda, a coesão e a interdependência social, ou seja com a aprendizagem cooperativa as crianças vão desenvolvendo, por exemplo as suas competências sociais. Penso que esta característica se deva à cultura de aprendizagem que a professora implementou com as crianças na sala, uma vez que estes valores eram inculcados no contexto educativo, quer pela parte da professora Cristiana, quer posteriormente por mim.

Há a salientar que valores associados à cooperação são a colaboração, um valor menos amplo que se refere a todo o processo que envolve o trabalho de várias pessoas, em conjunto; a coordenação, que consiste na ação de conciliar meios e esforços para uma ação comum; e o companheirismo que implica ter um interesse autêntico pelo bem-estar daqueles que nos rodeiam, mais concretamente, uma atitude desinteressada e solidária (Benítez, 2014). Muito relacionado também com o valor da cooperação está o trabalho em equipa, que pode ser definido como sendo “um método de trabalho coletivo, coordenado, no qual os participantes partilham as suas experiências, respeitam os seus papéis e funções, de forma a atingir objetivos comuns, ao realizar uma tarefa conjunta” (Benjamín Viel, cit. por Benítez, L., 2014).

A cooperação é essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo a aprendizagem cooperativa importante para o desenvolvimento de algumas competências sociais e cognitivas nos alunos (Monteiro, 2012).

Niza, S. (1998 cit. por Monteiro, R., 2012, p.4) refere que:

a cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, [se] tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

Assim sendo, é importante que a escola assuma a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares.

De acordo com as CA “Children, collaborating as members of a community of inquiry, are motivated to help each other and to learn from each other”. Assim sendo como uma Comunidade de aprendizagem passa por ser uma comunidade que aprende em conjunto, irão ser desenvolvidas as relações sociais em que são feitas reflexões individuais e coletivas.

Watkins (2004, p.3) afirma que:

As pupils get know each other as learner, trust builds and so contribution and collaboration: members become more likely to ‘ask questions, express a minority opinion, play the devil’s advocate, or publicly wrestle with ideias’. Concerns about peer judgment and fear of criticism decrease.

Assim sendo, os membros de uma comunidade de aprendizagem tornam-se mais conscientes da sua aprendizagem, aprendendo uns com os outros, questionando-se entre eles, expondo as suas opiniões, confrontando ideias que promovam as interações sociais. As crianças nestes momentos têm ainda oportunidade de refletirem sobre a sua aprendizagem (metacognição).

A capacidade de aprender metacognitivamente, que ajuda a criança a “aprender como aprender”, foi reconhecida como uma das condições para uma aprendizagem de qualidade (Pramling 1988; Bruner, 1996; Pramling 1996; Asting, 1998; Wells, 1999; Muijs e Reynolds, 2001; Watkins, 2004, cit. por Folque, 2014). Como afirma Folque, M. (2014) “O papel da metacognição na aprendizagem das crianças é considerado como promovendo a tomada de consciência, a responsabilidade e o controlo da aprendizagem” (p.76).

Neste grupo as crianças colaboravam ativamente na vida do grupo e da escola, partilhando saberes e responsabilidades e questionando-se muito acerca das temáticas lecionadas na sala e sobre assuntos do quotidiano, entre outros aspetos. Na minha opinião, estas características devem-se, em parte, às metodologias e opções pedagógicas utilizadas pela professora Cristiana Pedrosa e posteriormente utilizadas por mim.

Há a referir que a discussão quer em grande grupo, quer em pequeno grupo, acontecia muito em todos os momentos de aprendizagem. Este grupo era muito curioso sobre o que aprendiam e queriam sempre aprender mais, visto que se mostravam muito interessados e faziam várias questões e confrontavam as mesmas durante discussões. Por exemplo, quando os alunos aprendiam novos conteúdos questionavam-se sobre o porquê de ser daquela forma; durante a correção de várias atividades em grande grupo, os alunos confrontavam e discutiam entre si as resoluções e confrontavam as suas ideias questionando-se uns aos outros de modo a resolver os problemas, entre outros exemplos que permitiam uma partilha de saberes. Porém eu também utilizava o questionamento que passava pelo uso de perguntas desafiantes que explorassem questões fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos alunos, com o intuito de promover uma discussão, de desenvolver a sua comunicação, o seu raciocínio e o seu espírito de ajuda e cooperação sempre que os colegas necessitassem de ajuda para desenvolver o seu raciocínio.

Bruner J. (1996) referindo-se ao modelo: “As crianças enquanto pensadoras. O desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo” afirma que “Uma tal de pedagogia de mutualidade pressupõe que todas as mentes humanas são capazes de sustentar crenças e ideias que, através da discussão e da interação, podem ser orientadas para um determinado quadro de referência” (p.86).

Segundo que uma das características que se encontra vigente nas comunidades de aprendizagem é a discussão entre grupo, para que haja um desenvolvimento do processo de aprendizagem, há a referir que como refere Watkins (2004, p.3):

when pupils work collaboratively with the teacher to develop solutions to discipline problems, and teachers avoid extrinsic incentives (rewards as well as punishments) there are better outcomes on "measures of prosocial values, helping, conflict resolution skill, responses to transgressions, motivation to help others learn, and intrinsic motivation.

Assim sendo, há a salientar que as discussões onde exista por exemplo resolução de conflitos, discussão sobre resultados, discussão sobre problemas do mundo irá fazer

com que haja melhores resultados no processo de aprendizagem da criança e esta vai se sentir mais motivada.

Outra das características das CA, que podemos evidenciar nas práticas deste grupo, era o facto de poderem tomar decisões, contribuírem para as planificações das aulas, entre outras situações. A criança deve ser então vista como um cidadão consciente, ativo, reflexivo na sua sociedade e não como uma “tabula rasa”. Tal como afirma Bruner, J. (1996, p.86):

A criança não é puramente ignorante nem um recipiente vazio, é antes alguém capaz de raciocinar, de encontrar sentido, tanto por si mesma como através da discussão com os outros. A criança, não menos que o adulto, é vista como capaz de pensar acerca do próprio pensamento, e de corrigir as suas ideias e noções por meio da reflexão – “indo além” como às vezes se diz.

2.2.3. Organização do espaço e dos materiais

As exigências do ensino implicam, com frequência, que os alunos/as permaneçam muitas horas dentro de uma sala de aula, onde realizam diferentes atividades: escrevem; escutam; refletem; interagem com os seus colegas; aprendem...

Assim sendo, é fundamental melhorar os espaços onde as crianças adquirem as suas aprendizagens, transformando-os em espaços de conforto e bem-estar, e onde possam ser estabelecidas relações interpessoais profícuas e estimulantes, entre todos. Logo, nós, como futuros educadores/professores, temos de ter em conta que é fulcral gerir corretamente os espaços onde lecionamos, com o intuito dos alunos/as terem um ambiente adequado à aprendizagem. Segundo Hohmam & Weikart (1995, p.162):

As crianças precisam de um espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir

as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses.

A sala, onde realizei a minha Prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, era composto por três filas, ao longo do comprimento da sala, na vertical, podendo, por vezes, variar a sua disposição, conforme o comportamento, as necessidades das crianças e as atividades a realizar. Com esta disposição, penso que têm uma boa visibilidade para o quadro, para a professora e para os colegas. Embora seja uma sala pequena, acaba por ser um pouco mais ampla devido à sua disposição.



Figura 22 - Disposição da sala de aula

A principal preocupação dos professores com o espaço é experimentarem a reorganização da disposição da sala de aula, trocarem o modo como estão dispostas as mesas, as cadeiras, os armários, entre outros materiais. Tal facto, pode ter influência no desempenho e na aprendizagem das crianças, e proporciona também uma aprendizagem cooperativa, pois acabam por apoiar os colegas que se encontram ao seu lado.

Durante o tempo que realizei a minha prática supervisionada, a sala permaneceu sempre na mesma disposição, relativamente às mesas onde os alunos se sentavam, porém, as crianças podiam sentar-se onde quisessem, não existindo lugares fixos. Esta

estratégia foi implementada pela professora titular, uma vez que a mesma desejava que eles ganhassem hábitos autónomos, na escolha do lugar onde se iriam sentar.

Ainda relativamente à sala de aula onde realizei a minha prática supervisionada, há que referir que a secretária do professor se encontrava posicionada, de modo a que os alunos/as tivessem uma boa visibilidade e um fácil acesso até esta, nos momentos de esclarecimento de dúvidas e apresentação das atividades realizadas.

A presente sala de aula apresentava dois tipos de quadros: o quadro tradicional e o interativo. Tanto eu, como a professora utilizávamos frequentemente o quadro tradicional para todo o tipo de tarefas, porém também utilizávamos o quadro interativo para mostrar vídeos e ouvirmos várias músicas, entre outro tipo de atividades.

Na entrada da sala encontrava-se um placard de grande dimensão, que muitas vezes era aproveitado para expor os trabalhos realizados. Durante a minha prática de ensino supervisionada, desenvolvi algumas atividades com as crianças, utilizando esse recurso para afixar os produtos finais, como forma de divulgação dos trabalhos realizados, à comunidade educativa. Como foi o exemplo do placard de outono e o placard de Natal.



Figura 23 - Placard do outono



Figura 24 - Placard do Natal



Figura 25 - Calendários dos aniversários expostos na sala de aula

Na sala de aula, encontravam-se expostos trabalhos e informações diversas, relativamente aos conteúdos trabalhados, de modo a que as crianças possam visualizar e interiorizar os temas em estudo, como é o caso por exemplo dos calendários dos aniversários, uma atividade que planifiquei e realizei com os alunos e que ficou exposta num dos painéis que a sala continha.

O espaço apresentava uma boa claridade, devido à existência de duas janelas; uma delas, de grande dimensão. Possuía, ainda, uma porta, em que estava inserida uma “janela”, facilitando assim a iluminação da sala. Tal iluminação permitia uma boa visibilidade às crianças, durante as atividades realizadas.

A sala continha vários armários e prateleiras, onde os materiais estavam expostos e acessíveis a todos, favorecendo às crianças, a sua utilização, aquando a realização das tarefas. Existiam, no entanto, regras para a sua utilização. Os alunos eram responsáveis pela sua arrumação, nos locais apropriados, contribuindo, desta forma, para o bem-estar individual e coletivo. Na minha opinião, o material existente era diversificado e adequado, servindo de apoio à realização de cada projeto e atividade. Durante a minha prática foram muitos os materiais que utilizámos que estavam dispostos na sala, tais como tintas; pincéis; papel de lustro; papel celofane; cartolinas; entre outros materiais. Utilizávamos muitos desses materiais em atividades plásticas, tais como na atividade do outono (figura 23) e do natal (figura 24) por exemplo.

A sala de aula possuía ainda um computador, permitindo a pesquisa de informação diversa, de modo a complementar aprendizagem. Sendo que vivemos na era da informação e inovação tecnológica, a existência de equipamento informático, na escola, assume um papel fundamental, se queremos fornecer aos alunos ferramentas essenciais, que lhes permitam acompanhar essas mudanças.

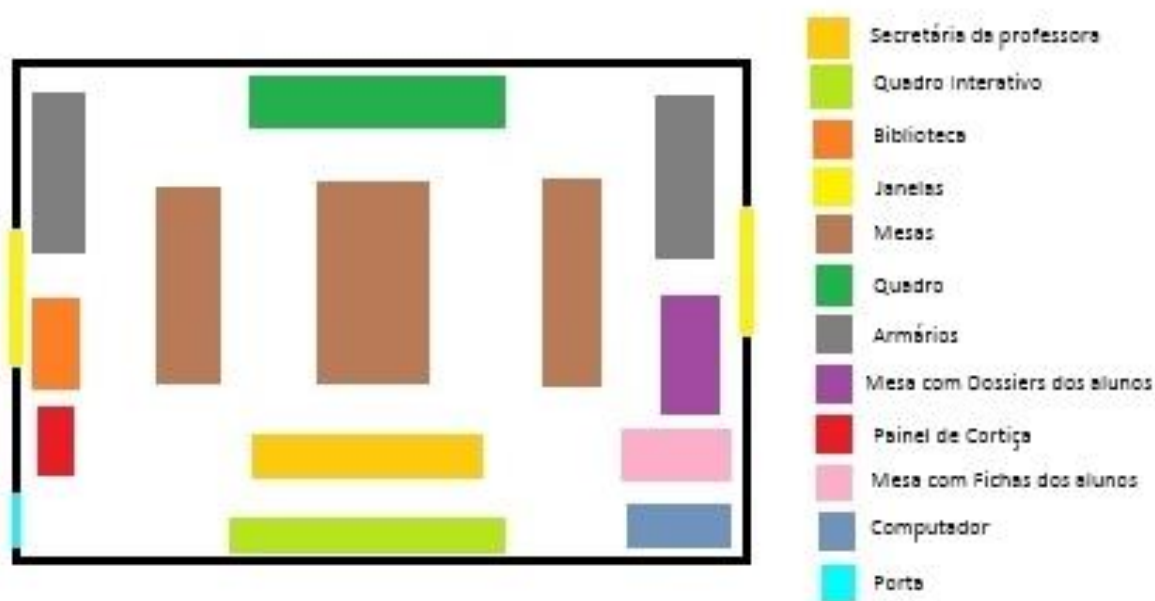


Figura 26 – Organização do Espaço e dos Materiais da Sala de Aula

Na minha opinião, o único contratempo da sala de aula, prendia-se com o fato de possuir dimensões reduzidas, dificultando assim a realização de algumas atividades em que requeriam mais movimento, e a implementação de novos espaços e materiais, como foi o exemplo da implementação da biblioteca. A sala não continha muitas opções de escolha para colocar a biblioteca, tive então de refletir onde poderia ser aquele espaço e concluí que o único sítio disponível e que as crianças teriam fácil acesso seria numa mesa ao pé de um computador que não estava a funcionar. Tendo em conta os contratempos, penso que biblioteca ficou num sítio que resultou positivamente, uma vez que as crianças tinham uma boa acessibilidade à mesma.



Figura 27 - Biblioteca

Em jeito de conclusão penso que seja relevante salientar que todos os aspetos evidenciados, formam um bom ambiente na sala de aula e um ambiente propício à aprendizagem de cada criança.

2.2.4. Organização do Tempo

Ao longo do processo de aprendizagem da criança, deve existir uma rotina, com um tempo predeterminado para cada uma das atividades, para que a criança consiga vivenciar experiências diversificadas e estabelecer diferentes tipos de interação. Como tal, a professora Cristiana criou um horário, respeitando os documentos normativos existentes e as diretrizes, definidas a nível local mas, adequando-o ao perfil da turma. Embora, por vezes, o horário pudesse sofrer alterações, eu e a professora cooperante, procurámos sempre respeitá-lo, de modo a que as crianças se inteirassem da sua rotina escolar.

De acordo com a matriz curricular do 1.º ciclo, vigente no Decreto – Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro, o tempo letivo distribui-se entre várias disciplinas, para

as quais são estipuladas cargas horárias semanais específicas. Assim sendo, apresenta-se a seguinte distribuição da carga horária semanal.

Ensino básico


1.º ciclo

1.º e 2.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

Tabela Nº 7 – Distribuição da carga horária semanal por disciplinas patente no Decreto – Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro

No que diz respeito à planificação da rotina semanal, a mesma é expressa através do horário da turma do 1º ano, da professora Cristiana. Deste modo, ao longo da minha PES, todas as atividades que planificava, iam ao encontro das indicações vigentes neste documento.


REPÚBLICA PORTUGUESA
 EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas Severim de Faria - 135550
 Sede – Escola Secundária Severim de Faria – 402795
HORÁRIO ESCOLAR – M1 – Dr.ª Cristiana Pedrosa

HORAS/DIAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9:00 – 9:30	P	M	P	M	P
9:30 – 10:00	P	M	P	M	P
10:00 – 10:30	P	M	P	M	M
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:30	P	P	M	P	M
11:30 – 12:00	P	P	M	P	M
12:00 – 12:30	P	P	AFD	Inglês	M
12:30 – 13:00			AFD	Inglês	
13:00 – 14:00	Almoço				
14:00 – 14:30	M	EM	EM	EM	M
14:30 – 15:00	M	EM	EM	EM	AE
15:00 – 15:30	M	AE	OC	AE	EM
15:30 – 16:00	P	P	OC	P	P
16:00 – 16:30	Intervalo				
16:30 – 17:00	AFD	Voar nas palavras	P	Jogos Matemáticos	Atividade Livre
17:00 – 17:30	AFD	Voar nas palavras	P	Jogos Matemáticos	Atividade Livre

P-Português; M-Matemática; EM-Estudo do Meio; E-Expressões; AE-Apoio ao Estudo; OC-Oferta Complementar;
 Intervalo: todas as segundas-feiras das 10:30-11:00; Supervisão: todas as quartas-feiras das 12:00-12:30;
 Atendimento aos Encarregados de Educação: 1.ª e 3.ª quartas-feiras de cada mês das 12:00-12:30.

Tabela Nº 8 – Estrutura da planificação semanal da turma do 1º ano da professora titular

No âmbito das rotinas diárias, importa sublinhar que todos os dias lia uma história às crianças, rotina implementada por mim durante a minha prática pedagógica, por observar que era algo que ia ao encontro do interesse das crianças.

Na minha opinião, é muito importante preservar estes hábitos, de modo a que se promova e se organize um ambiente literário rico, que contribua para o processo de aprendizagem das crianças. É fundamental criar uma cultura de escola, na qual todas as crianças sejam encorajadas a ser leitores entusiastas, e a tornar as práticas de leitura num hábito consistente, como por exemplo incluir as crianças no momento da leitura, tendo sido um dos objetivos que delinhei durante a minha prática pedagógica.

Segundo Mata, L. (2008) a leitura de histórias é algo de extrema importância na vida das crianças. É nos momentos de leitura de histórias que as crianças se apercebem de muitas características da linguagem escrita, o que lhes facilita assim o seu processo de aprendizagem. Na minha opinião, devemos atribuir mais valor à leitura de histórias, tanto em contextos educativos formais como informais, de modo a valorizar e criar oportunidades que sejam desenvolvidas com as crianças. A leitura de histórias é assim uma primazia na vida das crianças. Penso que esta rotina fez sentido para as crianças, uma vez que partiu das suas necessidades, dos seus gostos e dos seus interesses.

Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) salientam que no âmbito da pedagogia-em participação a rotina pedagógica organiza-se através do tempo pedagógico (diário e semanal) e que a mesma deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Deve também proporcionar bem-estar e aprendizagens às crianças bem como oferecer-lhes oportunidades na organização do trabalho (Pereira, 2014).

O interesse das crianças por esta atividade veio-se a comprovar, ao longo da PES, através dos seus diálogos entre eles e comigo, muitas vezes queriam saber que histórias ia ler e a que horas eu ia ler. Como eu costumava ler depois do intervalo da manhã, antes de entrar na sala, já me estavam a perguntar se eu ia ler a história àquela hora, observava também o seu interesse pelo facto de dizerem “boa!” e mostrarem-se felizes quando eu dizia que ia ler uma história, entre outros aspetos. Assim sendo, através destas observações consegui perceber que muitos deles já estavam a desenvolver o prazer e o gosto pela leitura. Azevedo F. (2007) refere que “Encorajar as crianças a ler

por prazer pode ser um fator importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social””.

Penso que seja relevante salientar que as rotinas diárias e semanais são fundamentais para as crianças e para os professores, na medida em que permite uma maior facilidade ao professor no que diz respeito à gestão do tempo em cada momento do dia e também faculta às crianças conhecimento daquilo que irá ser realizado. Assim sendo, a gestão do tempo é um aspeto crucial que devemos ter sempre em conta durante a nossa prática pedagógica, na medida em que é importante que exista um ritmo educativo.

Em jeito de conclusão penso que seja preponderante reforçar a importância da existência de rotinas em contexto escolar. Tal como refere Portugal & Laevers (2010: 16, cit. por Pereira, A 2014, p.35):

É importante assegurar oportunidades para que as crianças vão construindo a sua autonomia, e nesse sentido, a constituição de uma rotina pedagógica pode ser facilitadora da afirmação de “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança.

Capítulo 3 – Metodologia de Investigação na PES

3.1. Os Conceitos de professor investigador e reflexivo

O professor atua a diversos níveis, tal como refere Ponte, J. (2002) “conduzindo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando os alunos, contribuindo para a construção do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade” (p.1). Tendo em conta estes níveis, há a salientar que o professor defronta-se sistematicamente com situações problemáticas, e como tal é necessário o professor envolver-se em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática (Ponte, 2002).

Assim sendo, de modo a que sejam superadas estas problemáticas é fundamental que exista uma exploração constante da prática e conseqüentemente a sua permanente avaliação e reformulação. É assim crucial que se experimente variadas formas de trabalho, com o intuito dos alunos conseguirem obter os resultados desejados. Como tal, é necessário numa primeira etapa, entender os modos de pensar e as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para que o ensino seja bem-sucedido é fundamental que os professores analisem constantemente a sua relação com os alunos, colegas, familiares e o seu contexto de trabalho (Ponte, 2002).

É importante reforçar que uma participação ativa na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de argumentar as suas propostas e para tal a base natural para essa participação tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora e fundamentada (Ponte, 2002).

Dito isto, podemos afirmar que a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento determinante da identidade profissional dos professores (Ponte, 2002).

A presente ideia de que é fundamental que exista uma investigação sobre a prática profissional não se trata de uma ideia nova, ela foi formulada há mais de 25 anos pelo educador inglês, Lawrence Stenhouse (1975) (Ponte, 2002).

Lawrence Stenhouse foi um professor do ensino secundário e, conseqüentemente, professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido, onde dirigiu o Centre for Applied Research in Education (Centro de Investigação Aplicada em Educação), que tinha como tradição envolver na investigação os professores das escolas, com o intuito de melhorar o ensino nelas praticado (Alarcão, 2001). Assim sendo, importa referir que Stenhouse (1975:141, cit. por Alarcão, 2001) reconhecia-lhes a capacidade de investigarem, uma vez que afirmava: “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (p.3).

Alarcão (2001) refere que Stenhouse considera na sua obra que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” (1975:142) e que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” especificando que, por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (1975:156).

Retomando novamente para o conceito “investigação sobre a prática” há a salientar que pode ter dois tipos principais de objetivos, ou seja, por um lado pode visar a alteração de algum aspeto da prática, quando existe a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a origem dos problemas que afetam essa mesma prática, para que seja definida a problemática e posteriormente se implemente estratégias de ação (Alarcão, 2001).

Segundo Ponte, J. (2002) “O professor que investiga pode tomar como ponto de partida problemas relacionados com o aluno e a aprendizagem, mas também com as suas aulas, a escola ou o currículo” (p.11).

É importante referir que uma investigação requer algum planeamento e não se reduz a uma simples atividade espontânea. Gama et al (s.d, cit. por Alvarenga, I., 2011) refere que a “planificação docente é uma atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar recursos/materiais auxiliares” (p.23).

Para Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith (1990 cit. por Ponte, 2002) uma pesquisa é algo que surge de questões ou gera questões e reflete a preocupação dos professores em atribuírem sentido às suas experiências, adotando uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática.

Há a reforçar a existência de outro conceito muito próximo do de investigação sobre a prática que é o de *investigação-ação*.

Kemmis (1993 cit. por Ponte, J. 2002, p.6) define investigação-ação nos seguintes termos:

A investigação-ação é uma forma de pesquisa auto reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar.

Normalmente, a investigação-ação envolve uma preocupação de intervenção imediata, que pode existir ou não quando fazemos investigação sobre a prática (Ponte, 2002).

Tal como refere Ponte, J. (2002) “a investigação ação e a investigação sobre a prática são dois conceitos muito próximos, parcialmente sobrepostos, mas não coincidentes” (p.7).

Em suma, penso que seja importante referir que a investigação sobre a prática é algo que tem vindo a crescer e a ser valorizado pelos professores como forma de construção do conhecimento, constituindo assim um elemento determinante da identidade profissional dos professores

Relativamente ao conceito de reflexão, há a salientar que é outra expressão muito próxima do conceito de investigação sobre a prática. Trata-se, mais uma vez, de conceitos parcialmente sobrepostos, na medida em que o presente conceito aparece muitas vezes relacionado com a investigação sobre as práticas.

Como afirmam Geraldi, Messias e Guerra (1998) cit. por Ponte (2002) já John Dewey caracterizava o ato reflexivo como algo que não é apenas guiado por impulso,

tradição ou autoridade, refletir implica uma consideração cuidadosa e ativa daquilo que se pratica, tendo em conta os motivos que o justificam e as consequências que daí resultam.

Afirmar que o professor se deve envolver na reflexão sobre a sua prática não é algo novo, como já foi evidenciado anteriormente. John Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu sobre o papel da reflexão nos seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938). O autor afirmava que nós refletimos sobre um conjunto de coisas, com o intuito pensarmos sobre elas, porém o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Assim sendo, a capacidade para refletir surge quando existe o reconhecimento de um problema, de um dilema. Este processo exige um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. Primeiramente há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e posteriormente, a conversação com o "repertório de imagens, teorias, compreensões e acções" (Schön, 1987, p. 31) com o objetivo de criar uma nova maneira de o observar (Oliveira & Serrazina, 2002).

Tal como refere Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996, p. 83 cit. por Oliveira, I. & Serrazina, L., 2002) para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática "é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade" (p.37).

Reforçando a ideia evidenciada anteriormente, Perrenoud, P. (2002, 43):

Um "professor reflexivo" não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor a sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. (...) Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes.

Importa salientar que o conceito de prática reflexiva aparece como uma forma dos professores se questionarem sobre as suas práticas de ensino. Assim sendo, a reflexão fornece oportunidades para o professor poder rever acontecimentos e práticas que já tenham acontecido (Oliveira & Serrazina, 2002). Tal como afirma Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002) o professor reflexivo é “o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (p.36).

Em jeito de conclusão penso que seja importante salientar que é fundamental que os professores nos seus variados contextos implementem vários tipos de reflexão e de práticas, uma vez que a reflexão pode abrir novas possibilidades para a sua ação e consequentemente trazer melhorias naquilo que se faz. A reflexão pode ainda potenciar a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros.

3.2. Definição da problemática e objetivos

No âmbito da minha PES em Educação Pré-Escolar e da PES em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico procurei desenvolver a minha prática pedagógica, tendo por base o conceito “investigação – ação”.

O processo de uma investigação necessita de ser planeado, desde que se seleciona a problemática; se formulam as hipóteses; se definem variáveis e se escolhem instrumentos, até à fase em que se interpretam e apresentam os resultados. Todos estes aspetos são fundamentais no processo de investigação, se não queremos que a mesma seja um conjunto de dados e resultados inconsistentes e sem relevância. Para tal, o investigador deve “desenhar” o seu estudo, planificar a investigação a empreender. Há a salientar que a mesma apresenta uma grande relevância, uma vez que nos fornece a oportunidade de experimentar, refletir, aprender sobre a própria prática e analisar e identificar os fatores de (in) sucesso, bem como a origem das dificuldades encontradas, e como podem ser superadas (Canavarro, n.d.).

No decorrer da prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiu-me uma questão que me suscitou muito a atenção, e como tal decidi investigá-

la. Como estava com uma turma de 1.º ano, a iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita, de acordo com o método das 28 palavras, senti curiosidade em descobrir de que forma poderia desenvolver ambientes que promovessem a leitura e a escrita e, conseqüentemente, planificar contextos de aprendizagem, partindo das necessidades e interesses das crianças, que proporcionassem e potenciassessem o desenvolvimento destas competências.

Neste sentido, a investigação realizada nas duas vertentes de PES teve a seguinte questão de partida: “Como desenvolver Ambientes Promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita?”.

Decidi abordar esta temática, por ser uma problemática que me interessa bastante, que me desperta grande curiosidade e por sentir que necessitava de uma atualização e um aprofundamento a nível do conhecimento, relativamente à problemática em estudo.

Consoante a questão de investigação e tendo em conta a fundamentação teórica relativa à problemática, definiram-se os seguintes objetivos:

- Organizar ambientes educativos promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita;
- Compreender a necessidade e as funções da leitura e da escrita;
- Proporcionar à criança ocasiões para experienciar a leitura e a escrita de forma contextualizada, significativa e criativa;
- Promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão;
- Promover o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita.

3.3. Métodos e Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

A presente investigação desenvolvida no âmbito da PES em 1.º CEB e em Educação Pré-Escolar tomou como método de recolha de dados a observação que permitiu transpor os momentos que evidenciava durante a minha prática que serviram para analisar os vários objetivos que me propus cumprir no plano do projeto.

Relativamente à observação, enquanto técnica utilizada em investigação, há a salientar que segundo Spradley (1980 cit. por Correia, 2009) “os seus objetivos vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento” (p.30). Bogdan e Biklen (1994: 90 cit. por Martins, 2006) referem que a “observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos” (p.75).

Na realidade, é essencial que o observador esteja consciente dos estereótipos culturais e possa desenvolver a sua capacidade de introspeção, que para Spradley (1980:57 cit. por Correia, 2009) “pode não parecer objetiva, mas é uma ferramenta que todos usamos para compreender novas situações, quando queremos compreender o significado das ações e interações de um grupo de participantes num determinado contexto em estudo” (p.32). Bogdan e Taylor (1975 cit. por Correia, M., 2009) definiram observação participante como “uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada” (p.31).

Importa referir que, nas presentes observações, eram realizadas várias notas de campo, enquanto instrumento de investigação que permitiram transpor vários momentos, escutas, reações, comentários, diálogos, entre outros aspetos, que foram fundamentais para a análise de dados, dando um especial destaque ao registo das minhas próprias intervenções na fase de análise e interpretação dos dados. Tuckman (2000: 523 cit. por Martins 2006, p.75) afirma que na investigação, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), estas notas consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,

experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150) fornecendo assim elementos para a reflexão.

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foram as reflexões que eram realizadas através das notas de campo, onde refletia pensamentos, ações, sentimentos e levantava questões. Importa referir que as reflexões sobre a prática letiva ajudaram a realizar uma avaliação do trabalho, a detetar possíveis erros, inseguranças, dificuldades e ajustar estratégias para os ultrapassar, de modo a melhorar/alterar o processo ensino aprendizagem.

Como afirma Perrenoud (2002, p.44 cit. por Rodrigues, A., 2012) “Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes” (p.20).

Recorri também, em simultâneo, às planificações diárias elaboradas ao longo da PES que se revelaram um instrumento fundamental durante a minha prática, na medida em que pude planificar atividades que fossem ao encontro dos gostos e necessidades das crianças; pude prever e planificar estratégias para superar algumas situações; pude também selecionar, organizar, apresentar e explorar alguns conteúdos com as crianças, tendo em conta algumas variantes, tais como as orientações curriculares, os programas e as metas curriculares; o ritmo de trabalho das crianças; dificuldades; as suas preferências, entre outros aspetos. Assim sendo, penso que seja importante referir que a planificação docente constitui um pilar decisivo para a eficácia e sucesso do processo de aprendizagem.

Tal como afirma Cortesão (1994:131, cit. por Alvarenga, I. (2011):

a planificação docente assume uma grande importância de prática profissional de todos aqueles que se esforçam na construção de uma escola empenhada numa comunicação clara entre os elementos implicados na acção educativa, uma escola mais lúcida, e mais humana que procura actuar com base na realidade dos seus alunos, uma escola mais eficiente no aproveitamento do tempo e do espaço” de que se dispõe para ajudar os seus alunos a crescer p.31.

Penso que seja relevante salientar que é fundamental o educador/professor estar em constante observação, planificação e reflexão para dar continuidade e sentido ao seu trabalho e ao das crianças.

Outro instrumento utilizado na recolha de dados foi a fotografia que revelou ser uma grande ajuda durante a PES, uma vez que permitiu registar e analisar de modo detalhado certas situações vivenciadas. O recurso à máquina fotográfica é muito importante na investigação-ação, uma vez que é uma grande ajuda no momento de raciocínio durante as reflexões, pois ajuda a rever várias situações de aprendizagem e completa as mesmas, na medida em que comprovamos com uma prova fidedigna o que foi ali experienciado.

A gravação áudio também se revelou uma mais-valia na minha investigação, pois permitiu captar a interação verbal entre pares e adultos, permitindo assim explorar e analisar os aspetos narrativos ao pormenor e com rigor, ajudando no ato de reflexão sobre a prática pedagógica.

Por último, sublinho que procedi à tradução da subescala de Literacia (Literacy) realizada por Vanessa Antas, (em anexo para consulta dos descritores de cada item) que consistiu no preenchimento de vários itens, relativos à problemática da minha investigação. A presente subescala permitiu averiguar aspetos possíveis a melhorar, uma vez que numa primeira instância preenchi a escala consoante o que observei e, no final da PES, preenchi novamente a escala, tendo em conta as mudanças que se evidenciaram, com o objetivo de observar a evolução ao nível de cada item. Durante o processo de análise e recolha de dados recorri a excertos de algumas reflexões semanais, planificações diárias, notas de campo com o intuito de sintetizar a intervenção realizada no âmbito da investigação.

3.4. Análise de dados da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar

3.4.1. Análise da Subescala de Literacia (Literacy)

Como referi, anteriormente, procedi à tradução da subescala de Literacia, (Literacy) (consultar anexo 1, p.169) realizada por Vanessa Antas, que é composta por 6 itens: o item 1, que diz respeito à impressão gráfica no ambiente; o item 2, que se encontra relacionado com as áreas de livros e literacias; o item 3, com a leitura do adulto com as crianças; o item 4, que corresponde ao domínio de sons em palavras e o item 5, com a escrita emergente. Por fim, o item 6 que se encontra relacionado com o domínio falar e ouvir.

Durante o processo de análise e interpretação de dados recorri a excertos de algumas reflexões semanais, planificações diárias, notas de campo com o objetivo de resumir a intervenção concretizada no âmbito da investigação, tal como irei passar a demonstrar.

Num primeiro momento de observação e avaliação do contexto educativo e consequentemente das experiências educativas proporcionadas ao grupo, relativamente ao item 1 domínio da impressão gráfica, pôde-se observar que existia a presença de todos os indicadores do nível 5, porém existiam diversos indicadores do nível 7 a serem desenvolvidos, como por exemplo promover a discussão e o encorajamento da criança em reconhecer palavras e letras no meio envolvente. Assim sendo, procurei desenvolver o nível de qualidade superior ao item assinalado, focando-me assim na promoção de alguns indicadores do nível 7.

Neste sentido, procurei promover o encorajamento da criança em reconhecer palavras e letras no ambiente educativo, bem como envolver ativamente as crianças durante a discussão das mesmas.

Todas as áreas já se encontravam devidamente etiquetadas e existia muita diversidade de código escrito exposto na sala, tais como um alfabeto; cartazes com o nome de Évora e Portugal; etiquetas das áreas; meses do ano; entre muitas outras

palavras. Existiam também vários materiais para as crianças brincarem e explorarem onde poderiam reconhecer letras e formar palavras.

“Enquanto Ma. e M. brincavam na área do quadro com várias letras do alfabeto (materiais didáticos), explorando estes recursos de várias maneiras, como por exemplo juntando várias letras “L” e ver que resultado dava se juntássemos aquelas peças todas, entre outras situações. Durante esse momento aproximei-me e questionei as crianças:

Eu: Sabem que letra é esta?

Ma.: Não, mas tu podias dizer-nos qual é

Eu: É a letra L.

Ma.: Ah! O nome madalena tem a letra L.

Eu: Muito bem é isso mesmo, sabes-me dizer outras palavras que tenham a letra L?

Ma.: Aquele cartaz que diz Portugal tem a letra L.

Eu: Boa observação Ma., boa maneira de descobrir letras, olhando para as palavras que estão escritas na sala!”.

Notas de campo de quarta – feira dia 15 de fevereiro de 2017 (Excerto)

No momento da leitura de histórias, ou quando referíamos palavras que as crianças desconheciam, estas mostravam-se curiosas em saber como se escreviam, uma vez que era algo que estavam habituadas a fazer. Deste modo, escrevia as palavras num cartaz que ficava exposto na sala para que as crianças tivessem sempre visibilidade do mesmo, e explorávamos as palavras em grande grupo. Assim sendo, encorajava as crianças a descobrir novas palavras e a tentarem descobrir em conjunto e em cooperação como se liam as palavras. Muitas crianças reconheciam as letras e outras globalizavam algumas palavras e assim íamos discutindo em grupo e confrontando várias ideias.

“Num momento em grande grupo de discussão e confronto de ideias sobre o cartaz que continha várias palavras que as crianças tinham curiosidade em descobrir como se escreviam, questionei as crianças sobre a palavra afeto:

Eu: Sabem como se lê esta palavra?

C.P.: Essa palavra tem a letra “A”.

D.C: Esta palavra lê-se “afeto”.

Eu: Muito bem, C.P e D.C., então e mais alguém me sabe dizer outra palavra que esteja no cartaz que tenha a letra “A”?

J.P.: A palavra “amor”.

Notas de campo de quarta – feira dia 5 de abril de 2017 (Excerto)

Todos os dias treinávamos e discutíamos sobre letras, palavras, por exemplo o nome dos meses durante o momento da marcação de presenças, uma vez que a intencionalidade pedagógica era também promover o contato pelo código escrito

Desta forma, as crianças eram encorajadas a reconhecer letras e palavras no seu ambiente e a explorá-las livremente.

No momento da primeira avaliação do contexto educativo e das experiências educativas proporcionadas ao grupo no que diz respeito ao item 2 - domínio das áreas de livros e literacias pude evidenciar a existência de todos os indicadores do nível 5, mas apenas alguns do nível 7. Assim sendo, num primeiro momento assinei o nível de qualidade 6 e procurei durante a PES desenvolver critérios correspondentes ao nível 7, de modo a haver uma evolução.

O presente domínio encontra-se relacionado com a diversidade de livros existentes e se estes se encontram acessíveis à criança, conseguindo aceder aos mesmos de forma autónoma e este domínio ainda está relacionado com o espaço, ou seja, se este se encontra num bom sítio e se apresenta as condições necessárias para o bom funcionamento da respetiva área. Tendo em conta as características descritas observei que a presente área se encontrava bem-disposta e de fácil acessibilidade às crianças, era confortável, visto que apresentava um tapete e assentos confortáveis (puffs) e

estava preenchido com diversos livros de vários estilos. Esta era uma área utilizada pelas crianças de forma independente, porém não era uma área muito procurada pelas mesmas, por não lhes despertar muito interesse e preferirem outras áreas.

Neste sentido, procurei incentivar as crianças a usar livros e a encaminhá-las para a área dos livros.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada um dos objetivos a que me propus logo desde início foi desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, implementando várias estratégias que permitissem enriquecer as suas aprendizagens, passando a ilustrar com vários exemplos.

Todas as semanas costumávamos ir à biblioteca realizar diversas atividades, tais como a exploração de livros; pesquisa de informações no computador; leitura de histórias; ouvíamos várias histórias e realizávamos atividades de pós leitura, entre outros aspetos. O facto de ser regular as idas à biblioteca escolar, fazia com que as crianças tivessem um maior interesse por esta área, pedindo-me sempre durante a concretização do plano da semana para ler histórias durante a semana. Assim sendo, todas as semanas eram lidas várias histórias que eu e as crianças trazíamos, mas também várias histórias que se encontravam na biblioteca da sala, motivando assim as crianças a irem para a mesma. Observei de início que a área da biblioteca não era muito utilizada, porém estas iniciativas faziam com que fosse mais frequente e habitual as crianças irem para esta área explorar livremente o que ela lhe oferecia, como podemos evidenciar nas notas de campo seguintes:

“Na sexta – feira dia 24 de março, o D. decidiu ir para a área da biblioteca, onde já lá estava a C.. Entretanto a C. diz ao D.:

C.: Queres que te leia um livro?

D.: Sim pode ser e depois leio eu um livro a ti.

C.: Sim pode ser”

Notas de campo de Sexta – Feira dia 24 de março de 2017 (Excerto)

“Na passada segunda-feira, durante a seleção das áreas o D. escolheu ir para a área da biblioteca e questionou-me se podia ler-me alguns livros, ao qual eu respondi que sim. Dirigimo-nos então para a área da biblioteca e o D. contou-me várias histórias através dos livros. Apesar de ainda não conseguir reproduzir o código escrito que está inserido nos livros, o D. contou-me várias histórias através das imagens que os livros continham”.

Notas de campo de Segunda – Feira dia 27 de março de 2017 (Excerto)

Há a salientar que o facto de as crianças estarem inseridas em vários projetos relativos a estas áreas, contribuiu também para que houvesse um maior interesse nas mesmas, como é exemplo o projeto leitura em vai e vem, onde as crianças levavam vários livros para casa e exploravam-nos com as famílias e de seguida explorávamos na sala os mesmos. Esta iniciativa foi muito importante para desenvolver o gosto pela leitura, uma vez que tinham contato com diferentes tipos de livros que eram explorados com as famílias e posteriormente com os colegas. Outro dos projetos que estava a decorrer na sala era o projeto “como se faz um livro?” (descrito no tópico 4), onde estavam 9 participantes incluído no mesmo, mas o restante grupo encontrava-se informado do mesmo. Este projeto foi outra iniciativa que contribuiu em muito para o desenvolvimento do gosto destas áreas, e tal observou-se com o empenho das crianças no mesmo em descobrir como se fazia um livro e fazendo elas próprias livros, para enriquecer a biblioteca da sala, como se pode observar nas seguintes notas de campo:

“Na presente quarta-feira o J.P (participante do projeto “Como se faz um livro?”) trouxe um livro realizado por ele onde intitulou o mesmo de “A Nuvem e o Caracol” e foi concretizado apenas com imagens. Assim sendo, em grande grupo mostrou o mesmo em grande grupo e contou a sua história através das imagens e seguidamente colocou o mesmo na biblioteca da sala para que os colegas o pudessem ler também”.

Notas de campo de Quarta – Feira dia 26 de abril de 2017 (Excerto)

“Na presente terça – feira durante uma brincadeira nos jogos de mesa, o J. fez uma construção de legos pequenos com várias palavras “As estações do ano”, uma vez que fez um livro em casa sobre as mesmas e trouxe-o para a biblioteca. Esta criança na

semana passada já tinha trazido um livro construído por ela, intitulado “O caracol e a Nuvem” e nesta semana construiu um chamado “As estações do ano”, revelando assim um grande interesse por esta área.”

Notas de campo de Terça – Feira dia 2 de maio de 2017 (Excerto)

No que diz respeito à análise do contexto educativo e das experiências educativas proporcionadas ao grupo no âmbito da leitura do adulto com as crianças, item 3, avalei o primeiro momento como nível 5 e o segundo momento como nível 6. Neste sentido, procurei intervir ao nível do respetivo item com o intuito de desenvolver outros indicadores, de modo a existir uma evolução.

Ao longo da PES foram lidas inúmeras histórias às crianças pelos vários adultos com quem contactavam em contexto escolar e também pelos seus familiares e pela comunidade.

Um dos objetivos que me propus cumprir desde o início foi promover o gosto e o prazer pela leitura, como tal procurei implementar estratégias que desenvolvessem esse objetivo. A leitura dos vários adultos com as crianças assumiu um papel primordial neste desenvolvimento, visto que as crianças se mostravam bastante motivadas nestes momentos.

Ao longo do tempo, as crianças iam se mostrando cada vez mais interessadas com a leitura de histórias e sempre que realizávamos o plano da semana pediam-me para escrever no mesmo, leitura de histórias e indicavam que género, conteúdo queriam ouvir.

Face ao trabalho desenvolvido neste domínio, apresento alguns exemplos que demonstram que este tipo de atividades (leitura do adulto com as crianças) se encontrava muito presente no dia – a – dia das crianças.

“No presente dia as crianças foram à Junta de Freguesia ouvir várias histórias contadas pelo contador de histórias Rui Melgão. O Grupo dirigiu-se até à junta, a pé, visto que era uma distância relativamente perto da Escola. Estas visitas são algo que acontecem frequentemente”.

Notas de campo de quinta – feira dia 23 de fevereiro de 2017 (Excerto)

Dinamização de uma atividade na biblioteca sobre os alimentos, dirigida pela Bete, responsável da biblioteca. Leitura da História “O menino que não gosta de sopa” - Cidália Fernandes

Áreas de Conteúdo:

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita:

- Promover o contato com o código escrito (através das transcrições das novidades);
- Facilitar a emergência da linguagem escrita;
- Promover o gosto pela leitura.

“Há a salientar que previamente, reunimo-nos em grupo, nomeadamente as educadoras de todas as salas e as estagiárias para planificarmos a presente atividade na biblioteca, visto que a Bete, responsável pela biblioteca gostaria de ouvir as nossas sugestões e opiniões. Na presente reunião houve várias questões que surgiram e sugestões sobre o que seria a atividade, como por exemplo se se iria ler um livro, se se realizava um jogo após a leitura do livro, entre outros aspetos fulcrais para a realização das atividades que se iriam realizar na biblioteca e no salão polivalente. Ficou então acordado que se iria realizar a exploração do livro “O menino que não gostava de sopa” da autora Cidália Fernandes e posteriormente iria se concretizar um jogo que ia de encontro ao tema do livro”.

Planificação diária de dia 8 de março de 2017 (Excerto)

“Na terça – feira dia 27 de março, li para o grupo a história “Ainda Nada?” do autor Christian Voltz, que estava relacionada com o crescimento de uma semente, uma vez que iríamos criar uma sementeira, as crianças pediram-me para ler algum livro que falasse de sementes.

Notas de campo de terça – feira dia 4 de abril de 2017 (Excerto)

Leitura da História “Mamã Maravilha” da escritora Orianne Lallemende

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita:

- Promover o contato com o código escrito (através das histórias);
- Facilitar a emergência da linguagem escrita;
- Desenvolver o discurso oral;
- Promover o gosto e o prazer pela leitura;
- Compreender as normas da codificação escrita.

“Na parte da tarde irei contar a história “Mamã Maravilha” da escritora Orianne Lallemende, relacionada com o dia da mãe, uma vez que as crianças durante a elaboração do plano da semana pediram para que eu lesse histórias sobre a mãe. Seguidamente iremos explorar a história, falaremos um pouco sobre a mesma, por exemplo “Do que fala a história?”, “Quais as personagens da história”, “O que aconteceu na mesma” entre outros aspetos, para que a criança possa falar sobre a mesma e dar a sua opinião relativamente ao livro”. Posteriormente irei questionar as crianças sobre como são as suas mães, visto que é o que o livro retrata e iremos dialogar todos sobre esse assunto, confrontando assim várias ideias, opiniões”

Planificação Diária de 3 de maio de 2017 (Excerto)

“Na presente sexta – feira dei a conhecer ao grupo um poema do dia da mãe e C. e o D.C. quiseram passa-lo para o computador para ficar exposto na sala”.

Notas de campo de sexta-feira dia 5 de maio de 2017 (Excerto)

Leitura da história “Orelhas de Borboleta” da autora Luísa Aguiar e ilustrador Tiago Neves feita pela Filipa Croino, madrinha do J.C.

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita:

- Promover o contato com o código escrito;
- Facilitar a emergência da linguagem escrita;
- Compreender as normas da codificação escrita;
- Promover o gosto pela leitura;

“Na parte da tarde, por volta das 14:00 irá se realizar a visita de um familiar à sala, Filipa Coino, madrinha do J.C irá ler a história “Orelhas de Borboleta” da autora Luísa Aguiar e ilustrador Tiago Neves. A Filipa vai ler a história ao grupo e posteriormente vai explorá-la com o mesmo, falando com as crianças sobre o livro e integrando-as nesta exploração, de modo a que as crianças entendam a história do livro e para que possam ouvir o discurso dos outros colegas sobre o livro em questão”.

Planificação diária de dia 17 de maio de 2017 (Excerto)

Relativamente ao item 4 que diz respeito ao domínio dos sons em palavras, no momento da primeira avaliação do contexto educativo e das experiências educativas proporcionadas ao grupo pude verificar a existência de todos os indicadores do nível 5. Assim sendo, procurei desenvolver ao longo da minha prática em educação pré-escolar, outros indicadores, com o intuito de haver uma evolução.

No decorrer da PES foram planificados diversos momentos de exploração de divisão silábica, por exemplo, através da realização de jogos de consciência fonológica, como o bater as palmas, identificarem palavras com o mesmo som, entre outros, com o objetivo de as crianças associarem os sons às letras e ao conjunto de letras.

Dito isto, apresento alguns excertos de planificações diárias e notas de campo que retratam a intervenção educativa, no que diz respeito à área dos sons em palavras.

Dinamização do jogo das palavras

Área de Expressão e Comunicação – Consciência Linguística:

- Estimular a consciência dos sons;
- Identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras;
- Favorecer a atenção à linguagem oral;

“Num momento em grande grupo, após a hora de almoço, decidimos realizar o jogo das palavras. O presente jogo consistirá em vermos quantas sílabas têm as palavras dos seus nomes, as palavras que estão na sala, entre outros exemplos. Primeiro iremos começar pelos nomes das crianças, por exemplo irei referir o meu nome /Ana/ e pedir que as crianças batam palmas consoante o número de sílabas do meu nome. Seguidamente irei pedir para que cada criança bata palmas consoante as sílabas do seu nome, e me diga quantas partes tem o mesmo. Depois iremos passar para palavras que estão expostas na sala, irei pedir às crianças para me indicarem uma palavra que esteja ao seu redor e em conjunto iremos bater palmas consoante as sílabas da palavra e referir quantas partes tem”.

Planificação diária de dia 19 de abril de 2017 (Excerto)

“Durante a leitura da história “Jaime e as bolotas” do autor Time bowley, D.C. faz uma observação muito curiosa relativamente às sílabas de uma palavra que o título do livro contém.

D.C: Ana essa palavra que está no título do livro tem três sílabas: bo/lo/tas (referiu batendo as palmas, consoante o número de sílabas)

Eu: Muito bem, então e Jaime, quantas sílabas terá? vamos lá pensar e dizer em conjunto, com a ajuda das palmas.

Grupo: Jai/Me tem 2 sílabas”.

Notas de campo de quinta-feira dia 20 de abril de 2017 (Excerto)

Dinamização de um jogo de consciência fonológica

Área de Expressão e Comunicação – Consciência Linguística:

- Desenvolver a consciência fonológica;
- Desenvolver a consciência silábica.

“Após a hora do almoço iremos realizar um jogo de consciência fonológica. O jogo consistirá em explorar vários sons, por exemplo o som “s”, neste sentido, começarei por dizer algumas palavras que comecem por este som, como sapo, sardinha e pedirei ao grupo para pensar noutras palavras que comecem por este som e iremos discuti-las em grupo. Depois iremos explorar sons diferentes e irei pedir novamente que as crianças pensem em palavras que comecem por esses sons e iremos explorá-las em grupo”.

Planificação diária de dia 18 de maio de 2017 (Excerto)

É importante fazer com que as crianças prestem atenção à divisão silábica de palavras, por exemplo através de jogos de bater as palmas, saltos, entre outros, para que desenvolvam a sua capacidade de segmentar palavras em sílabas, com o intuito de estimularem a linguagem oral e trabalharem a estrutura das palavras e para que se possam inteirar do conceito de palavra e consciência silábica.

No que diz respeito à análise do contexto educativo e das experiências educativas proporcionadas ao grupo no âmbito da escrita emergente, item 5 avaliei o primeiro momento como nível 5. Assim sendo, assinalei o nível 5 numa primeira avaliação e procurei atingir o nível 6, desenvolvendo vários indicadores de nível superior, correspondentes ao presente item.

A escrita era muito vivenciada e experienciada pelas crianças em contexto escolar, por exemplo: as crianças observavam com frequência a equipa educativa a anotar o que (as crianças) diziam, como o plano da semana, o registo de uma visita, ou outra informação; também tinham contato com a escrita através das brincadeiras quer na área da escrita, quer na área do quadro branco, entre outras áreas; na elaboração de

livros, convites, entre outras atividades em que a escrita se encontrava sempre presente.

Um dos objetivos que me propus a cumprir na PES foi estimular as crianças a praticarem a sua escrita de maneira livre (garatujas, palavras, letras) como conseguissem, com o intuito de explorarem a sua própria escrita.

Como tal irei apresentar alguns exemplos, através de algumas notas de campo realizadas na prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar que comprovem tal facto.

As crianças eram encorajadas a tentar “escrever” para comunicar com outras (ex. livros feitos à mão, escrever menus no “café”, anotar a própria imagem) e posteriormente a escrita emergente das crianças era exposta para os outros colegas poderem ver.

“M.M. e L.G. estavam na área da escrita a explorar a sua escrita nos cadernos individuais, observando alguns cartões com código escrito e reproduzindo o mesmo. Nesse momento aproximei-me da mesa e sugeri que as crianças fizessem uma lista de compras, olhando os folhetos dos supermercados que a sala dispunha, os vários produtos, observando o seu código escrito e que tentassem fazer uma lista de compras, escrevendo os produtos como conseguissem”.

Notas de campo de segunda - feira dia 3 de abril de 2017 (Excerto)

“L.M. e M.T. estavam na área das artes artísticas a fazerem um desenho e sugeri que escrevessem por baixo da ilustração o que estavam a desenhar da forma que achavam que eram. As crianças escreveram então por baixo do desenho, algumas letras e garatujas e referiram-me o que estava lá escrito.

Nota de campo de quarta – feira dia 19 de abril de 2017 (Excerto)

“Na área do quadro branco D.M. estava a escrever várias palavras que se encontravam expostas na sala, como por exemplo: Portugal, Évora, Maio, entre outras. Abordei-o sobre o que estava a escrever e o D.M. disse:

D.M.: Estou a escrever várias palavras, aqui está escrito Portugal, aqui está escrito Évora (...).

Eu: Muito bem D.M. podes ir vendo também outras palavras que estejam escritas na sala, lá fora, na tua casa, tentas escrevê-las”.

Notas de campo de quinta – feira dia 11 de maio de 2017 (Excerto)

É importante que os adultos chamem a atenção das crianças para o propósito da escrita, que promovam atividades e situações que desenvolva a mesma e que deixem a criança explorar livre e espontaneamente a sua escrita.

No que concerne ao item 7 que diz respeito ao falar e ao ouvir indiquei, nos dois momentos de avaliação, o nível 7. Dito isto, a intervenção ao nível do presente item procurou manter o nível de qualidade indicado.

No presente grupo, o falar e o ouvir encontravam-se muito vigentes nas rotinas diárias e semanais das crianças. Este era um grupo que na sua maioria era social, comunicativo e bom ouvinte, quer com os seus pares, quer com os adultos com quem contactavam.

O grupo com quem realizei a minha prática de ensino supervisionada em pré-escolar, tinha muito presente nas suas rotinas, conversas em grande grupo no tapete, quer pela parte da manhã, quer pela tarde. Estas conversas consistiam em diversos aspetos, tais como falarmos sobre vários assuntos do quotidiano; falarmos sobre o que as crianças desejavam contar; falarmos sobre coisas que as crianças tinham feito; nestes momentos as crianças também mostravam construções que tinham realizado nas áreas, e explicitavam o que tinham concretizado e os colegas faziam questões sobre as mesmas, entre muitas outras situações.

Penso que seja relevante salientar que as crianças gostavam e pediam-me muito para mostrarem várias construções que faziam, com o intuito de comunicarem aos colegas o que fizeram e discutirem sobre as mesmas. Assim sendo, decidimos em conjunto incluir um tempo próprio para este tipo de comunicação, nas rotinas semanais, com o objetivo de mostrarem e discutirem em conjunto sobre os seus trabalhos.

“Na presente quarta-feira o J.P (participante do projeto “Como se faz um livro?”) trouxe um livro realizado por ele onde intitulou o mesmo de “A Nuvem e o Caracol” e foi concretizado apenas com imagens. Assim sendo, em grande grupo mostrou o mesmo em grande grupo e contou a sua história através das imagens e seguidamente colocou o mesmo na biblioteca da sala para que os colegas o pudessem ler também.”

Notas de campo de Quarta – Feira dia 26 de abril de 2017 (Excerto)

“Na sexta – feira durante uma brincadeira na área das mesas a C. e o J. fizeram uma construção com legos pequenos e pediram-me para apresentarem o produto final ao grupo. Quando nos reunimos em grande grupo mostraram a sua construção realizada a pares e explicitaram como a fizeram e no que consistia”.

Notas de campo de Sexta – Feira dia 28 de abril de 2017 (Excerto)

Há a salientar que no momento destinado à realização do plano da semana, as crianças comunicavam muito entre si e com o adulto, expondo as suas opiniões e confrontado e debatendo várias ideias.

Elaboração do Plano da Semana

Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita:

- Promover o contato com o código escrito (através das escrita do plano da semana);
- Facilitar a emergência da linguagem escrita;
- Compreender as normas da codificação escrita.
- Desenvolver o discurso oral;
 - Comunicar as suas ideias;
 - Manifestar as suas opiniões;
 - Colocar questões;
 - Responder a questões.

“No que concerne ao plano da semana, este irá centrar-se em três questões chave: o que vamos fazer? Quando vamos fazer? Como vamos fazer? Primeiramente irei pedir que as crianças pensem para si sobre o que querem realizar na presente semana e após terem um tempo para pensar irão expressar as suas ideias. À medida que as crianças vão dando as suas opiniões e confrontando-as, discutindo-as com os colegas eu irei escrever numa folha que irá ser afixada na sala para que as crianças tenham visibilidade do plano da semana. Após expressarem as suas ideias sobre o que querem fazer, as crianças referem como querem fazer, por exemplo se a criança indicar que quer fazer as ilustrações das novidades durante a presente semana, irei perguntar-lhe que técnicas e materiais quer utilizar para ilustrar a mesma, entre outros aspetos. Quando a discussão de ideias terminar irei ler o plano novamente para que as crianças não se esqueçam das decisões tomadas”.

Planificação Diária do dia 2 de maio de 2017 (Excerto)

Importa reforçar que a comunicação, o debate, a discussão, assumem um lugar de destaque e relevância na conceção da ação educativa e como tal procurei na minha prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar promover estas ações nas rotinas das crianças.

No que concerne à análise da minha prática, há a referir que a mesma permitiu-me investigar que estratégias poderia utilizar para cativar as crianças, durante estes momentos de comunicação, debate e discussão. No início o grupo mostrava-se um pouco agitado durante estes momentos e por vezes não respeitavam a vez do colega, porém após as tentativas de várias estratégias implementadas, tais como incutir alguns valores de respeito ao próximo, para terem em consideração os colegas; dar espaço ao grupo para todos falarem, com o objetivo de entenderem que todos têm o direito e o tempo para a falar; colocar várias questões para desenvolverem e promoverem o seu discurso, entre outras estratégias fez com que o grupo fosse desenvolver ao logo do tempo a sua capacidade de comunicar, debater e discutir.

3.4.1.2. Reflexão da análise da Subescala de Literacia no âmbito da PES em Educação Pré-Escolar

Numa última fase, penso que seja importante refletir sobre esta análise de dados, referindo se houve uma evolução dos itens analisados; o que concluí com a utilização da subescala de literacia; o que poderia melhorar; entre outros aspetos pertinentes para a reflexão da presente análise.

Num primeiro momento de avaliação, procurei avaliar todos os itens presentes, tendo em conta os níveis de qualidade existentes e tendo em conta as características que diziam respeito a cada nível.

Tabela n.º 9 – Comparação entre a avaliação inicial e final da subescala de Literacia no âmbito da PES em Pré-escolar.

		Classificação Inicial	Classificação Final
Subescala de Literacia	Item 1	5	6
	Item 2	6	7
	Item 3	5	6
	Item 4	5	6
	Item 5	5	6
	Item 6	7	7

No que diz respeito à presente tabela (n.º15), podemos concluir que, na maioria, houve uma evolução gradual relativamente ao nível de qualidade dos itens apresentados, porém um item manteve o nível de qualidade, por já ser um nível de qualidade máxima.

Para que se verificasse uma evolução gradual da subescala, tentei focar-me na análise dos critérios que cada item continha e desenvolvê-los. Por exemplo, quando um item era avaliado no nível 5 no primeiro momento, procurei desenvolver critérios de nível superior, para que pudesse existir a evolução pretendida.

Penso que seja importante referir que desenvolvi estratégias que incluíssem as crianças nesta evolução, recorrendo sempre à ajuda das OCEPE, que foi um documento que esteve sempre presente durante a minha PES, no âmbito de Educação Pré-Escolar.

No que diz respeito ao desenvolvimento de propostas, no âmbito da minha temática do relatório final, proporcionei às crianças várias atividades, momentos, ações que promovessem a literacia emergente, a leitura e a escrita, tendo sempre como recurso a subescala de literacia, uma vez que os itens que existiam na mesma iam ao encontro dos objetivos que pretendia cumprir, como por exemplo: organizar ambientes educativos promotores da Literacia Emergente, da Leitura e da Escrita; compreender a necessidade e as funções da leitura e da escrita; promover o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita, entre outros.

No que concerne à análise dos itens anteriormente desenvolvidos, penso que seja relevante realizar uma pequena síntese de cada um, referindo o que foi desenvolvido e refletindo um pouco sobre os mesmos.

O Item 1 diz respeito à impressão gráfica no ambiente e foi avaliado num primeiro momento como nível 5 e, num segundo momento, como nível de qualidade 6. Como tal, quando foi realizada a primeira avaliação pôde-se observar que existia a presença de todos os indicadores do nível 5, porém existiam diversos indicadores do nível 7 a serem desenvolvidos, como por exemplo promover a discussão e o encorajamento da criança em reconhecer palavras e letras no meio envolvente. Deste modo, procurei desenvolver estes aspetos para que pudesse haver uma evolução de nível de qualidade.

A promoção de atividades, momentos e ações relacionadas com este item durante a PES foi crucial, uma vez que as crianças desenvolveram as suas competências literárias e o ambiente, no que diz respeito à impressão gráfica, foi enriquecido.

Importa referir que vivemos num meio em que contactamos diariamente com a linguagem escrita e, desde cedo, as crianças conseguem distinguir a escrita do desenho e, posteriormente, começam a aperceber-se que uma série de letras iguais não formam uma palavra. Com estas informações e com o contacto que têm com a linguagem escrita, começam a imitar a mesma e a reproduzir o código escrito (OCEPE, 2016). Assim sendo, é muito importante desenvolver atividades que promovam estes aspetos, para que a

criança possa tomar conhecimento da utilidade da linguagem escrita, como por exemplo, reconhecer letras e palavras no meio envolvente e para que possa participar ativamente na discussão, sobre a relação entre a palavra falada e escrita/impressa.

No que concerne ao item 2, que se encontra relacionado com as áreas dos livros e literacia, há a salientar que evidenciei a existência de todos os indicadores do nível 5, mas apenas alguns do nível 7. Assim sendo, num primeiro momento assinalei o nível de qualidade 6 e procurei durante a PES desenvolver atividades correspondentes ao nível 7, de modo a haver uma evolução.

Relativamente ao item referido anteriormente, procurei motivar as crianças a interessarem-se mais por esta área, promovendo atividades, momentos, ações que fossem ao encontro dos seus gostos e necessidades. Este foi um dos itens mais desenvolvidos, uma vez que as crianças procuravam muito esta área e atividades relacionadas com a mesma. Todas as semanas, durante o plano semanal, as crianças sugeriam a realização de atividades com livros e idas à biblioteca escolar, demonstrando assim o seu interesse por este item. Relativamente à biblioteca da sala (Área dos livros), esta era muito utilizada pelas crianças, para lerem histórias uns aos outros, entre outras atividades. O incentivo por parte do adulto para as crianças utilizarem livros e irem para a área dos livros, encontrava-se presente no dia – a – dia, porém na maioria das vezes as crianças não necessitavam desse incentivo, uma vez que escolhiam ir para esta área de livre e espontânea vontade.

Importa referir que o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância e tal como referem as OCEPE (2016, p.67):

O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita.

Penso que seja importante afirmar que é através dos livros que as crianças começam a descobrir o prazer da leitura (OCEPE, 2016) e a literatura infantil assume

uma grande relevância neste processo. Barros (2014) acredita que “a Literatura contém em si a essência para cativar o leitor” (BARROS, 2014, p. 21 cit. por Balça & Bento, 2016). Assim sendo, é crucial que as crianças tenham contato com a literatura infantil, para desenvolverem várias competências. Segundo Balça, A. & Bento, I. (2016) “O contacto da criança com a literatura infantil deve ocorrer de forma precoce e diária, para que esta possa alargar as experiências de leitura, configurando-se como um “andaime” no conhecimento do mundo que a rodeia, tal como enunciam Balça e Pires (2012)” (p.83).

Relativamente ao item 3 (leitura do adulto com as crianças), avalei o primeiro momento como nível 5 e o segundo momento como nível 6. Assim sendo, procurei intervir ao nível do respetivo item com o intuito de desenvolver outros indicadores, de modo a existir uma evolução. Esta atividade de leitura do adulto com as crianças era algo muito visível nas rotinas deste grupo. Durante a concretização do plano semanal, as crianças solicitavam a leitura livros variados e, também, idas à biblioteca para ouvir a Bibliotecária Elisabete contar histórias. O facto de pedirem, com regularidade, a leitura de histórias comprova o interesse das crianças, por esta área. Este gosto foi se desenvolvendo, ao longo do tempo, com a promoção de várias atividades relativas a este item e através do incentivo, por parte do adulto, para a criança explorasse livremente esta área. As características do espaço e o seu fácil acesso permitiram, também, uma participação mais ativa das crianças.

Dito isto, importa referir que o gosto e interesse pelo livro inicia-se na educação de infância, por isso é relevante que os educadores promovam atividades que estejam relacionadas com o mesmo, como é o exemplo de leitura de histórias, que desenvolve várias competências. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (OCEPE, 2016). Como já referi é também através dos livros que as crianças descobrem o prazer pela leitura e ouvir histórias contadas pelos adultos, torna que estas se interessem ainda mais por esta atividade.

Há a reforçar a ideia de que é crucial que o adulto promova atividades de leitura de histórias, para que a criança entre em contato com os diversos textos literários. Balça (2013, p. 101 cit. por Balça, A. & Bento, I., 2016, p.83) afirmam que:

Ao contactar com os textos literários, as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética; mas também aprendem progressivamente a interpretar e ativar os seus intertextos, bem como a valorizar e a apreciar a literatura.

No que diz respeito ao item 4, há a salientar que o mesmo se encontra relacionado com o domínio dos sons e das palavras e num primeiro momento de avaliação pude verificar a existência de todos os indicadores do nível 5. Assim sendo, procurei desenvolver ao longo da minha prática em Educação Pré-Escolar, outros indicadores, para conseguir obter um nível de qualidade superior. Neste sentido, procurei planificar diversos momentos de exploração de divisão silábica, por exemplo, a realização de jogos de consciência fonológica e procurei, também, dar um enfoque à ligação entre sons e letras, visto que eram indicadores que se encontravam vigentes no nível 7 e acabavam por não ser tão desenvolvidos nas rotinas do grupo.

Importa salientar que a consciência fonológica se encontra relacionada com a capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (OCEPE, 2016). Esta consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação de elementos fonológicos cada vez mais pequenos. Tal como referem as OCEPE (2016, p.64) “Conhecendo esta evolução, os educadores poderão ir fazendo propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise”.

Segundo as OCEPE (2016, p.64):

A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados.

Dito isto, importa referir que é relevante o educador apropriar-se destes conceitos para que, posteriormente, os possa colocar em prática na sua sala, com o intuito das crianças desenvolverem tais capacidades.

Penso que esta área poderia ter sido mais explorada, porém conseguimos que houvesse uma evolução do nível de qualidade, pelo desenvolvimento de vários indicadores de nível superior, no entanto não deu para alcançar o nível 7.

No que concerne ao item 5, posso referir que o mesmo diz respeito ao domínio da Escrita emergente e que assinali o nível 5 numa primeira avaliação e procurei atingir o nível 6, desenvolvendo vários indicadores de nível superior. Desta forma, desenvolvemos momentos diferenciados que promovessem a escrita emergente; procurámos chamar a atenção das crianças para o propósito da escrita; incentivámos as crianças a escreverem livremente e a explorarem a sua escrita autonomamente; procurámos criar um ambiente facilitador de uma familiarização do código escrito, entre outros aspetos relacionados com o presente item.

Penso que seja pertinente referir que é importante que o educador promova um ambiente em que a criança possa se familiarizar do código escrito. O educador deve também valorizar as tentativas de escrita da criança, mesmo que não conseguida, uma vez que só assim poderão passar pelas diferentes fases intrínsecas à apropriação do código escrito (OCEPE, 2016).

Outro aspeto a salientar é que o registo escrito, com diferentes finalidades, também é considerado uma estratégia relevante para a compreensão do código escrito. Assim sendo, tal como afirmam as OCEPE (20116, p.70) “as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias”.

Também é importante que o educador promova o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso, tais como narrativas, listagens, informações, entre outros tipos de texto; que promova o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, uma vez que estas ações permitem a apropriação da especificidade da escrita, não só relativamente às suas convenções, mas também à sua utilidade (OCEPE, 2016).

No que diz respeito ao Item 6 (falar e ouvir) indiquei, nos dois momentos de avaliação, o nível 7. Dito isto, a intervenção ao nível do presente item procurou manter o nível de qualidade indicado. Como o nível máximo já tinha sido alcançado, o meu papel foi continuar a concretizar vários momentos que dissessem respeito ao domínio do falar e ouvir, com o intuito de continuar a promover um clima de comunicação, que já se encontrava vigente nas rotinas diárias e semanais das crianças. Procurei encorajar as crianças a falar umas com as outras quer em pequeno, quer em grande grupo; nestes momentos coloquei várias questões para enriquecer a linguagem das crianças através da fala; encorajei as crianças a colocar questões para promovermos um clima de comunicação e discussão de ideias, entre outros aspetos.

Importa reforçar a ideia de que este domínio (falar e ouvir) é fundamental e que necessita de estar presente nas rotinas das crianças. Estes momentos de partilha, as comunicações em grande grupo onde é utilizada a linguagem são muito beneficiadoras do conhecimento, e do desenvolvimento das interações, na medida em que as crianças vai desenvolvendo um leque de competências sociais, afetivas, culturais, entre outros aspetos. Tal como referem as OCEPE (2016, p.60) “O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes”.

É também crucial que exista comunicação entre as crianças e outros adultos da instituição, da comunidade, no jardim-de-infância ou no exterior, na medida em que são um outro meio de alargar as situações de comunicação que fazem com que a criança se aproprie das diferentes funções da linguagem e adequa a sua comunicação a situações diferenciadas (OCEPE, 2016).

Em suma, importa salientar que segundo as OCEPE (2016, p.61)

Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das

crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.

Após uma síntese dos itens analisados, penso que seja importante refletir sobre o que a subescala de literacia contribuiu para a minha prática pedagógica durante a PES em Educação Pré-Escolar.

A presente subescala ajudou-me a orientar o meu percurso durante a PES e a cumprir os objetivos, delineados desde o início. Com a primeira avaliação da subescala pude avaliar e analisar quais os níveis de qualidade que se encontravam vigentes nas rotinas do presente grupo e, posteriormente, fui refletindo sobre o que faltava ser desenvolvido. Assim sendo, em conjunto com o grupo, procedemos à planificação de vários momentos, que contribuíssem para uma evolução dos níveis indicados, e para que as crianças fossem desenvolvendo o seu conhecimento e as suas capacidades relativamente aos itens analisados.

Saliento que, no decorrer da PES, procurei assumir uma postura de observadora e refletora sobre a minha própria prática, de modo a que houvesse uma melhoria dos níveis de qualidade indicados numa primeira avaliação e para que conseguisse atingir os objetivos pretendidos.

Porém importa referir que, em alguns momentos, senti dificuldade em desenvolver alguns indicadores de alguns itens, acabando por desenvolver mais uns que outros, pelo motivo de não conseguir gerir o tempo como gostaria. No entanto, penso que, no geral, acabei por cumprir a maior parte dos objetivos que me propus alcançar.

Em jeito de conclusão, considero importante afirmar que a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser entendida como um processo de apropriação constante que se começa a desenvolver muito precocemente e não apenas quando existe o ensino formal (OCEPE, 2016). Assim sendo, o papel do/a educador/a é crucial neste processo, devendo criar ambientes que promovam a literacia emergente, a leitura e a escrita, levando ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem destas competências.

3.4.2. Análise de dados da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.4.2.1. Análise da Subescala de Literacia (Literacy)

No que diz respeito à análise e interpretação de dados da prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, há a salientar que utilizei a subescala de literacia (consultar anexo 1, p.169) para proceder a essa análise e que a mesma foi concretizada através de 6 itens.

Num primeiro momento de observação e avaliação do contexto educativo e das experiências educativas proporcionadas ao grupo relativamente ao domínio da impressão gráfica, item 1 pude observar que existia a presença de todos os indicadores do nível 6, porém existiam diversos indicadores do nível 7 a serem desenvolvidos. Assim sendo, procurei manter o nível de qualidade do item assinalado e focar-me na promoção de alguns indicadores do nível 7.

Neste sentido, procurei promover ainda mais o encorajamento da criança em reconhecer palavras e letras no ambiente educativo, e criar mais materiais com impressão gráfica para afixarmos na sala, bem como envolver ativamente as crianças durante estas atividades e discutirmos sobre o material escrito.

Há a salientar que já existia muita diversidade de código escrito exposto na sala, indicando um enriquecido ambiente impresso, tais como cartazes com as palavras que as crianças tinham aprendido até à data; cartazes com as vogais, entre outros exemplos. Assim sendo, procurei implementar mais materiais escritos à sala, como já referi, como por exemplo: o calendário dos aniversários com os meses do ano; vários materiais escritos para as crianças jogarem e explorarem onde poderiam reconhecer letras e formar palavras, tais como o jogo das palavras e o jogo das vogais, entre outros materiais didáticos.

Dinamização do Jogo das palavras

2.ª Etapa

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Leitura e Escrita

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Promover o contato com o código escrito;
- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo;
- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;
- Desenvolver o conhecimento de ortografia.

Área Disciplinar: Expressão e Educação Plástica

Conteúdo Programático: Pintura

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Diversificar situações e experiências de aprendizagem;
- Proporcionar a sensibilização estética, indispensáveis para que a criança, apresente o seu mundo interior e o mundo que a rodeia;
- Despertar a imaginação e a criatividade dos alunos.
- Explorar as possibilidades técnicas de diferentes materiais (desenho, pintura, recorte, colagem...).

“O presente jogo tem como principal objetivo, os alunos saberem identificar as palavras já apreendidas. Irei explicar no que o jogo consiste, referindo que o presente se encontra relacionado com as palavras que eles já aprenderam. Explicarei que no jogo terão de corresponder as imagens que lhes irei entregar às palavras escritas no cartão. Por exemplo, quando eu disser a palavra menino, os alunos terão de colocar a imagem do menino, na respetiva palavra; quando eu disser a palavra sapato, terão de colocar a imagem de um sapato na respetiva palavra e assim sucessivamente. Após a explicação irei entregar a cada criança um cartão com diversas palavras escritas e cartões com as imagens das respetivas palavras. Depois darei início ao jogo e quando os alunos tiverem os cartões todos preenchidos com as imagens eu irei confirmar se as mesmas

correspondem às palavras. Após o jogo terminar, os alunos irão pintar as imagens. Este jogo irá ficar para as crianças, irão guardar nas suas caixas, na sala de aula, para poderem jogar nos tempos livres.”

Planificação diária de dia 28 de outubro de 2016 (Excerto)

Dinamização do Jogo das vogais

2.ª Etapa

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Oralidade

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Criar um clima de comunicação que fomente o diálogo e facilite a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar;
- Usar vocabulários adequados ao tema;
- Escutar discursos breves para aprender a construir conhecimentos.

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Leitura e Escrita

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Conhecer os grafemas.

“O presente jogo tem como principal objetivo, os alunos saberem identificar as vogais já apreendidas. Irei explicar no que o jogo consiste. Explicarei que no mesmo terão de colocar as palavras, juntamente com imagens que lhes irei entregar, às respetivas vogais num cartaz que irá estar disponível no quadro. Por exemplo, a palavra Escova terá de ser colada na coluna da vogal E assim sucessivamente. Como o jogo vai ser realizado em grande grupo irei chamar as crianças individualmente, para que não haja muita confusão e os alunos consigam visualizar de melhor forma as palavras. Irei auxiliar os alunos sempre que possível, não dando uma resposta final, mas dando-lhes pistas para que possam desenvolver o seu raciocínio e para que possam chegar por eles à resposta correta. Após a explicação irei entregar a cada criança as várias palavras começadas com as vogais, tal como: Almofada; Águia; Elefante, entre outras e darei início ao mesmo.

Após o jogo terminar, os alunos irão pintar as imagens das respetivas palavras do jogo. Este jogo irá ficar na sala de aula, para poderem jogar nos tempos livres. Na segunda parte da manhã iremos realizar em conjunto o guião de exploração da história, com o intuito de realizarmos uma síntese da mesma e para observar os conhecimentos que os alunos adquiriram da mesma”.

Planificação diária de dia 18 de novembro de 2016 (Excerto)

As crianças mostravam interesse na realização destes jogos, daí a planificação de várias atividades deste género, uma vez que era algo que as crianças gostavam e que aprendiam desta forma. Assim sendo, conseguiam reconhecer letras e palavras através destes jogos e aprendiam com gosto, visto que era algo que queriam muito realizar.

Importa reforçar que todos os dias discutíamos sobre letras e palavras, por exemplo no momento de leitura de histórias, em que explorávamos a forma como se escrevia o título, o nome de algumas personagens, entre outras palavras que as crianças quisessem saber e discutíamos as mesmas em conjunto. Deste modo, existia discussão sobre a relação entre a palavra falada e escrita/impressa.

Em jeito de conclusão penso que seja importante referir que encorajava as crianças a descobrir novas palavras e a tentarem descobrir em conjunto e em cooperação como se liam as palavras.

Em relação ao item 2 que diz respeito ao domínio das áreas de livros e literacias verifiquei que o nível de qualidade era 2 e posteriormente numa segunda avaliação indiquei que o nível era 6. O motivo pelo qual assinalei o nível 2 num primeiro momento foi pela inexistência de uma área destinada para os livros. Quando havia momentos de leitura, os livros trazidos permaneciam numa secretária guardados. Assim sendo, procurei criar um espaço destinado para esta área e momentos e atividades que promovesse e enriquecessem a mesma.

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada quer na vertente de pré-escolar, quer na vertente de 1º ciclo, um dos objetivos a que me propus logo desde início foi desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, implementando várias estratégias que permitissem enriquecer as suas aprendizagens, passando assim a ilustrar com vários exemplos.

Uma das atividades que teve uma grande relevância e um grande contributo para a minha investigação foi a implementação da Biblioteca na sala de aula. Contudo esta atividade não surgiu por acaso, mas sim devido às necessidades, interesses e gostos das crianças, como irei passar a explicitar.

“No dia 4 de novembro, A.R trouxe um livro para eu ler e ficou guardado na mesa da professora. Foi nesse momento que achei que seria indicado implementar uma biblioteca, uma vez que ainda não existia nenhuma na sala de aula e pensei que seria o sítio indicado para esses livros ficarem. Fui ao encontro das necessidades das crianças, e de acordo com as mesmas planifiquei e delineei objetivos, de forma a implementarmos este espaço em conjunto” (atividade explicitada no tópico 4).

Reflexão Semanal de 31/10/2016 a 04/11/2016 (Exerto)

Com a implementação da biblioteca, as crianças puderam contactar com vários textos literários e assim desenvolver o seu gosto e prazer pela leitura.

Após a implementação da biblioteca, as crianças mostraram-se interessadas em ouvir muitas histórias e como tal, decidimos implementar o momento de leitura de histórias como rotina diária, visto que era um grande interesse do grupo. Ficou também decidido que todas as crianças podiam trazer e levar vários livros para enriquecer a biblioteca e poderiam explorá-los livremente (atividade explicitada no tópico 4).

Há ainda a salientar que a área dos livros era composta por uma caixa de madeira e os livros estavam assim dispostos na mesma, estando sempre acessíveis às crianças. Nesta caixa havia ainda uma folha de registo de entrada dupla, com o nome do aluno e o nome do livro que tinha trazido.

Assim sendo, todas as semanas eram lidas várias histórias que eu e as crianças trazíamos e colocávamos na biblioteca, motivando assim as crianças a utilizarem a mesma e a desenvolverem o seu gosto pela leitura. Observei de início que não existia a área da biblioteca na sala, porém estas iniciativas faziam com que fosse mais frequente e habitual as crianças interessarem-se mais por esta área.

Sempre que as crianças tinham um tempo livre podiam explorar os livros que se encontravam na mesma, tentando descobrir novas palavras, letras, explorando assim a sua leitura.

Penso que seja importante referir que todos os dias as crianças lembravam-me que era hora de ler um dos livros que se encontravam na biblioteca e com estes relatos ia percebendo que as crianças estavam a mostrar um grande interesse pela área da biblioteca. Importa salientar que se observou uma grande adesão a esta iniciativa, uma vez que muitos alunos traziam vários livros todos os dias e perguntavam-me que livro ia ler naquele dia e quando queriam ouvir mais histórias pediam-me para lê-las no tempo do intervalo, verificando-se assim um grande interesse por este domínio.

No que diz respeito à análise do contexto educativo e das experiências educativas proporcionadas ao grupo no âmbito da leitura do adulto com as crianças, item 3, avaliei o primeiro momento como nível 6 e o segundo momento como nível 7. Neste sentido, procurei intervir ao nível do respetivo item com o intuito de desenvolver outros indicadores, de modo a existir uma evolução.

Ao longo da PES foram lidas inúmeras histórias às crianças pelos vários adultos com quem contactavam em contexto escolar. Tal como já referi, após a implementação da biblioteca na sala de aula, as crianças começaram a interessarem-se muito em ouvir as várias histórias que se encontrava na mesma e como tal, decidimos implementar o momento de leitura de histórias como rotina diária.

Um dos objetivos que me propus cumprir desde o início foi promover o gosto e o prazer pela leitura, como tal procurei implementar estratégias que desenvolvessem esse objetivo. A leitura dos vários adultos com as crianças assumiu um papel crucial neste desenvolvimento, visto que as crianças se mostravam bastante motivadas nestes momentos.

Face ao trabalho desenvolvido neste domínio, apresento alguns exemplos que demonstram que este tipo de atividades (leitura do adulto com as crianças) se encontrava muito vigente no dia – a – dia das crianças:

“No dia 8 de novembro, o dia após termos implementado a biblioteca na sala de aula, deparei-me com uma situação que me cativou. A D. perguntou-me:

D.: “Que livro é que a professora Carolina vai ler hoje?”

Notas de campo de dia 08/11/2016 (Excerto)

“No dia 15 de novembro, li um livro depois do intervalo da manhã, como era costume, visto que foi uma rotina que implementámos na sala, por observar que era um interesse muito grande que os alunos tinham. Após a leitura da história A. R. perguntou-me:

A. R.: “Professora Carolina, pode ler também o livro que eu trouxe?”

Eu: “Eu já li o livro de hoje, mas se quiseres eu leio-te no intervalo.”

A.R.: “Sim, sim professora, eu levo a minha história para o intervalo”.

Notas de Campo de dia 15/11/2016 (Excerto)

Leitura da História Feliz Natal Lobo Mau – Clara Cunha

1.ª Etapa

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Oralidade

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Criar um clima de comunicação que fomente o diálogo e facilite a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar;

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Iniciação à Educação Literária

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Explorar a audição e a leitura;
- Explorar uma variedade de livros;

- Promover o gosto pela leitura.

“Na primeira etapa da atividade irei ler uma história sobre o natal, mantendo a rotina que implementei na sala de aula de ler uma história todos os dias, intitulada “Feliz Natal Lobo Mau – Clara Cunha”. Após a leitura da história irei explorar um pouco a mesma, questionando os alunos, para entender se compreenderam a mesma. Após o questionamento iremos passar para segunda etapa. De modo a contextualizar a atividade, irei utilizar a história, referindo que duas personagens da história (lobo mau e coelho) querem construir uma árvore de natal com 9 bolas e o pai natal deu-lhes uma tarefa para realizarem. A tarefa consistia na decomposição do número 9, ou seja, em saber as diferentes formas de dar o total de 9 e o lobo e o coelho querem a ajuda dos alunos para resolver este problema”.

Planificação diária de dia 7 de dezembro de 2016 (Excerto)

Em jeito de conclusão, penso que seja relevante salientar novamente que esta iniciativa de ler uma história todos os dias, partiu do interesse das crianças e foi algo que ajudou a promover ao grupo o gosto e o prazer pela leitura, um dos objetivos que propus alcançar desde o início da PES.

No que concerne à análise do contexto educativo e das experiências educativas proporcionadas relativamente aos sons em palavras indiquei, nos dois momentos de avaliação, o nível 7. Dito isto, a intervenção ao nível do presente item procurou manter o nível de qualidade indicado.

No decorrer da PES foram planificados diversos momentos de manipulação silábica, por exemplo, através da realização de jogos, através da exploração de palavras aprendidas, com o objetivo de as crianças desenvolverem a consciência fonológica.

Importa reforçar que estes momentos eram evidenciados todos os dias, quando todas as manhãs relembávamos todas as palavras que as crianças tinham aprendido até à data e explorávamos as sílabas das mesmas. O método de iniciação à leitura e à escrita, utilizado neste grupo era o método das 28 palavras, considerado um método global, que parte do todo para o particular. Assim sendo, aprende-se a palavra e posteriormente as suas sílabas, ou seja, decompomos a palavra e reconhecemos as

sílabas que compõem a mesma. Com essas sílabas, novas palavras se poderão formar e o nosso papel é fornecermos as ferramentas necessárias às crianças, para que possam explorar e descobrir novas palavras.

Dito isto, apresento alguns excertos de planificações diárias e notas de campo que retratam a intervenção educativa no que diz respeito à área dos sons em palavras:

“No presente dia levei uma caixa com várias sílabas para as explorarmos em conjunto. Pedi para a M.T. ir ao quadro formar a palavra sapato com as sílabas que estavam na caixa. M.T. tirou as sílabas “sa” “pa” “to” e colou-as no quadro.

Eu: Muito bem M.T. agora lê lá a palavra!

M.T.: A palavra lê-se sapato.

Eu: É isso mesmo, então e se eu tirar o “sa”, como lemos o resto?

M.T.: Lê-se pato.

Eu: Boa, então e se eu tirar a primeira e a última sílaba, como se lê?

M.T.: Lê-se “pa”.

Posteriormente ia chamando outros alunos e ia fazendo novamente esta exploração silábica”.

Notas de campo de dia 11/11/2016 (Excerto)

Jogo dos dados silábicos

2.ª Etapa

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Leitura e Escrita

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Desenvolver a consciência Fonológica;
- Desenvolver o conhecimento da ortografia;
- Promover o contato com o código escrito;
- Promover o gosto pelo jogo, através destas temáticas.

Área Disciplinar: Expressão e Educação Plástica

Conteúdo Programático: Desenho

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Diversificar situações e experiências de aprendizagem;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Despertar a imaginação e a criatividade dos alunos;
- Explorar as possibilidades técnicas de diferentes materiais (desenho...).

“ (...)

Após ter distribuído os grupos, darei então início ao jogo, onde os alunos terão de trabalhar em conjunto e encontrar o número máximo de palavras, através dos dados silábicos. Durante este momento irei apoiar os pequenos grupos, sempre que necessário, incentivando-os na descoberta de novas palavras, auxiliando-os na leitura de palavras, entre muitos outros aspetos que poderão surgir durante a tarefa.

Há a salientar que enquanto os alunos estiverem a interagir entre si e a confrontar ideias de possíveis palavras, deverão criar um desenho respetivo à palavra que encontraram e escrever o seu nome em manuscrito.

No final da tarefa, irei chamar os pequenos grupos ao quadro para mostrarem aos colegas as palavras que encontrarem, de modo a entender que existem várias possibilidades de palavras e dar a conhecê-las”.

Planificação diária de dia 5 de dezembro de 2016 (Excerto)

É crucial fazer com que as crianças prestem atenção à divisão silábica de palavras, para que desenvolvam a sua capacidade de segmentar palavras em sílabas.

No que diz respeito ao item 5 (escrita emergente) avaliei o primeiro momento como nível 6. Assim sendo, procurei atingir o nível 7 numa última avaliação, desenvolvendo vários indicadores de nível superior, correspondentes ao presente item.

A escrita era muito vigente nas rotinas das crianças, em vários momentos, quer em contexto de sala de aula, quer em tempo de intervalo, por exemplo: as crianças observavam com frequência a equipa educativa a anotar o que (as crianças) diziam,

como por exemplo palavras que queriam saber como se escreviam; o dia o mês, a localidade; ou outra informação; também tinham contato com a escrita através das brincadeiras no intervalo, em que levavam os seus cadernos para escreverem convites, palavras que encontrassem, entre outras atividades em que a escrita se encontrava sempre presente.

Tal como já referi na subescala de literacia no âmbito do pré-escolar, um dos objetivos que me propus a cumprir na PES, nas duas vertentes, foi estimular as crianças a praticarem a sua escrita de maneira livre (garatujas, palavras, letras) como conseguissem, com o intuito de explorarem a sua própria escrita.

Dito isto, irei apresentar alguns exemplos, através de excertos de reflexões semanais realizadas na prática de ensino supervisionada em 1º. Ciclo do ensino básico.

Importa referir que os cadernos não eram um material utilizado nas aulas, mas, no entanto, algumas crianças começaram a levar cadernos para a sala de aula, de forma autónoma, para nos tempos livres poderem utilizá-los e treinarem a sua escrita. Já era hábito, as crianças mostrarem-me as produções que tinham realizado naquele material, existindo muitos produtos distintos, visto que aquele caderno era utilizado para exploração livre, cada aluno realizava o que desejava.

“Algo que me despertou a atenção nesse mesmo dia, foi quando o A. estava a realizar os seus registos e encontrava-se a observar o calendário dos aniversários e eu aproximei-me para ver o que ele estava a fazer. A. disse-me:

A. : Carolina vê lá o que estou a fazer, estou a escrever os meses todos dos anos, olhando para o calendário dos aniversários.

Eu: Que boa ideia A., assim estás a treinar a tua escrita e estás a aprender a escrever palavras novas.

Este recurso implementado na sala (calendário dos aniversários) fez com que as crianças tivessem contato com o código escrito que as fez desenvolver práticas de escrita, uma vez que vários alunos olhavam para o calendário e reproduziam o que estava lá escrito, educando assim para práticas de literacia”.

Reflexão Semanal de 31/10/2016 a 04/11/2016 (Excerto)

“Nesse mesmo dia A.R. mostrou-me o seu caderno com algumas produções realizadas e eu incentivei-o a olhar ao seu redor e escrever qualquer código escrito que encontrasse, pois assim descobria novas palavras. Fiz-lhe este discurso, uma vez que este aluno era muito interessado em descobrir novas palavras e assim incentivei-o com o objetivo de encontrar novas palavras, para ter contato com o código escrito e para que pudesse explorá-lo à sua maneira. Depois deste discurso A.R. disse:

A.R.: Professora Carolina vou levar o caderno para o intervalo para poder descobrir novas palavras.

Eu: Boa A., então no intervalo vamos à busca de novas palavras.

Quando tocou para sair, A. levou o seu caderno e mais uma vez lembrei-lhe que podíamos encontrar palavras em vários sítios e disse-lhe para me dar alguns exemplos.

A.R.: Isso é fácil, basta olhares para o quadro elétrico e veres que estão coisas ali escritas.

Eu: “Muito bem A.! E essas coisas como se chamam?”

A.R.: São palavras, Carolina.

Eu: Boa A. está correto o que disseste.

A.R. - Agora vou escrever o que está ali escrito no meu caderno.

Reflexão Semanal de 31/10/2016 a 04/11/2016 (Excerto)

Em jeito de conclusão penso que seja importante referir que é crucial os adultos chamarem a atenção das crianças para o propósito da escrita, que promovam atividades e situações que desenvolva a mesma e que deixem a criança explorar livre e espontaneamente a sua escrita.

No que concerne à análise do contexto educativo e das experiências educativas proporcionadas relativamente ao item 6 (falar e ouvir) indiquei, num primeiro momento

o nível 6 e posteriormente assinalar o nível 7. Dito isto, a intervenção ao nível do presente item procurou manter o nível de qualidade indicado.

No presente grupo, o falar e o ouvir encontravam-se muito vigentes nas rotinas das crianças. Este era um grupo que na sua maioria era social, comunicativo e bom ouvinte, quer com os seus pares, quer com os adultos com quem contactavam. Há a realçar ainda que era um grupo que gostava de partilhar com os colegas conhecimentos e materiais, por exemplo quando um colega não sabia a resposta a uma questão, as outras crianças ajudavam-no a chegar a alguma conclusão dando-lhe sempre pistas para que pudesse desenvolver o seu raciocínio.

Há a referir que a discussão quer em grande grupo, quer em pequeno grupo, acontecia muito em todos os momentos de aprendizagem. Este grupo era muito curioso sobre o que aprendiam e queriam sempre aprender mais, visto que se mostravam muito interessados e faziam várias questões e confrontavam as mesmas durante discussões. Por exemplo, quando os alunos aprendiam novos conteúdos questionavam-se sobre o porquê de ser daquela forma; durante a correção de várias atividades em grande grupo, os alunos confrontavam e discutiam entre si as resoluções e confrontavam as suas ideias questionando-se uns aos outros de modo a resolver os problemas, entre outros exemplos que permitiam uma partilha de saberes. Porém eu também utilizava o questionamento que passava pelo uso de perguntas desafiantes que explorassem questões fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos alunos, com o intuito de promover uma discussão, de desenvolver a sua comunicação, o seu raciocínio e o seu espírito de ajuda e cooperação sempre que os colegas necessitassem de ajuda para desenvolver o seu raciocínio.

O questionamento e os debates em grande grupo foram um meio de avaliação utilizados durante a minha prática pedagógica. O questionamento passava pelo uso de perguntas desafiantes que explorassem questões fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos alunos, com o intuito de desenvolver a sua comunicação, o seu raciocínio e o seu espírito de ajuda e cooperação sempre que os colegas necessitassem de ajuda para desenvolver o seu raciocínio, entre outros aspetos.

Dito isto, irei apresentar alguns exemplos, através de excertos de reflexões semanais realizadas na prática de ensino supervisionada em 1º. Ciclo do ensino básico.

Implementação da Biblioteca

2.ª Etapa

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Oralidade

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Criar um clima de comunicação que fomente o diálogo e facilite a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar;
- Usar vocabulários adequados ao tema;
- Escutar discursos breves para aprender a construir conhecimentos.

“(…) Irei realizar várias questões, para dar início a um debate sobre o livro, perguntando por exemplo: “Quais as personagens faladas no livro?”; “O que é que o Ralfy adorava?”; “O Ralfy roubava o que e porquê?”; “O que Artur deu a conhecer a Ralfy?”; “O que uma biblioteca contém?” entre outras perguntas que despertem a curiosidades dos alunos e que os façam relembrar vários assuntos que foram tratados no livro.

Como o livro aborda o que é uma biblioteca irei focar-me nesse aspeto e debatermos esse mesmo assunto em conjunto. Começarei por questionar a turma sobre o que é uma biblioteca; para que serve; o que pode conter; o que é necessário para ser criada uma biblioteca; se eles acham que é importante ter uma biblioteca na sala de aula, entre outras questões que promovam a sua curiosidade e que dê para entenderem o que realmente é uma biblioteca e a sua importância e para poderem confrontar as diversas opiniões e debaterem sobre as mesmas, desenvolvendo assim o seu discurso oral”.

Planificação diária de dia 7 de novembro de 2016 (Excerto)

Jogo dos dados silábicos

1.ª Etapa

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Oralidade

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Criar um clima de comunicação que fomente o diálogo e facilite a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar;
- Escutar discursos breves para aprender a construir conhecimentos.

“Na primeira etapa da atividade irei explorar/clarificar alguns conceitos relativos ao jogo intitulado “Jogo dos dados silábicos”. Irei começar por explicitar no que o mesmo consiste, referindo que vai ser um jogo realizado em pequeno grupo e aproveitarei este momento para abordar aspetos relativamente ao espírito cooperativo, ao trabalho em equipa. Começarei por levantar questões relativamente ao espírito de ajuda, perguntando a opinião da turma, no que concerne ao trabalho de grupo, se acham importante; que vantagens e desvantagens tem?; o que é preciso para se trabalhar em grupo?, entre outras questões que vão servir para darmos início ao debate em assembleia. Após este questionamento e comunicação por parte dos alunos entre si e comigo enquanto mediadora do debate, irei explicitar no que consiste o presente jogo”.

Planificação diária de dia 5 de dezembro de 2016 (Excerto)

Outro aspeto a referir é que as crianças tinham poder de decisão nas planificações, ou seja, quando as crianças tinham interesse em realizar algo comunicavam-me e eu planificava consoante esse interesse. Um exemplo disso foi a implementação da biblioteca e da rotina de leitura diária de histórias, uma vez que as crianças mostraram interesse por estas atividades e planificámos em conjunto as mesmas. Importa salientar que procurei sempre ouvir as vozes das crianças, para que pudessem contribuir e sentir-se incluídas no seu processo de aprendizagem.

3.4.2.2. Reflexão da análise da Subescala de Literacia no âmbito da PES em 1.º. Ciclo do Ensino Básico

Numa última abordagem, importa refletir sobre a presente subescala de literacia, indicando se houve uma evolução dos itens analisados; o que concluí com a utilização da subescala de literacia; o que poderia melhorar; entre outros aspetos pertinentes para a reflexão.

Num primeiro momento de avaliação procurei avaliar todos os itens presentes, tendo em conta os níveis de qualidade existentes e tendo em conta as características que diziam respeito a cada nível, tal como na subescala de literacia no âmbito do Pré-Escolar.

Tabela n.º 10 – Comparação entre a avaliação inicial e final da subescala de Literacia no âmbito da PES em Pré-escolar.

		Classificação Inicial	Classificação Final
Subescala de Literacia	Item 1	6	7
	Item 2	2	6
	Item 3	6	7
	Item 4	7	7
	Item 5	6	7
	Item 6	5	6

No que concerne à presente tabela (nº22) verificamos que na maioria houve uma evolução relativamente ao nível de qualidade dos itens apresentados, no entanto, o item 4 manteve o nível de qualidade, por ter sido já analisado como nível 7 (nível de qualidade máxima).

Para que se verificasse uma evolução da subescala, procurei focar-me na análise dos indicadores que cada item continha e promover ambientes de modo a desenvolvê-los. Penso que seja importante referir que procurava arranjar estratégias que incluíssem sempre as crianças nesta evolução, recorrendo sempre à ajuda do Programa e das Metas Curriculares e de outros documentos pertinentes.

No que diz respeito ao desenvolvimento de propostas no âmbito da minha temática do relatório final, proporcionei às crianças várias atividades, momentos, ações que promovessem a literacia, a leitura e a escrita, tendo sempre como recurso a subescala de literacia, uma vez que os itens que existiam na mesma iam ao encontro dos objetivos que pretendia cumprir, como por exemplo: organizar ambientes educativos promotores da Literacia, da Leitura e da Escrita; compreender a necessidade e as funções da leitura e da escrita; promover o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita, entre outros.

Relativamente à análise dos itens anteriormente desenvolvidos, penso que seja relevante realizar uma pequena síntese de cada um, referindo o que desenvolvemos e refletindo um pouco sobre os mesmos, tal como realizei na reflexão da subescala de literacia no âmbito do Pré-Escolar.

Relativamente ao Item 1, que diz respeito ao domínio da impressão gráfica no ambiente, pude observar que existia a presença de todos os indicadores do nível 6, porém existiam diversos indicadores do nível 7 a serem desenvolvidos. Assim sendo, procurei manter o nível de qualidade do item assinalado e focar-me na promoção de alguns indicadores do nível 7.

Importa referir que segundo Foucambert (1994; 1997 cit. por Ferreira, S. & Dias, M., 2002, p.40)

a escrita é o instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral. É a escrita que permite a construção de pontos de vista e de uma visão de mundo, e a atribuição de sentido a este mundo.

Neste sentido, procurei promover ainda mais o encorajamento da criança em reconhecer palavras e letras no ambiente educativo, e criar mais materiais com impressão gráfica para afixarmos na sala, bem como envolver ativamente as crianças durante estas atividades e discutirmos sobre o material escrito, com o intuito de promover o contato com o código escrito e o seu desenvolvimento.

No que concerne ao item 2 que se encontra relacionado com as áreas dos livros e literacia, há a salientar que observei que não existia esta área na sala, a professora quando levava livros para ler guardava-os na sua secretária e as crianças não tinham acesso aos mesmos. Assim sendo, assinalei o nível 2 num primeiro momento e posteriormente indiquei o nível 6. Como tal, procurei durante a PES desenvolver indicadores superiores ao nível 2 para alcançar um nível entre o bom e o excelente.

Deste modo, planificámos em conjunto a implementação da biblioteca por ser algo que as crianças necessitavam e tinham um grande interesse, uma vez que quando algumas crianças levavam livros para a sala a professora guardava-os na secretária e acabavam por não estar acessíveis às mesmas, acabando por serem esquecidos e não haver assim contato com os mesmos. Como já foi referido no item 2, implementámos a biblioteca e a rotina diária de livros, com o intuito de enriquecer o ambiente literário e de promover o domínio da Educação literária, contribuindo assim para um desenvolvimento do gosto e o prazer pela leitura, um dos objetivos que me propus cumprir desde início.

Tal como refere o Ministério de Educação e Ciência (2015) o domínio da Educação Literária, que nos dois primeiros anos de escolaridade, é denominado Iniciação à Educação Literária “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (p.8).

O Ministério de Educação e Ciência (2015, p.8) afirma que:

Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o

espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.

Deste modo, é importante promover ambientes que desenvolvam este domínio para que as crianças possam contactar com vários tipos de textos literários, tomando conhecimento da sua diversidade; desenvolvendo o seu gosto e prazer pela leitura; desenvolvendo a sua comunicação nas tentativas de leitura, entre outras competências.

No que diz respeito ao item 3 (leitura do adulto com as crianças) importa referir que avalei o primeiro momento como nível 6 e o segundo momento como nível 7. Neste sentido, procurei intervir ao nível do respetivo item com o intuito de desenvolver outros indicadores, de modo a existir uma evolução.

Ao longo da PES foram lidos inúmeros livros às crianças pelos vários adultos com quem contactavam em contexto escolar. Tal como já referi, após a implementação da biblioteca na sala de aula, as crianças começaram a interessarem-se muito em ouvir as várias histórias que se encontrava na mesma e como tal, decidimos implementar o momento de leitura de livros como rotina diária. As crianças podiam também nos momentos vagos ir buscar um livro e explorar o mesmo livremente, ou até mesmo levá-lo para o intervalo e tentarem lê-lo, ou pedirem-me para ler ou para ajudar a ler, como várias vezes o faziam.

Tomé, A. & Balça, A. (2012, p.833) consideram que “a leitura de textos literários na escola se relacionada diretamente com a educação para a leitura e que a literatura pode constituir-se como material privilegiado para o conhecimento de diferentes posturas frente às situações sociais que nos rodeiam”.

Tal como referem Tomé, A. & Balça, A. (2012, p.834) “À escola, ainda que não exclusivamente, atribui-se a responsabilidade da prática da leitura e da formação de leitores, pois são competências a desenvolver ao longo do percurso dos alunos”.

De facto, para Balça, (2007 cit. por Tomé, A. & Balça, A., 2012) “a promoção de uma educação literária, junto das crianças e dos jovens, tem sempre como recurso pedagógico privilegiado o texto literário”. Balça, (2007 cit. por Tomé, A. & Balça, A., 2012, p.834) refere ainda que o

manual escolar não concorre para que as crianças entendam a leitura como experiência cultural e estética, uma vez que lhes permite aprender a ler sem livros, não contribuindo deste modo para a promoção de uma educação literária nem para o fomento de hábitos de leitura.

Deste modo, importa que os professores promovam uma educação literária, uma vez que a leitura de textos literários é um recurso que pode vir a ser um material privilegiado, onde as crianças podem desenvolver várias competências que vão contribuir para a formação de leitores.

No que diz respeito ao item 4, há a afirmar que o mesmo se encontra relacionado com o domínio dos sons e das palavras e num primeiro momento de avaliação pude verificar a existência de todos os indicadores do nível 7. Assim sendo, procurei manter o nível de qualidade, promovendo vários momentos que fossem ao encontro dos indicadores do nível assinalado.

Neste sentido procurei planificar diversos momentos de exploração de manipulação silábica, por exemplo, através da realização de vários jogos, através da exploração de palavras aprendidas, com o objetivo das crianças desenvolverem a consciência fonológica. Há a referir que estes momentos eram realizados todos os dias, era algo que já fazia parte da rotina das crianças, este tipo de jogos, como por exemplo bater as palmas, identificar sílabas nas palavras, entre outro tipo de jogos que promovesse a consciência silábica.

Tal como refere Costa, M. & Melo, P. (2016) a “Consciência fonológica é a perceção dos sons que compõem as palavras que ouvimos e dizemos, ou seja, é a capacidade das crianças para explicitamente identificarem e manipularem as estruturas sonoras da sua língua”. As autoras ainda afirmam que “a consciência fonológica é um descritor a trabalhar, inicialmente, na oralidade e com grande recurso a imagens, pois é fundamental para preparar o aluno para a aprendizagem da leitura e da escrita”. Assim sendo, é importante desenvolver momentos que promovam a consciência fonológica, de modo a que as crianças desenvolvam estas competências e para que se possam preparar para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No que concerne ao nível 5 que se encontra relacionado com a escrita emergente, há a referir que avalei o primeiro momento como nível 6. Assim sendo, procurei atingir o nível 7 numa última avaliação, desenvolvendo vários indicadores de nível superior, correspondentes ao presente item.

A escrita era muito vigente nas rotinas das crianças, em vários momentos, quer em contexto de sala de aula, quer em tempo de intervalo, como já referi no item 5 da subescala de literacia no âmbito do 1.º. Ciclo do ensino básico. Há a salientar que as crianças observavam muito o adulto a escrever, e muitas vezes era falado e discutido para que servia a escrita, onde as crianças davam as duas opiniões e confrontavam as mesmas, contribuindo assim para entenderem a funcionalidade da escrita.

Segundo Mata, L. (2008, p.14):

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada.

Deste modo, importa proporcionar oportunidades às crianças para a exploração da escrita, com o intuito de poderem produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação.

Em relação ao item 6 que diz respeito ao domínio do falar e ouvir indiquei, num primeiro momento o nível 6 e posteriormente assinalei o nível 7. Dito isto, a intervenção ao nível do presente item procurou manter o nível de qualidade indicado.

No presente grupo, o falar e o ouvir encontravam-se muito vigentes nas rotinas das crianças, comunicavam muito entre si e com o adulto. Existiam muitos debates de discussão de opiniões e ideias sobre várias atividades que realizávamos e as crianças ajudavam-se muito nestes momentos e desenvolviam o seu discurso oral.

Tal como refere o Ministério de Educação e Ciência (2015) “a população que ingressa no Ensino Básico caracteriza-se por uma grande diversidade no que respeita tanto à compreensão quanto à expressão oral”. Segundo consta no livro Educar a criança, a “função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas” (Hohmann e Weikart, 2003:524, cit. por Moreira, B. 2012, p.36). De facto, a linguagem permite-nos viver em sociedade, sendo através dela que estabelecemos comunicação, uma vez que somos seres sociais e a linguagem permite-nos manter relações com os outros (Moreira, 2012).

Deste modo, os professores têm como missão aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral, criando um clima de comunicação, uma vez que é neste clima que a criança irá dominar a linguagem, alargar o seu vocabulário, desenvolver o seu discurso oral, entre outras competências.

Terminada a síntese dos itens analisados, é importante referir que a presente subescala me ajudou a orientar o meu percurso durante a PES, ajudando-me assim a cumprir os objetivos delineados desde início, tal como referi na reflexão da subescala da literacia no âmbito do Pré-Escolar.

Com a ajuda da subescala pude avaliar o ambiente e as práticas educacionais, onde realizei a minha PES no contexto de 1.º. Ciclo do ensino básico e pude avaliar consoante os níveis de qualidade que se encontravam vigentes nas rotinas do presente grupo. Posteriormente fui refletindo sobre o que faltava ser desenvolvido, tendo em conta os indicadores da subescala e fui planificando em conjunto com as crianças vários momentos e atividades, para que pudesse haver uma evolução do nível assinalado numa primeira avaliação.

No entanto, importa salientar que existiram alguns constrangimentos, o tempo acabou por ser novamente uma dificuldade que tentámos superar, pois por vezes não conseguíamos aprofundar todos os itens da subescala e acabávamos por aprofundar mais uns que outros. Porém foram alcançados quase todos os objetivos estabelecidos.

Em jeito de conclusão, penso que é importante referir que os professores devem criar ambientes à criança que sejam promotores da literacia, da aprendizagem da leitura e da escrita, para que sejam formados leitores e escritores críticos e reflexivos na sociedade.

Capítulo 4 – A intervenção – A promoção de Ambientes Literários (Literacia Emergente, Leitura e Escrita)

4.1. As práticas educativas no âmbito da promoção da literacia emergente no Pré-Escolar

4.1.1. Projeto “Como se faz um livro?”

Durante a minha prática de ensino supervisionada em educação Pré-Escolar o presente grupo de crianças desenvolveu um projeto intitulado “Como se faz um livro?”.

O presente projeto organizou-se a partir de três fases: a primeira fase consistiu no planeamento e arranque, a segunda fase encontrou-se relacionada com o desenvolvimento do projeto e a terceira fase consistiu na divulgação do projeto.

Começarei então por explicitar o procedimento do mesmo focando-me nas três fases referidas anteriormente, irei explicar como surgiu, no que consistiu, entre outros aspetos relevantes ao mesmo.

Este projeto surgiu de uma ida à biblioteca em que a autora Ana Margarida Carvalho e o ilustrador Sérgio Marques foram contar uma história, e o R. posteriormente decidiu fazer um livro com as várias personagens da história que foi contada e o mesmo foi realizado com os vários materiais disponíveis na sala. Durante o momento da realização do livro aproximei-me do R. e questionei-lhe sobre o que estava a fazer, e o mesmo referiu-me que estava a criar um livro em que o autor e o ilustrador do mesmo era ele próprio. De seguida o R. questionou-me como se fazia um livro e foi a partir dessa questão de partida que surgiu a ideia de realizarmos um trabalho por projeto em torno da problemática “como se faz um livro?”.

Relativamente à primeira fase do projeto que diz respeito ao planeamento e arranque há a salientar que após o tópico estar escolhido, “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, T., s.d:14). Dito isto, após a questão levantada “Como se faz um livro?”, levei esta problemática para ser discutida em grande grupo, de modo a cativar as crianças sobre esta questão e para informá-las. Pedi ao R. que expusesse a sua ideia, a

sua questão, pedindo que explicasse o que queria saber. Seguidamente questionei as crianças em grande grupo sobre quem queria fazer parte deste projeto; de seguida perguntei que informações sabiam sobre como se fazem livros e surgiram muitas ideias, tais como: é preciso ter imagens, é preciso ter letras, é preciso ter uma capa, entre outros aspetos; de seguida questionei o que queriam saber sobre a presente problemática, onde referiram que queriam saber se todos os livros eram feitos de folhas, como se fazia uma lombada, entre outras questões; depois quis saber como queriam pesquisar essas informações; que pessoas queriam convidar que estivessem dentro do assunto do nosso projeto para enriquecer o nosso conhecimento sobre o projeto e como queriam comunicar/apresentar o mesmo. À medida que as crianças iam explicitando as suas ideias, opiniões, interesses ia registando numa cartolina esses pensamentos e pedi para que cada criança escrevesse o seu nome à frente do que tinham dito.

O QUE JÁ SABEMOS?	O QUE QUEREMOS SABER?	ONDE PESQUISAMOS?	QUEM PARTICIPA?	COMO APRESENTA
<p>É PRECISO TER DESENHOS CAROLINA</p> <p>É PRECISO TER UMA LOMBADA JOÃO PAPAIA</p> <p>É PRECISO TER PÁGINAS CHEILA</p> <p>É PRECISO TER PALAVRAS MARIATERESA</p> <p>É PRECISO TER ANIMAIS DO CÍD. RODRIGO</p> <p>É PRECISO TER UMA CONTRA-CAPA DIMITRI</p> <p>É PRECISO TER UMA CAPA GONFALGE</p> <p>É PRECISO TER FOLHAS GONFALON</p>	<p>COMO SE FAZEM OS DESENHOS DA CAPA? CAROLINA</p> <p>COMO SE FAZ A LOMBADA? MARGARIDA</p> <p>TOCOS OS LIVROS SÃO FEITOS DE FOLHAS? MUE</p> <p>COMO SE FAZ A CONTRA-CAPA? GONFALGE</p> <p>COMO SE FAZEM AS LETRAS DO LIVRO? GONFALON</p> <p>COMO SE FAZ A CAPA? CHEILA</p> <p>TOCOS OS LIVROS TÊM IMAGENS? MARIATERESA</p>	<p>BIBLIOTECA-LIVROS</p> <p>COMPUTADOR</p> <p>VISITA DA PROFESSORA</p> <p>ANGELA BALÇA</p> <p>IDA À BIBLIOTECA</p> <p>OUVIR A BETE</p>	<p>GONFALO E</p> <p>CHEILA</p> <p>RODRIGO</p> <p>MIGUEL B.</p> <p>BEATRIZ</p> <p>MARIAT.</p> <p>CAROLINA</p> <p>JOÃO P.</p> <p>DIMITRI</p>	<p>FAZER UM LIVRO</p> <p>APRESENTAR AS OUTRAS SALAS</p> <p>APRESENTAR À ELISABETE</p>

Figura 28 - Planificação e Desenvolvimento do Projeto

Durante a presente comunicação entre grande grupo, procurei dar voz a todas as crianças, para que pudessem exprimir os seus desejos e opiniões relativamente ao projeto, de modo a ser um projeto que lhes faça sentido. Nos momentos em que as

crianças sentiram mais dificuldade relativamente à sua expressão da oralidade tentei auxiliá-las para que chegassem a uma conclusão do que queriam referir. Contudo neste momento, também dei algumas dicas, sugestões e procurei guiar as crianças consoante os seus desejos e necessidades.

No que diz respeito à segunda fase do projeto, que se encontra relacionada com o desenvolvimento do mesmo, há a referir que nesta fase, Katz & Chard (1997:173) dão grande importância à apresentação de informações novas. Sendo que estas fazem-se através de visitas fora da escola, outras através de um convidado que fala sobre o tema e demonstra materiais de mestria ou até mesmo através de livros, fotografias ou artefactos. Sendo assim, nesta fase, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos & et. al., s.d:16)

Neste ponto, tenho a referir que os participantes do projeto e o restante grupo tiveram uma visita para aprenderem mais sobre as questões que tinham levantado. A presente visita consistiu numa ida à biblioteca, com o intuito de ouvirmos a Bibliotecária Elisabete a falar sobre a existência de vários tipos de livros, uma vez que eram questões que iam ao encontro do projeto que estava em desenvolvimento na sala “Como se faz um livro?”. Após a ida à biblioteca fizemos um registo da mesma e discutimos ideias em grande grupo sobre o que tínhamos aprendido e à medida que as crianças iam falando eu ia escrevendo na cartolina as informações e as crianças escreviam o nome à frente da sua comunicação.

Importa referir que os participantes do projeto pesquisaram também na biblioteca com o intuito de pesquisar várias informações sobre o mesmo, quer em livros, quer no computador, para posteriormente registarmos as informações recolhidas numa cartolina. Durante este momento organizamo-nos por funções, umas crianças ficaram a pesquisar nos livros e outras no computador, cada grupo ficou com uma questão para ser respondida, após a pesquisa de informação. Por exemplo duas crianças ficaram responsáveis por pesquisar no computador como se faz uma capa de um livro, outras crianças pesquisaram nos livros como é uma lombada, que tipos de livros existiam, entre

outros aspetos. Durante o momento de pesquisa quer eu, quer a Elisabete (bibliotecária) apoiamos as crianças sempre que foi necessário, motivando-as na pesquisa.

Após a pesquisa, sentámo-nos nas mesas da biblioteca e falámos em grande grupo, onde cada grupo explicitou o que aprendeu e eu escrevi o que as crianças me referiram e de seguida assinaram o seu nome à frente da sua comunicação.

Com as informações apreendidas durante as pesquisas, as crianças começaram a fazer o livro que se propuseram realizar durante a planificação do projeto. Começámos por delinear o projeto do livro, referindo como queriam concretizar o mesmo, onde ficou discutido que seria um livro grande, feito em cartolina, com ilustrações e em pop – up, entre outras características. De seguida escrevemos a história do mesmo, onde todos participaram no confronto de ideias, sugestões, ficando o título da mesma “A princesa e o cavaleiro da justiça”. Posteriormente realizámos os convites para irmos apresentar o projeto às várias salas e à biblioteca, onde primeiro decidiram em conjunto como iam ser realizados os convites, em que formato, se iam ser escritos ou desenhados, ou ambos; com que materiais iam ser realizados, entre outros aspetos. Neste momento procurei motivar todas as crianças a participarem nesta discussão para que todas pudessem ajudar no processo de construção dos convites. Após confrontarmos as ideias do convite, organizámo-nos em pequenos grupos para realizarmos os convites.

Após realizarmos os convites, começámos a elaborar o livro, onde todos trabalharam em conjunto para realizar o mesmo, embora cada criança tivesse encarregue de uma função, durante a realização do mesmo, todas contribuíram para o mesmo e quando uma criança necessitava de ajuda, cooperavam todas.



Figura 29 - Convites

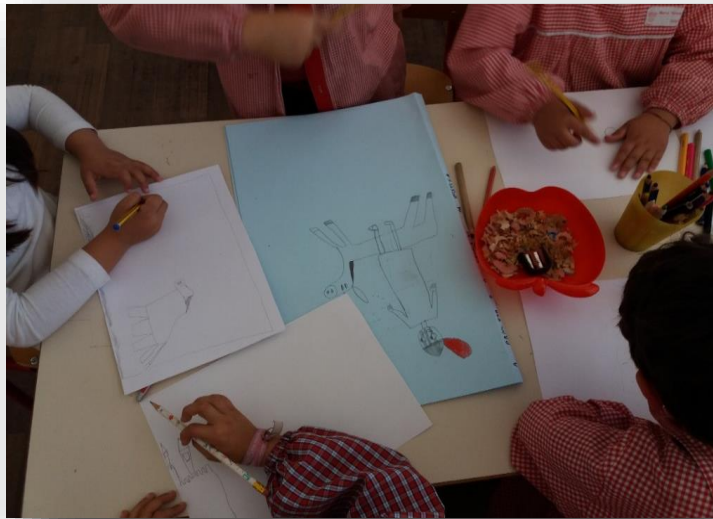


Figura 30 – Desenvolvimento do Projeto

Quando acabámos o livro realizámos uma cartolina com fotografias que evidenciassem o percurso do projeto para apresentarmos o mesmo às outras salas.

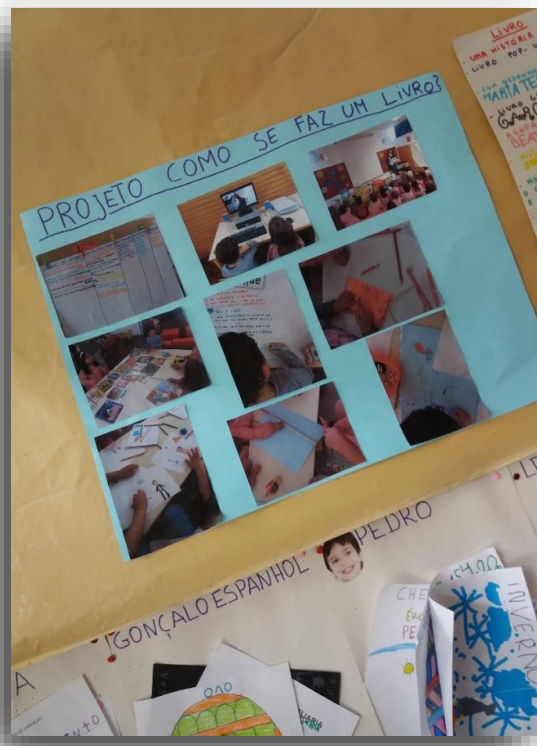


Figura 31 - Cartolina com as fotografias do Percurso do Projeto

Por fim, treinámos a apresentação, distribuámos funções, preparando-nos então para a última fase do projeto que consistia na divulgação do mesmo.

No que diz respeito à última fase do projeto que foi a divulgação, há a salientar que a mesma consistiu numa apresentação à sala amarela, à sala azul, à bibliotecária, aos colegas e à educadora.

Primeiramente dirigimo-nos até à sala azul, onde o grupo já estava pronto para nos receber e começaram por explicar no que consistiu o nosso projeto, apresentando várias imagens do seu processo. Há a salientar que cada criança tinha uma função nesta apresentação, umas explicavam o processo do projeto; outras liam o livro que realizamos; outras seguravam no livro; outras viravam as páginas, todos os participantes estavam incluídos nesta apresentação. Após explicarem no que consistiu o projeto, passámos então à leitura do livro que os participantes do projeto se propuseram fazer. D.C. responsável pela leitura do livro, começou por ler o livro e no final da leitura perguntou ao grupo da sala azul se tinham algumas dúvidas, questões ou comentários a fazer. O grupo fez vários comentários, referindo sempre que gostaram muito da apresentação, nomeadamente do livro realizado pelos participantes do projeto.

Seguidamente fomos até à sala amarela, onde o procedimento da apresentação foi semelhante à da sala azul. O grupo da sala amarela também se mostrou muito cativado e interessado durante a apresentação fazendo comentários positivos no final.

Por fim, apresentaram o projeto na biblioteca para a bibliotecária, para os seus colegas e para a educadora, onde o procedimento da apresentação foi semelhante ao das outras salas. No final quer os colegas, quer a Elisabete, quer a Educadora Cidália valorizaram muito o trabalho realizado, fazendo vários comentários de carácter positivo.

Penso que seja relevante salientar que no geral a apresentação do projeto “Como se faz um Livro?” correu muito bem, os participantes do projeto estavam entusiasmados e empolgados a explicitar o projeto e a ler o livro que realizaram, e as crianças que estavam a assistir e a Elisabete e a educadora Cidália mostraram um grande interesse no mesmo, fazendo várias questões aos participantes do projeto e referindo aspetos muito positivos relativamente ao mesmo.



Figura 32 - Apresentação do projeto à sala Azul



Figura 33 - Apresentação do projeto à sala amarela



Figura 34 - Apresentação na biblioteca à bibliotecária, colegas e educadora

Penso que trabalhar por projetos é essencial para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que o trabalho por projetos refere-se “a uma forma de ensino aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido (...) dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997:5). Sendo assim, o trabalho por projetos dá ênfase ao papel da criança como ser

ativo e participante na sua própria aprendizagem, deixando de parte aquela visão de ensino tradicional em que a criança é um mero recetor de conceitos dados pelo professor. Um dos cruciais e mais importantes objetivos do trabalho por projetos é que as crianças desenvolvam as suas mentes/ aprendizagens à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências, incentivando-as assim a colocar questões e a resolvê-las aumentando assim, o seu conhecimento de fenómenos significativos para as crianças.

Há ainda um aspeto relevante a salientar acerca desta metodologia, no trabalho por projetos a criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência (Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., et al, s.d). Enquanto futura educadora/professora tenho então o grande desafio de tornar a minha prática pedagógica estimulante sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida.

Em jeito de conclusão, penso que seja importante referir que enquanto futura educadora/professora, devo-me manter interessada e informada relativamente às metodologias, práticas, modelos pedagógicos, para poder proporcionar às crianças ambientes enriquecedores de prazer, satisfação e de aprendizagem, que permitam que a criança se desenvolva de forma ativa, de modo a tornar-se num cidadão consciente, informado e reflexivo na nossa sociedade.

4.1.2. Idas regulares à Biblioteca Escolar

Uma das atividades que teve uma grande relevância e um grande contributo para a minha investigação foram as idas regulares à Biblioteca Escolar, que motivaram as crianças a desenvolverem o gosto e o prazer pela leitura; que estimularam as crianças a frequentar mais a biblioteca da sala; que promoveram na criança hábitos de leitura, entre outros aspetos relacionados com esta área.

Importa reforçar que estas idas eram regulares, visto que cada sala tinha um tempo destinado para ir à biblioteca todas as semanas e poderiam ainda ir noutros tempos, quer em atividades elaboradas pela Elisabete (bibliotecária), quer em vindas de escritores/as, entre outras situações, o que considero muito importante, uma vez que desta forma interagem com outras pessoas, com outros sítios, com outros materiais, para além das “4 paredes da sala”.

Esta parceria com a Biblioteca Escolar foi muito importante no decorrer da minha PES em Educação Pré-Escolar, uma vez que trouxe consigo várias aprendizagens e saberes.

Tal como refere Silva (2000, p.97 cit. por Tomé, A. & Balça, A., 2012):

As Bibliotecas Escolares bem como o papel que desempenham, na escola atual, têm vindo a ser reconhecidos, progressivamente, como centros de recursos e espaços inovadores de aprendizagem, muito por força também da modificação dos paradigmas de ensino. Assim, é fundamental que as Bibliotecas Escolares se constituam como um grande centro disseminador da informação, de produção em diferentes suportes, “de cultura e de formação. p.862

As idas à biblioteca escolar, como já foi referido, era algo muito frequente nas rotinas deste grupo e foram várias as planificações realizadas em torno da mesma, pelo que irei ilustrar o presente subtópico com um exemplo de uma, das diversas atividades realizadas.

No dia 8 de março pela parte da manhã, as crianças foram ouvir a bibliotecária a contar a história “O menino que não gostava de sopa” da escritora Cidália Fernandes, com o intuito de contextualizar a receção da escritora Ana Margarida de Carvalho e o ilustrador Sérgio Marques. Há a salientar que a presente atividade foi planificada previamente, reunimo-nos em grupo, nomeadamente as educadoras de todas as salas e as estagiárias para planificarmos a presente atividade na biblioteca, visto que a Elisabete, responsável pela biblioteca queria ouvir as nossas sugestões e opiniões. Na presente reunião surgiram várias questões e sugestões sobre o que seria a atividade, como por exemplo se se iria ler um livro, se se realizava um jogo após a leitura do livro,

entre outros aspetos fulcrais para a realização das tarefas que se iriam realizar na biblioteca. Ficou então acordado que se iria realizar a exploração do livro “O menino que não gostava de sopa” da autora Cidália Fernandes e posteriormente iria se concretizar um jogo que ia ao encontro do tema do livro.

Deste modo, a Elisabete começou por questionar as crianças, sobre a capa, o título, as ilustrações da capa, com o objetivo de estimular as crianças a expressarem-se e a partilharem as suas ideias e experiências, promovendo assim respostas pessoais e afetivas, com o intuito de levar as crianças a pensar em ideias sobre um livro sem ele ter sido lido. Durante a leitura do livro, a Elisabete procurou envolver as crianças na história, com o intuito de deixá-las levarem-se pela mesma, uma vez que é durante a leitura que as crianças mais ativamente se devem envolver com o texto e construir as suas perceções sobre o mesmo (Tomé & Balça, 2012). Após a leitura, a bibliotecária Elisabete questionou as crianças sobre a história que tinha lido, criando um clima de comunicação e confronto de ideias, sobre o livro, com o objetivo de estimularem respostas pessoais e promover a reflexão sobre o texto.



Figura 35 – Leitura e Exploração do livro “O menino que não gostava de sopa” - Cidália Fernandes

De modo, para que as crianças ficassem a entender realmente o livro e para que o mesmo ganhasse um significado, decidimos realizar um jogo, de modo a consolidar a história lida.

Após a leitura e a exploração da história com a Elisabete, o presente grupo realizou um jogo intitulado “Sopa de legumes” em que cada criança continha um crachá de um legume, colado ao peito, formando um grupo de vários tipos de legumes (alfaces, cenouras, nabos...). Para a realização do jogo estavam disponíveis pela sala várias cadeiras dispostas em círculo e uma criança teria de ir para o meio da roda e referir o nome de um legume e ao indicar esse nome, as crianças que tinham esse legume tinham de trocar a cadeira e a criança que ficasse sem cadeira ia para o meio e referia outro nome de um legume e assim sucessivamente. Se referisse “Salada de legumes” todas as crianças teriam de trocar de cadeira.

O presente jogo permitiu às crianças entenderem de melhor forma o livro, pois a história falava sobre os vários legumes e sobre a vida saudável e as crianças ao jogarem, puderam transpor as ideias da história para a prática.



Figura 36 – Jogo “Salada de Legumes”

Importa reforçar a ideia de que estas atividades na biblioteca escolar eram sempre discutidas em conjunto com a bibliotecária e realizavam-se todas as semanas, visto que já fazia parte das rotinas semanais das crianças. Todas as segundas feiras durante a concretização do plano da semana, as crianças referiam sempre que queriam

realizar atividades na biblioteca, ou até ir à biblioteca pesquisar informações para projetos que estavam a ser realizados; ou irem explorar livros livremente, entre outras atividades. Posteriormente esta informação era levada até à Elisabete, de modo a podermos planificar as atividades, consoante os interesses das crianças.

Segundo Veiga et al. (1996, p. 15, cit. por Tome, A. & Balça, A., 2012)

as bibliotecas escolares surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído um papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. P.863

Assim sendo, em jeito de conclusão, há a salientar que é crucial os educadores criarem parcerias com a biblioteca escolar, de modo a desenvolverem várias atividades em que as crianças tenham contato com a biblioteca escolar, para que possam desenvolver os domínios referidos anteriormente, que em muito vão contribuir para o processo de aprendizagem de cada criança.

4.2. As práticas Educativas no âmbito da aprendizagem da literacia emergente, da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Implementação da Biblioteca

Uma das atividades que teve uma grande relevância e um grande contributo para a minha investigação foi a implementação da Biblioteca na sala de aula. Contudo esta atividade não surgiu por acaso, mas sim devido às necessidades, interesses e gostos das crianças, como irei passar a explicitar.

Na minha primeira semana de prática de ensino supervisionada em 1º. Ciclo do Ensino Básico, analisei a sala de aula e observei que a mesma não continha uma biblioteca e à medida que o tempo ia passando, ia observando que as crianças demonstravam que necessitavam de uma, uma vez que A.R. trouxe um livro para se ler e não havia um espaço indicado para colocar o mesmo. Há a referir que quando eu trazia os livros para ler durante a semana, também não havia espaço para os colocar. Assim sendo, na continuidade de dar um sentido a estas práticas, decidi então que seria uma boa estratégia implementarmos uma biblioteca, com o intuito de ir ao encontro das necessidades, gostos e interesses das crianças, para que elas pudessem ser ativas na sua própria aprendizagem e de modo a enriquecer o ambiente literário.

Assim sendo, planificámos a aula do dia 7 de novembro (Apêndice A – p.177), com o objetivo de implementarmos a biblioteca na sala de aula.

No início da aula comecei por ler um livro à turma, intitulado “Procura-se! Ralfy, o coelho ladrão de livros” - Emily Mackenzie, com o objetivo de contextualizar a implementação da biblioteca. Como o livro tratava a história de um coelho que só pensava em livros e que os roubava, porque não sabia da existência da biblioteca, achei que se iria enquadrar muito bem na atividade prévia à implementação da biblioteca. Comecei também por ler um livro, com o principal objetivo de promover o prazer e o gosto pela leitura, de modo a aumentar as competências literárias dos alunos. “A leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das

competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento.” (Guthrie, 2003:56 cit. por Azevedo, 2007).

Antes da leitura do livro perguntei à turma se através da capa me sabiam dizer do que o livro tratava, de modo a que pudessem começar a criar algumas ideias prévias relativamente ao mesmo. De seguida realizei questões relativas ao livro, por exemplo: “Onde é que o título de um livro se encontra?”; “O que costuma estar na capa de um livro?”; “O que um livro contém?”. Realizei estas perguntas com o objetivo primordial de se inteirarem sobre alguns conceitos fundamentais, mas de um modo “informal”.

Tal como afirmam Tomé, A. & Balça, A. (2012, p.837):

As atividades de pré-leitura pretendem ativar e construir competências inferenciais, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título ou as ilustrações. Estimula-se o aluno a expressar e partilhar as suas ideias e experiências, promovendo respostas pessoais e afetivas, levando-os a pensar em ideias sobre um livro antes de este ser lido.

Durante a leitura do livro, foquei-me em manter um tom de voz cativante, também realizei vários gestos, movimentando o meu corpo, para que as crianças, não se dispersassem e estivessem atentas e integradas na aventura do livro.

Dada por terminada a leitura abordei com os alunos vários aspetos retratados no livro, que eram importantes para dar início à implementação da biblioteca. Realizei várias questões, para dar início ao debate sobre o livro, perguntando por exemplo: “Quais as personagens faladas no livro?”; “O que é que o Ralfy adorava?”; “O Ralfy roubava o que e porquê?”; “O que Artur deu a conhecer a Ralfy?”; “O que uma biblioteca contém?” entre outras perguntas que despertassem a curiosidade dos alunos e que os fizessem lembrar vários assuntos que foram tratados no livro. Penso que estas estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura de um livro, são fundamentais, uma vez que ajuda os alunos a desenvolver práticas de literacia. Segundo Azevedo, F. (2007, p.47):

Atendendo a que ler é compreender, na abordagem da leitura dever-se-ão implementar diversas estratégias que facilitem a compreensão. Assim, antes de começar a ler é importante: activar-se conhecimentos prévios, antecipar sentidos; durante a leitura deve: confirmar-se antecipações, estabelecer novas antecipações, ligar o conteúdo do texto a representações prévias, seleccionar ideias importantes, resumir. Após a leitura devem-se confirmar antecipações, resumir o texto, esclarecer todas as dúvidas que surjam.

Como o livro abordava o que era uma biblioteca foquei-me nesse aspeto e debatemos esse mesmo assunto entre a turma. Comecei por questionar a turma sobre o que era uma biblioteca; para que servia; o que podia conter; o que era necessário para ser criada uma biblioteca; se eles achavam que era importante ter uma biblioteca na sala de aula, entre outras questões que promovessem a sua curiosidade e que desse para eles entenderem o que realmente é uma biblioteca e a importância que a mesma apresenta.

Após o debate entre turma coloquei uma caixa com uma etiqueta a dizer biblioteca no lugar que previamente observei e concluí que seria mais apropriado e que teria mais acessibilidade para os alunos, de modo a ser mais fácil para eles se movimentarem até lá, sempre que necessário.

A biblioteca é um espaço que deve ser bem localizado, com boa iluminação e com acesso fácil aos livros. Segundo Rizzo (2005: 76) cit. por Silva, L. (202) deve ser “[...] um canto da sala [...] reservado à exposição de livros de histórias, que [as crianças] deverão poder manusear à vontade”. O educador/professor deve assim colocar os livros num local de fácil acesso; seleccionar os livros consoante a faixa etária das crianças, a qualidade estético-literária dos mesmos e naturalmente os gostos das crianças; e ainda fazer em conjunto com as crianças o inventário da biblioteca e a catalogação dos livros. Numa sala onde os materiais estão colocados ao alcance das crianças, devidamente identificados e disponíveis para serem utilizados quando necessário, as atividades que nela terão lugar contarão com a participação ativa de todas as crianças, que, agindo de forma autónoma e segura, procurarão tornar possíveis os seus projetos de trabalho.

De seguida peguei na etiqueta biblioteca e escrevi essa palavra no quadro e pedi a alguns alunos que fossem ao quadro identificar que vogais correspondiam aquelas palavras e se existia algum ditongo, com o objetivo de terem contato com o código escrito.

Uma biblioteca em sala de aula é de importância vital. As crianças devem aprender não só as habilidades básicas da leitura, mas também os usos da leitura. Quanto mais elas lerem, melhor elas vão dominar as regras para obterem sentido da página escrita. A maior parte da leitura é uma experiência pessoal e íntima, baseada nos interesses e na necessidade de conhecimento de uma pessoa, e as leituras de sala de aula devem refletir esse ato. É importante salientar que os professores devem selecionar os livros com cuidado, mantendo um número relativamente pequeno deles em sala de aula e substituindo-os constantemente durante o ano (Spodek & Saracho, 1998). Assim sendo, todas as semanas irei renovar a biblioteca com novos livros.



Figura 37 – Biblioteca

No dia 8 de novembro informei as crianças que poderiam trazer os seus livros para colocarmos na biblioteca, uma vez que se mostraram interessadas em trazer vários livros para colocar na mesma. No dia seguinte, muitos alunos trouxeram logo diversos livros, demonstrando assim um interesse nesta nova iniciativa.

Foi lhes então dada a autonomia de trazerem e levarem para casa os livros que desejavam, o que considero fulcral para que as crianças desenvolvam hábitos de autonomia e para que se formem enquanto cidadãos ativos e reflexivos na sociedade. Um dos objetivos que se encontra vigente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005) é “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.”



Figura 38 – C.P. a colocar o seu livro na Biblioteca



Figura 39 – J.S a colocar o seu livro na biblioteca

Na minha opinião foi muito gratificante implementarmos esta iniciativa, uma vez que as crianças podiam levar os seus livros preferidos, contendo assim um significado valioso e assim iriam ter ainda mais gosto na hora da leitura. Calixto, J. (1996) refere que consideramos hoje uma biblioteca como “toda a coleção organizada de livros e periódicos impressos ou de outros documentos, nomeadamente gráficos e audiovisuais a estes documentos por utilizadores com fins de informações, pesquisa e educação”. É através das bibliotecas que as crianças podem e devem ganhar o gosto pelos livros e pela leitura, fazer desta parte do seu quotidiano, dos seus tempos livres, do seu prazer

(Calixto, 1996). Assim sendo, procurei que a biblioteca fosse um espaço utilizado para todos os aspetos que o autor anterior refere.

Tendo em conta o que as crianças disseram, que queriam levar livros para a biblioteca, criei uma grelha (Apêndice B – p.182) para anotar o nome das crianças que traziam livros, os nomes dos mesmos e o dia em que traziam, de modo a existir uma certa organização.

Na minha opinião, a implementação da biblioteca e o facto de as crianças levarem os seus livros para lá e puderem explorar os livros umas das outras, foi muito importante, uma vez que o ambiente literário foi enriquecido. Penso que a biblioteca contribuiu em muito na aprendizagem das crianças, na medida em que ficaram com um espaço em que puderam consultar vários livros; ler; descobrir; explorar; e puderam também ouvir histórias e tentar lê-las, entre outros muitos outros aspetos que em muito contribuíram para as crianças desenvolverem o seu gosto e prazer pela leitura, entre outras capacidades literárias.

4.2.2. Implementação da Leitura de livros como Rotina Diária

A leitura de livros sempre se encontrou muito presente nas rotinas deste grupo, uma vez que eram lidas várias histórias durante a semana. Porém, após a implementação da biblioteca, as crianças mostraram-se muito interessadas em querer ouvir todas as histórias que traziam e que estavam na mesma. Assim sendo, decidimos implementar a leitura de livros como rotina diária.

A leitura de histórias, neste grupo era feita em situações pontuais e como tal, procurei durante a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico tornar esta atividade parte integrante das rotinas diárias dos alunos. O facto de começar a levar vários livros para ler durante a semana e não apenas em determinadas situações, fez com que o índice de motivação face à leitura aumentasse e que as crianças sugerissem que se implementasse esta atividade como rotina diária.

A implementação da biblioteca também serviu de motivação face à leitura, uma vez que esta atividade foi uma forma de incentivar as crianças a trazerem os seus próprios livros, para enriquecerem a biblioteca e para que a hora da leitura também fosse realizada com as histórias das crianças. Como tal, durante a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico as crianças puderam contactar com um leque variado de livros, uma vez que levavam vários livros todas as semanas para colocar na biblioteca, de vários géneros, desde livros de literatura infantil; livros de poesia; livros de lenga – lengas e também outros documentos escritos, como revistas da BBC Vida Selvagem, entre outros materiais.

As crianças, ao longo da PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, demonstraram muito interesse na leitura de histórias, após termos implementado esta rotina, através dos seus diálogos entre eles e comigo, por exemplo, como eu costumava ler depois do intervalo da manhã, antes de entrarem na sala já me estavam a perguntar se eu ia ler a história àquela hora, que história ia ler, entre outras perguntas; observava também o seu interesse pelo facto de dizerem “boa!”, “Ainda bem!”, dando sempre um feedback positivo, mostrando-se felizes nesta altura da rotina, entre outros aspetos. Assim sendo, através destas análises consegui perceber que muitos deles já estavam a desenvolver o prazer e o gosto pela leitura. Azevedo, F. (2007) refere que “Encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um fator importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social”.

Há a salientar que é muito importante preservar estes hábitos de leitura, de modo a que se promova e se organize um ambiente literácito rico, que contribua para o processo de aprendizagem das crianças. Assim sendo, é relevante criar uma cultura de escola na qual todas as crianças são encorajadas a ser leitores entusiastas e tornar as práticas de leitura num hábito consistente, como por exemplo incluir as crianças na organização de atividades da biblioteca, incluir as crianças na implementação da leitura de livros como rotina diária, objetivos estes que delineeie em conjunto com as crianças, durante a minha prática pedagógica

No que diz respeito ao manual escolar, há a salientar que este não faz com que as crianças entendam a leitura como uma experiência cultural e estética, na medida em

que lhes permite aprender a ler sem livros. Assim sendo, tal facto não vai contribuir para a promoção de uma educação literária nem para o fomento de hábitos de leitura (Tomé & Balça, 2012). Como tal, há que promover uma literatura de qualidade, em que as crianças tenham acesso a um leque diversificado de livros.

Tal como afirma Tomé, (2009, p.836, cit. por Tomé, A. & Balça, A., 2012)

a presença de literatura de qualidade na sala de aula permitirá o desenvolvimento social dos alunos e também do seu sentido crítico. Os professores devem envolver os seus alunos de forma que estes respondam ao texto literário de uma forma enriquecedora, estabelecendo ligações com ele, levando as suas próprias experiências e pontos de vista, para o texto literário. No fundo, os alunos deverão levar-se a eles próprios para dentro da literatura.

Importa reforçar que muitas vezes as crianças pediam-me para ler os seus livros que estavam na biblioteca, porém o tempo era um fator muito influenciador da minha leitura de histórias, uma vez que tínhamos de cumprir o programa e por vezes não era possível ler todos os livros que as crianças traziam para a biblioteca, pois iria ocupar muito tempo. Assim sendo, refleti sobre esse mesmo momento e concluí que seria interessante levar esta leitura para fora da sala de aula, se os alunos assim o pretendessem. Propus essa ideia de ler no intervalo, explicando que não havia tempo para ler todos os livros da biblioteca em tempo de aula, e muitas crianças mostraram-se interessadas com esta iniciativa e levavam vários livros para o recreio, para os lermos e explorarmos.





Figura 41 - Leitura dos livros das Crianças no intervalo



Figura 42- Leitura dos livros das Crianças no intervalo

Tomé, A. & Balça, A. (2012) afirmam que “A leitura é uma das atividades mais centrais da vida de todos nós, embora estejamos integrados numa sociedade que, grosso modo, embora a valorize, parcamente desenvolve práticas de leitura” (p.834).

Em jeito de conclusão, penso que seja importante salientar que é crucial implementar estas práticas, para que possa haver um enriquecimento do ambiente literário; para que se promova na criança o gosto e o prazer pela leitura; para que a criança tome conhecimento do património literário, com o intuito de futuramente se tornarem leitores críticos. Se os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e consequentemente se tornam melhores leitores, então deve-se proporcionar o maior número possível de estímulos de leitura, constituindo-se como um esforço pedagógico que procura desenvolver a literacia (Alçada, 993:39 cit. por Azevedo, 2007).

Considerações Finais

Dado por terminado o presente relatório, importa ressaltar o caminho percorrido durante a PES em Educação Pré-Escolar e a PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que, permitiu-me adquirir diferentes conhecimentos; vivenciar diversas realidades; adquirir várias competências pertinentes para o meu futuro profissional, entre outras aquisições que irei passar a explicitar.

Verifiquei, ao longo da minha prática pedagógica, que é crucial um educador/professor estar em constante observação, planificação e reflexão para dar continuidade e sentido ao seu trabalho e ao das crianças. A reflexão sobre a própria prática assumiu-se como estratégia fundamental durante a PES nas duas vertentes, uma vez que a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz. Assim sendo, durante a minha intervenção pedagógica, procurei adotar uma postura de observação/planificação/reflexão, que contribuiu para várias aprendizagens quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Tendo em conta os perfis geral e específico de desempenho profissional do educador e do professor do Ensino Básico (DGIDC, 2001) e as várias dimensões que se encontram vigentes nos mesmos, procurei focar-me nos valores que cada dimensão apresentava e transpô-los para a minha intervenção pedagógica. Estes valores contribuíram para que me desenvolvesse enquanto profissional, auxiliando assim a minha ação educativa.

Durante a minha prática pedagógica em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, pude conhecer a realidade da educação, inteirando-me do papel do professor e do educador na ação educativa. Assim sendo aprendi, que um profissional deve entender quais as melhores estratégias a adotar em cada grupo; quais as melhores formas de organizar o espaço e os materiais; como organizar o tempo; como ouvir as crianças e fazer com que estas contribuíssem para o seu próprio processo de aprendizagem, entre outros aspetos que pude vivenciar. Para que estes aspetos fossem

bem-sucedidos, tive de recorrer à leitura de inúmeros livros, artigos, documentos, para que a teoria me pudesse auxiliar na tomada de várias decisões.

No que diz respeito, aos grupos com que trabalhei, durante a minha prática pedagógica, tentei sempre identificar as necessidades de aprendizagem de cada criança e promover atividades que fossem ao encontro das suas reais potencialidades, necessidades e interesses. É importante que o educador/professor assegure o desenvolvimento do currículo de forma a promover saberes, ao nível das diversas áreas de conteúdo e é relevante que consiga identificar as necessidades de cada criança, para que possa usufruir das mesmas para estimular aprendizagens.

Deste modo, tive em conta a qualidade dos conteúdos, procurei estimular os alunos para a aprendizagem e desenvolver a sua capacidade reflexiva. Procurei, também, que as atividades tivessem uma progressão lógica e sequencial, com o intuito do trabalho desenvolvido não surgir por mero acaso, mas inserido num contexto específico.

Acho importante salientar que inicialmente, a seleção das atividades foi um pouco difícil, mas com a ajuda das crianças e dos profissionais que me acompanharam neste processo e com a existência de tempos próprios, dedicado à observação, planificação, reflexão e avaliação, foi possível a exposição de dúvidas e anseios. Gradualmente, fui sentindo mais confiança face às opções metodológicas, fundamentadas num saber científico mais claro e rigoroso.

No decorrer da PES também senti alguns constrangimentos, no que diz respeito à gestão do tempo e dos grupos, pela falta de experiência que evidenciava. Tinha alguma dificuldade em manter a atenção/concentração das crianças nos momentos em grande grupo, porém foram muitas as vezes que refleti sobre tal e tentei encontrar diversas estratégias que me fizessem superar esta dificuldade. Recorri a várias estratégias, desde jogos de relaxamento; exploração de lengalengas; leitura de vários excertos de livros; procurei também colocar a minha voz de forma diferente, para que as crianças se sentissem motivadas a ouvirem-me, entre outros aspetos que contribuíram para um melhor funcionamento do grupo.

Ainda relativamente à prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do ensino Básico, há que referir que um dos objetivos definidos e

cumpridos nas duas vertentes foi proporcionar sempre um ambiente de aprendizagem, para que as crianças quisessem e pudessem aprender, fazendo parte do seu próprio processo de aprendizagem. Como tal, procurei cumprir sempre estes objetivos e penso que todo este processo tenha sido bem-sucedido, o que contribuiu para uma aprendizagem cooperada essencial para a minha vida quer pessoal quer profissional e para as crianças.

Relativamente à dimensão investigava concluí que os educadores/professores devem proporcionar às crianças ambientes enriquecedores de prazer e satisfação, que permitam desenvolver o domínio da linguagem oral e escrita, incentivando-as com diversas atividades, como jogos, brincadeiras, de modo a que as crianças possam desenvolver de forma criativa e ativa, estas vertentes. Devem também adotar uma prática pedagógica que propicie uma aprendizagem eficiente da leitura e da escrita, realizando um projeto pedagógico que desenvolva estas duas vertentes; organizando e gerindo o espaço físico e a rotina diária, explorando e enriquecendo as diversas áreas da sala com materiais e recursos que permitam utilizar as competências de leitura e de escrita e concretizando atividades e estratégias relativas às mesmas.

Em jeito de conclusão, realço que toda esta experiência foi muito gratificante em vários níveis e contribuiu para um despertar da realidade relativamente à Educação e permitiu-me aprofundar vários conceitos, conteúdos e saberes sobre esta área, podendo assim vivenciar e experienciar o caminho profissional que irei exercer.

Concluo afirmando que a nossa profissão implica que se tenha uma postura ativa e em constante observação/planificação/reflexão para que possamos dar respostas de forma organizada e fundamentada às crianças e para que estas se formem cidadãos ativos, reflexivos e conscientes da sociedade, com o intuito de contribuíram para a vida em sociedade e para a sua construção. É crucial que a criança não seja visto como um recetáculo, nem como uma tábua rasa, mas sim como um ser ativo que pode e deve contribuir para o seu próprio processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, A. P. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. v. 1. Porto: Porto Editora, p. 21-31. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alvarenga, I. (2011). Planificação docente e o sucesso do processo do ensino – aprendizagem. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682520.pdf>
- Alvez, R. (2015). Literacia Familiar: Contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas literárias em contexto socio económico desfavorecido (Dissertação). Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4605/1/Literacia%20familiar.pdf>
- Antas, V. (2015). Prática de Ensino Supervisionada em Pré – Escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico: Aprender ciências com a Literatura para a infância (Relatório Final). Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das teorias às práticas*. LIDEL – Edições Técnicas – Lda.
- Azevedo, F. (2006). Educar para a Literacia para uma visão global e integradora da língua materna. In. Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico, pp (1-10). *Lidel* - Edições Técnicas.
- Balça, A. & Bento, I. (s.d). *Educação Literária: Um Estudo no Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor nº 52, p. 81-100. Disponível em:

<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/viewFile/90/119>

Benítez, L. (2014). Educar e aprender com valores. Contos e atividades para animação da leitura, educação para a cidadania, ética e moral. Bookout, Lda.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Lda.

Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In Bruner J. 'Cultura da Educação'. (p:71 -95). Lisboa: Edições 70.

Calixto, J. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Caminho da Educação.

Canavarro, A. (n.d.). *Investigar para quê? Da produção do conhecimento científico à auto-regulação da prática*. Power Point Investigação da Educação de Infância. Universidade de Évora & UIDEF/IEUL.

Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. Revista interações v.13, n 44 PP. 109-126. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473/427>

Correia, M. (2009). *A observação Participante enquanto técnica de investigação*. Pensar em Enfermagem, vol.13 (nº2) , pp 30 - 36. Disponível em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Costa, M. & Melo, P. (2016). Metas Curriculares Português 1º. Ano – anotadas. In. Plim Português – 1º. Ano – Manual. Editor: Textos Editores.

Fernandes, P. (2009). Aprendizagem e desenvolvimento literário em Educação Pré – Escolar: o que se aprende antes de “ir para a escola”. Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira.

Ferreira, S. & Dias, M. (2002). A escola e o ensino da leitura. In. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7 (Nº 1), p. 39-49, jan./jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a05>

Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Escola Moderna, Nº 5, 5ª série. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_me_m/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf

Folque, M. (2014). O Aprender a Aprender No Pré – Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Editora: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2ª Edição.

Folque, M. (2017a) (PowerPoint). As interações adulto – criança e entre crianças como suporte à aprendizagem. Documento não publicado, Universidade de Évora – Departamento de Pedagogia e Educação. Évora.

Folque, M. (2017b). Desenvolver o cidadão: aprender a participar numa sociedade democrática (PowerPoint). Documento não publicado, Universidade de Évora – Departamento de Pedagogia e Educação. Évora.

Gordon Wells (1999). Dialogic Inquiry: toward a Sociocultural Practice and Theory of Education (:335).

Hohman, M., Weikart, D. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). A abordagem por projetos na educação de infância. Fundação Calouste Glubenkian. Lisboa.

Magalhães, M. L. (2006). A aprendizagem da leitura. In F. Azevedo (Coord.). Língua materna literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico (pp. 73-92). Lisboa: Lidel Edições.

Martins, V. (2006). Metodologia do Estudo. In. Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo, pp 68 – 86. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf>

Mata, L. (2007). Literacia Emergente - Investigações e Práticas: Cadernos de Educação de Infância.

Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. EXEDRA Revista Científica ESEC, pp 220 – 227. ISPA. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>

Mata, L & Pacheco, P. (2013). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré - escolar e características das práticas de literacia na família. Análise Psicológica (2013), 3 (XXXI): 217 – 234. ESE/ISPA. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3357/1/AP_31_217-234.pdf

Ministério da Educação e da Ciência. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência.

Monteiro, R. (2012) *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e de professores de 1º ciclo do ensino básico* (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores. Departamento de Ciências de Educação. Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1535/1/DissertMestradoRenataP aulaSilvaMonteiro2012.pdf>

Moreira, B. (2012). Desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico (Relatório de estágio). Universidade dos Açores. Departamento de ciências e educação. Ponta Delgada. Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1530/1/DissertMestradoBeatrizCararmoCorreiaMoreira2012.pdf>

Oliveira, I., & Lurdes Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. Disponível em:

http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Pereira, A. (2014) *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças* (Relatório Final). Escola Superior de Educação de Portalegre. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6133/1/Ana%20Margarida%20Pereira.pdf>

Perrenoud P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Editora: Artmed.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM. Acedido em 5 de novembro em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)

Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Nº4 de Évora (2014 – 2017).

Rodrigues, A. (2012) Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos (Relatório Final). Faculdade de letras. Universidade do Porto. Acedido em 7 de novembro em: file:///C:/Users/Ana/Downloads/relatorio_final.pdf

Silva, I. L. (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editora: Ministério da Educação/Direção – Geral d Educação (DGE).

Silva, L. (2012) Criação e dinamização da Área da Biblioteca como espaço propulsor de literacia emergente (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada). Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1511/1/Liliana_Silva.pdf

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Artmed. Porto Alegre.

Sequeira, F., Casto, R. et al. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Minho: Universidade do Minho.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & TAGGART, b. (2010). Ecers-e: The early childhood environment rating scale curricular extension to ECRS-R (pp.24-31). London: Institute of Education Press.

Tomé, A. & Balça, A. (2012) Ler na Escola: Texto Literário e formação de leitores. In. Magalhães, O. & Folque, A. (org). I Jornadas de Investigação em Educação. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). Trabalho por projectos na educação de infância – Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Ventura, C. (2015) Os Contributos da Literacia para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores. Departamento de Ciências de Educação. Disponível em:
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3504/1/DissertMestradoClaudiaSofiaCostaVentura2015.pdf>

Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. *NSIN Research Matters*, 24.

Legislação Referenciada:

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto de 2005 Lei de Bases do Sistema Educativo.

Apêndices

Apêndice A – Planificação Diária de dia 7 de novembro de 2016



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

2016/2017

Planificação Diária

Dia: 07/11/2016

Horas: 09:00 – 12:30

Visto: _____

FORMANDA:

Nome: Ana Carolina Dimas Heleno

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Escola Básica 1º Ciclo São Mamede

Educador (a)/Professor (a) Cooperante: Cristiana Pedrosa

1. PERSPECTIVA GLOBAL DA VISITA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

O grande sentido do dia é a implementação da biblioteca na sala de aula; a exploração dos ditongos e a realização de uma ficha de trabalho sobre os mesmos; o desenvolvimento do conhecimento da ortografia e a promoção do contato com o código escrito.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

Durante a presente atividade irão existir diversas etapas, como é o caso da 1ª etapa e 2ª etapa. Assim sendo, para cada um destes momentos existirá um conjunto de objetivos a serem cumpridos. A primeira etapa corresponde à implementação da biblioteca na sala de aula e a segunda etapa está destinada à realização da ficha de trabalho sobre os ditongos. Existem vários objetivos a serem cumpridos, tais como:

1.ª Etapa

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Oralidade

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Criar um clima de comunicação que fomente o diálogo e facilite a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar;
- Usar vocabulários adequados ao tema;
- Escutar discursos breves para aprender a construir conhecimentos.

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Leitura e Escrita

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Desenvolver o conhecimento da ortografia;
- Promover o contato com o código escrito.

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Iniciação à Educação Literária

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Ouvir ler textos literários;
- Promover o gosto e o prazer pela leitura.

2.ª Etapa

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Oralidade

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Criar um clima de comunicação que fomente o diálogo e facilite a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar;

- Usar vocabulários adequados ao tema;
- Escutar discursos breves para aprender a construir conhecimentos.

Área Disciplinar: Português

Conteúdo Programático: Leitura e Escrita

Principais Objetivos de Natureza Curricular:

- Conhecer os grafemas.

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

Este conjunto sequencial de atividades foi pensado para uma exploração com crianças do ensino do 1º ciclo do ensino básico. Foram planeadas duas etapas, cada uma para ser desenvolvida no mesmo dia.

É importante referir que antes de dar início à atividade proposta, delineei em conjunto com a turma os aspetos que queríamos em concreto com a mesma; posteriormente tive que planificá-la, explorando e estipulando os objetivos que queria que as crianças cumprissem e desenvolvessem

Irei então, passar a explicitar o procedimento da presente da atividade baseando-me nas duas etapas delineadas.

Na primeira etapa da atividade irei ler um livro à turma, intitulado “Procura-se! Ralfy, o coelho ladrão de livros” - Emily Mackenzie, com o objetivo de contextualizar a implementação da biblioteca. Como o livro trata a história de um coelho que só pensava em livros e que os roubava, porque não sabia da existência da biblioteca, achei que se iria enquadrar muito bem na atividade prévia à implementação da biblioteca.

Antes da leitura do livro irei perguntar à turma se através da capa me sabem dizer do que o livro se trata, de modo a que possam começar a criar algumas ideias prévias relativamente ao mesmo. De seguida irei realizar questões relativas aos elementos paratextuais, por exemplo: “Onde é que o título de um livro se encontra?”; “Alguém consegue ler o título do Livro?”; “Observando a capa, qual será o título da história?”; “O que costuma estar na capa de um livro?”; “O que um livro contém?”, entre outras questões pertinentes. Irei realizar estas perguntas com

o objetivo primordial de se irem inteirando sobre alguns conceitos fundamentais, mas de um modo “informal”.

Durante a leitura do livro, irei focar-me em manter um tom de voz cativante, irei também realizar vários gestos, movimentando o meu corpo, para que as crianças, não se dispersem e estejam atentas e integradas na aventura que o livro irá trazer.

Dada por terminada a leitura abordarei com os alunos vários aspectos retratados no livro, que serão importantes para dar início à implementação da biblioteca. Irei realizar várias questões, para dar início a um debate sobre o livro, perguntando por exemplo: “Quais as personagens faladas no livro?”; “O que é que o Ralfy adorava?”; “O Ralfy roubava o que e porquê?”; “O que Artur deu a conhecer a Ralfy?”; “O que uma biblioteca contém?” entre outras perguntas que despertem a curiosidades dos alunos e que os façam lembrar vários assuntos que foram tratados no livro.

Como o livro aborda o que é uma biblioteca irei focar-me nesse aspeto e debater esse mesmo assunto com a turma. Começarei por questionar a turma sobre o que é uma biblioteca; para que serve; o que pode conter; o que é necessário para ser criada uma biblioteca; se eles acham que é importante ter uma biblioteca na sala de aula, entre outras questões que promovam a sua curiosidade e que dê para entenderem o que realmente é uma biblioteca e a importância que a mesma apresenta.

Após o debate entre turma irei então colocar uma caixa com uma etiqueta a dizer biblioteca no lugar que previamente observei e concluí que seria mais apropriado e que teria mais acessibilidade para os alunos, de modo a ser mais fácil para eles se movimentarem até lá, sempre que necessário. De seguida irei pegar na etiqueta biblioteca e irei escrever essa palavra no quadro e pedir a alguns alunos que venham ao quadro identificar que vogais correspondem aquelas palavras e se existe algum ditongo. Neste momento irei utilizar cartões com os nomes dos ditongos para explorar esta temática e irei pedir a vários alunos que se dirijam ao quadro e que identifiquem os ditongos que correspondem aos cartões e que escrevam em manuscrito e em imprensa os mesmos.

Seguidamente irei partir para a segunda etapa, que diz respeito à realização da ficha de trabalho sobre os ditongos. Primeiramente irei explicar a ficha de trabalho à turma, exercício a exercício para que não seja muita informação que eles tenham de reter, pois podem-se perder no raciocínio. Posteriormente irei pedir a um aluno que distribua as fichas de trabalho e irei apoiá-los sempre que necessário e se sentir que a turma não entendeu o que era pretendido irei remeter as dúvidas para a turma toda, de modo a que entendam o que foi pedido na mesma. Após os alunos concluírem a ficha iremos corrigir em conjunto no quadro a mesma, para que

possam ser esclarecidas dúvidas existentes; para que possa haver um debate entre turma sobre várias questões e para que os alunos ganhem autonomia na correção individual das suas fichas de trabalho, de modo a se inteirarem sobre vários métodos de avaliação.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

Materiais:

- Livro “Procura-se! Ralfy, o coelho ladrão de livros” – Emily Mackenzie;
- Caixa que irá servir de biblioteca;
- Cartões com os dtongos;
- Bostik.

Humanos:

- Professora titular de turma;
- Professora de Apoio;
- Estagiária;
- Crianças (25 crianças do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico);

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

No que diz respeito à avaliação, esta será realizada, essencialmente através da observação direta durante a realização das tarefas propostas; das notas de campo concretizadas; da análise documental (fichas de trabalho); da gravação de áudio durante os debates realizados em assembleia e do questionamento. A avaliação terá então por base a participação individual, durante o registo escrito na realização das fichas de trabalhos e terá também por base a participação coletiva, no que diz respeito ao questionamento e aos debates realizados em conjunto.

Apêndice B – Grelha dos Livros da Biblioteca

Grelha dos Livros da Biblioteca

Nome do Aluno	Nome do Livro	Data de Partilha de Livros	Data de devolução dos Livros

Anexos

Anexo 1

**Tradução da Subescala de Avaliação Literacia (*Literacy*) das
Escalas de Avaliação ECERS-E – Extensão das Escalas de Avaliação ECERS-R por Vanessa**

Antas

Referência bibliográfica:

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: The early childhood environment rating scale curricular extension to ECERS-R* (pp. 24-31). London: Institute of Education Press.

Item 1 – Impressão gráfica no ambiente (*Print in the environment*)

Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1. Nenhuma imagem legendada são visíveis para as crianças.</p> <p>1.2. Nenhuma impressão [gráfica] no ambiente que seja relevante para as crianças.</p>		<p>3.1. Algumas imagens legendadas estão presentes e são visíveis para as crianças.</p> <p>3.2. Alguns objetos ou itens legendados estão presentes e são facilmente visíveis para as crianças (ex. etiquetas nas prateleiras, nomes das crianças nos cabides dos casacos ou nas pinturas, potes legendados com as palavras "canetas", "lápiz").</p> <p>3.3. Imagens impressas são proeminentemente expostas (ex. "Bem-vindo" na porta, títulos nas exposições de arte, etiquetas a designar centros de interesse dentro da sala tais como a área das artes ou área da areia/água).</p>		<p>5.1. Muitas imagens legendadas estão à vista das crianças, indicando um enriquecido ambiente impresso.</p> <p>5.2. As crianças são encorajadas a reconhecer palavras impressas no seu ambiente (ex. os seus próprios nomes nos cabides, impressões nos objetos do dia-a-dia tais como embalagens de comida ou sacos de plástico).</p> <p>5.3. As crianças são encorajadas a reconhecer letras no seu ambiente (ex. a equipa pedagógica chama a atenção para letras individuais nos nomes das crianças ou noutra material impresso do ambiente).</p>		<p>7.1. A discussão sobre impressões no ambiente ocorre e relaciona-se frequentemente com objetos do interesse pessoal das crianças.</p> <p>7.2. Existe discussão sobre a relação entre a palavra falada e escrita/impressa (ex. discutir como ler as palavras escritas na t-shirt das crianças).</p> <p>7.3. As crianças são encorajadas a reconhecer <u>letras e</u> palavras no seu ambiente para além dos próprios nomes (ex. palavras em etiquetas ou posters).</p>

Notas para Clarificação:

	<p>3.1. Dois ou mais exemplos diferentes.</p> <p>3.2. Dois ou mais exemplos diferentes.</p> <p>3.3. Material impresso pode estar acima do nível dos olhos mas as crianças serão capazes de os ver com facilidade.</p>	<p>5.1. Para ter crédito, no mínimo cinco ou mais exemplos diferentes devem estar presentes e facilmente visíveis para as crianças. O observador deve estar convencido da riqueza do ambiente impresso para que o indicador seja credível.</p> <p>5.2. Para ter crédito, a equipa pedagógica deve ser observada a encorajar explicitamente as crianças a reconhecerem impressões no ambiente (no mínimo um exemplo observado) ou o observador deve ver evidências de uma rotina diária regular que encoraje as crianças a reconhecer impressões no ambiente (ex. um sistema de Auto registo, onde as crianças encontram e afixam os seus num quadro para mostrar que estão presentes).</p> <p>5.3. Deve ser observado, no mínimo, um exemplo de adultos a chamar a atenção explicitamente para letras.</p>	<p>7.1. As discussões devem envolver ativamente as crianças e ser mais do que uma breve referência. No mínimo dois exemplos devem ser observados, um dos quais deve estar relacionado a um item de claro interesse pessoal para a criança (ex. a t-shirt de uma criança, impressões em cartões enviados para outra criança do grupo, impressões num objeto que uma criança tenha trazido de casa).</p> <p>7.2. A discussão deve envolver ativamente a criança. No mínimo um exemplo deve ser observado.</p> <p>7.3. Para atribuir crédito, os observadores devem ver no mínimo um exemplo de membros da equipa pedagógica a encorajar as crianças a reconhecer palavras e letras no meio envolvente.</p>
--	---	--	--

Item 2 – Áreas de livros e literacia (<i>Book and literacy areas</i>)						
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Os livros não são atrativos. 1.2 Os livros não são adequados ao nível etário.		3.1 Alguns livros de diferentes tipos são acessíveis às crianças. 3.2 Uma área facilmente acessível da sala é reservada para os livros. 3.3 Realizam-se algumas leituras na área dos livros.		5.1 Uma variedade de tipos de livro é acessível às crianças. 5.2 A área dos livros é usada de forma independente pelas crianças.		7.1 A área dos livros é confortável (tapete e almofadas ou assentos confortáveis) e preenchido com uma vasta gama de livros de variado estilo, conteúdo e complexidade. 7.2 Os adultos incentivam as crianças a usar livros e encaminham-nos para a área dos livros. 7.3 Os livros estão incluídos nas áreas de aprendizagem exteriores ao “cantinho” do livro.

Notas para clarificação:

1.1 Refere-se aos livros em si e não à forma como estão dispostos. Marcar sim se 50% ou mais dos livros estão danificados.	3.1 Categorias possíveis incluem: livros ilustrados/narrativos, livros de referência/informativos, poesias e livros de cálculo/ matemática. Nem todas as	5.1 Ver 3.1 para possíveis categorias de livros. Os livros podem ser produzidos de forma comercial ou artesanal. Pelo menos três exemplos de cada categoria devem ser acessíveis	7.1 Além da grande variedade de tipos necessários para o tópico 5.1, este indicador requer variedade dentro dos tipos de livros oferecidos para atender a uma gama de interesses (ex.
--	--	--	---

<p>1.2. Marcar sim se 50% ou mais dos livros são inadequados a nível etário.</p>	<p>categorias são necessárias, mas pelo menos três ou quatro exemplos de duas categorias diferentes devem ser acessíveis diariamente para as crianças.</p> <p>3.2. A área dos livros também pode ser utilizada para outras atividades calmas e/ou para momentos em grande grupo em certas ocasiões do dia, mas de forma geral deve ser destinado à leitura propositada de livros.</p> <p>3.3. Pode ocorrer durante o tempo de grande grupo ou informalmente, em grupo ou individualmente, com ou sem adultos. Este indicador preocupa-se especificamente com que extensão a área (ou áreas) dos livros é usada. Não dar crédito quando os livros são retirados da área dos livros e usados noutro lugar (ex. as crianças escolhem um livro do “cantinho” dos livros para lerem na mesa enquanto esperam pelo lanche).</p>	<p>às crianças diariamente (e os observadores devem também basear a sua decisão sobre o tamanho do grupo que está a ser atendido). Além disso, a seleção deve incluir vários livros com texto, e alguma variação a nível dos livros disponíveis para satisfazer as diferentes capacidades (e.g. alguns mais simples e outros mais complexos, textos bilingues ou livros noutras línguas em que o grupo é diversificado).</p> <p>5.2. Pelo menos dois (diferentes) exemplos devem ser observados. No entanto, para determinar se as crianças acedem regularmente à área dos livros de forma independente dos adultos, os observadores devem também basear a sua decisão consoante o tamanho do grupo. As crianças devem de aceder à área dos livros com o propósito de selecionar e ler livros em vez de qualquer outra atividade.</p>	<p>livros informativos sobre temas como a ciência, os transporte e diferentes culturas/religiões; livros de histórias sobre animais, pessoas e criaturas imaginárias). Os tamanhos e formatos devem variar. Uma melhor variação no nível de desenvolvimento também é necessário no tópico 5.1.</p> <p>7.2. Isto deve ser observado pelo menos uma vez.</p> <p>7.3. Os livros devem ser disponibilizados no mínimo em outras duas áreas e deve haver alguma interligação entre experiências de aprendizagem/brincadeira disponíveis nessas áreas (ex. livros de contagem [cálculo] na área da matemática).</p>
--	---	---	---

Item 3 – Leitura do adulto com as crianças (<i>Adult reading with the children</i>)						
Inadequado	Mínimo			Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
1.1. Os adultos raramente leem para as crianças.	3.1. Adultos leem com as crianças diariamente. 3.2. Existe algum envolvimento das crianças durante os tempos de leitura (ex. as crianças são encorajadas a participar na repetição de palavras e frases do texto; os adultos partilham imagens com as crianças ou colocam questões simples).			5.1. As crianças têm um papel ativo durante os tempos de leitura, e as palavras e/ou a história são usualmente discutidas. 5.2. As crianças são encorajadas a utilizar conexões e/ou a ligar o conteúdo do livro a outras experiências.		7.1. Existe discussão sobre a impressão e letras bem como sobre o conteúdo. 7.2. Existe material de suporte para envolver as crianças com as histórias de forma autónoma (ex. gravações, exposições interativas, fantoches, sacos de histórias, jogos de computador). 7.3. Existe evidência de leitura um para um com algumas crianças.

Notas para clarificação:

1.1. Marcar sim, se nenhuma leitura com as crianças é vista durante a observação e não há tempo de leitura diária listada no calendário.	3.1. Dar crédito se dois ou mais exemplos de leitura informal com grupos ou crianças individuais são vistos durante a observação. Alternativamente, pode ser dado crédito, se existe evidência de um tempo de		5.1. Deve ser observado pelo menos uma vez. Se várias sessões de leitura são observadas, isso deve ser verdade para a maioria das sessões.		7.1. Deve ser observado pelo menos uma vez para ser credível. 7.3. Vários exemplos devem ser observados. Deve ficar claro que a leitura informal com cada
--	---	--	--	--	--

leitura diária planeada que inclui todas (ou a maioria) das crianças, mesmo se isso acontecer fora do tempo de observação. Este poderia ser um momento de leitura pelo grupo inteiro, ou tempos de leitura planeados por pequenos grupos.

3.2. A leitura com as crianças deve ser observada pelo menos numa ocasião, a fim de marcar este indicador. Se forem observadas várias vezes, o envolvimento das crianças deve ser uma característica da maioria das sessões a fim de ser credível.

5.2. Os exemplos podem incluir perguntas de um adulto: 'O que é que achas (que a personagem) vai fazer a seguir?' ou (quando lê um livro sobre animais de estimação) 'Algum de vocês tem um animal de estimação em casa? Como cuidam dele?'. Se várias sessões de leitura forem observadas, isso deve ser verdade para a maioria das sessões.

criança é regular na sua rotina diária.

Item 4 – Sons em palavras (*Sounds in words*)

Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
1.1. Poucas ou nenhuma rimas ou poemas são ditos ou cantados.		3.1. Rimadas são ditas ou cantadas com frequência pelos adultos para as crianças. 3.2. As crianças são encorajadas a dizer e/ou cantar rimas.		5.1. As componentes rimadas das canções/rimas são chamadas à atenção das crianças. 5.2. Os sons iniciais das palavras são chamados à atenção das crianças.		7.1. Presta-se atenção à divisão silábica de palavras (ex. através de jogos de bater as palmas, saltos, etc.). 7.2. Dá-se alguma atenção à ligação entre sons e letras.

Notas para clarificação:

1.1. Marcar 'sim' se há evidências de que as rimas são faladas ou cantadas menos de 2 ou 3 vezes por semana (ex. agendada apenas uma vez por semana e nenhuma evidência de canto informal durante a sessão observada).	3.1. Com frequência significa diariamente. Dar crédito se houver evidência de uma sessão de canções/rimas na planificação diária que inclua todas as crianças (ou a maioria), mesmo que isso ocorra fora do período de observação. Dependendo do número de crianças que assistam, esta pode ser realizada num pequeno grupo em vez de ser com toda a turma. Se não houver uma sessão de grupo	5.1. No mínimo um exemplo tem de ser observado. 5.2. No mínimo dois exemplos têm de ser observados. Os adultos devem chamar a atenção explícita aos sons iniciais em palavras e dizer-las em voz alta. (ex. chamando a atenção para o facto de que "bastão" e "bola" começam com a mesma letra, dizendo "consegues ouvir – começam	7.1. Dar crédito se isto for visto durante a observação. Se nenhum exemplo for observado no dia, então no mínimo dois exemplos devem ser encontrados na amostra de planificação revista. 7.2. Para dar crédito, os observadores devem também ver dois exemplos de adultos a estabelecerem a ligação sonsletras, ou ver um exemplo e
--	---	---	--

	<p>diária planeada, então, pelo menos, dois exemplos de uso informal da rima (ex. canções, livros de rimas) com pequenos grupos ou com cada criança deve ser visto durante a observação.</p> <p>3.2. Não é necessário os adultos chamarem a atenção explícita para rimas para atribuir crédito a este nível.</p> <p>Por exemplo, dar crédito se se observar que as crianças usualmente participam durante as sessões, ou ao ler um livro de rimas.</p>	<p>ambas com “b”. consegues pensar em algo mais que comece com a mesma letra?”).</p>	<p>encontrar outros dois nas amostras de planificação revistas. Os exemplos devem incluir trabalho fonético que assinale a ligação explícita entre letras e sons, ou um adulto a ajudar uma criança a anotar uma certa palavra falada.</p>
--	--	--	--

Item 5 – Escrita emergente (*Emergent writing*)

Inadequado	Mínimo		Bom	Excelente		
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1. Não existem materiais para as crianças se envolverem na escrita emergente.</p> <p>1.2. As crianças nunca observam a equipa educativa a anotar o que (as crianças) dizem.</p>	<p>3.1. As crianças têm acesso a utensílios para escrever (ex. lápis, caneta de feltro, giz).</p> <p>3.2. As crianças têm acesso a papel ou outros recursos apropriados para tarefas de escrita (ex. A4 ou blocos de papel, quadros de ardósia, pequenos quadros brancos magnéticos para usar com marcadores e apagadores).</p> <p>3.3. Por vezes as crianças observam a equipa educativa a anotar o que (as crianças) dizem.</p>	<p>5.1. Um espaço na configuração [da sala] é posto de lado [disponibilizado] para a escrita emergente.</p> <p>5.2. As crianças observam com frequência a equipa educativa a anotar o que (as crianças) dizem.</p> <p>5.3. As crianças são encorajadas a tentar “escrever” para comunicar com outras (ex. livros feitos à mão, escrever menus no “café”, anotar a própria imagem).</p>	<p>7.1. Assim como lápis e papel, a linha que delimita a área serve de tema para encorajar as crianças a escrever (ex. um escritório).</p> <p>7.2. Os adultos chamam a atenção das crianças para o propósito da escrita (ex. endereçar um envelope, fazer uma lista de compras, escrever uma história).</p> <p>7.3. A escrita emergente das crianças é exposta para os outros verem.</p>			

Notas para clarificação:

<p>1.1. Marcar “sim” se as crianças não têm acesso a materiais de escrita pelo menos numa parte do dia.</p>	<p>3.1./3.2. Para dar crédito, pelo menos uma opção deve ser avaliada para as crianças acederem livremente durante</p>	<p>5.1. Esta deve ser uma área (ou áreas) designada com materiais e espaço adequados para escrever - não é suficiente para</p>	<p>7.2. Os exemplos podem incluir a escrita ligada à dramatização (ex. parcelas de rotulagem num posto dos Correios) ou crianças</p>
---	--	--	--

1.2. Os observadores devem conferir exposições e gravações/portfólios das crianças para evidenciar que a equipa pedagógica anota palavras das crianças (i.e. pessoa que escreve de forma manuscrita para as crianças). Os exemplos podem incluir trabalhos de arte infantil que exibam as suas palavras escritas com uma legenda por baixo. Para os indicadores 1.2 e 3.3, as evidências de registos e expositores podem ser usados. No tópico 1.2, um exemplo deve ser encontrado nos materiais de avaliação. Por sua vez, no 3.3 são necessários dois exemplos.

No entanto, já que não há maneira de saber se a escrita foi realmente compartilhado com a criança, a prova dos registos/monitores não é suficiente para dar crédito ao indicador 5.2. Como garantia a este nível, os observadores devem ver pelo menos um

grande parte do dia (i.e. não restrito a 'atividades de escrita'). A variedade de materiais / meios é considerada no indicador 5.1 e pode ser dada a este nível mínimo, mesmo se a gama de opções é limitada.

3.3. Os observadores devem conferir exposições e gravações/portfólios das crianças para evidenciar que a equipa pedagógica anota palavras das crianças (i.e. pessoa que escreve de forma manuscrita para as crianças). Os exemplos podem incluir trabalhos de arte infantil que exibam as suas palavras escritas com uma legenda por baixo.

Para os indicadores 1.2 e 3.3, as evidências de registos e expositores podem ser usados. No tópico 1.2, um exemplo deve ser encontrado nos materiais de avaliação. Por sua vez, no 3.3 são necessários dois exemplos.

No entanto, já que não há maneira de saber se a escrita foi

que as crianças tenham acesso a materiais de escrita que, em seguida, possam levar para qualquer mesa disponível.

5.2. Os observadores devem conferir exposições e gravações/portfólios das crianças para evidenciar que a equipa pedagógica anota palavras das crianças (i.e. pessoa que escreve de forma manuscrita para as crianças). Os exemplos podem incluir trabalhos de arte infantil que exibam as suas palavras escritas com uma legenda por baixo.

Para os indicadores 1.2 e 3.3, as evidências de registos e expositores podem ser usados. No tópico 1.2, um exemplo deve ser encontrado nos materiais de avaliação. Por sua vez, no 3.3 são necessários dois exemplos.

No entanto, já que não há maneira de saber se a escrita foi realmente compartilhado com a criança, a prova dos registos/monitores não é

que contribuem para impressão ambiental (ex. escrever rótulos para gavetas ou para exposições). Se uma propositada atividade de escrita não é vista no dia, os observadores devem procurar evidências de que tais atividades tenham sido realizadas (ex. materiais exibidos). Pelo menos 3 exemplos de escrita propositada devem ser encontrados no visor e nos registos de avaliação. Evidências confirmatórias pode ser encontradas no planeamento. No entanto, uma vez que o observador não vai saber o quão bem o planeamento é (ou foi) realizado, o crédito para este indicador não deve ser feito unicamente com base no planeamento de provas.

7.3. Não dar crédito à escrita que é copiada ou traçada a partir da caligrafia de um adulto.

exemplo de uma palavra riscada por parte do adulto.	realmente compartilhado com a criança, a prova dos registos/monitores não é suficiente para dar crédito ao indicador 5.2. Como garantia a este nível, os observadores devem ver pelo menos um exemplo de uma palavra riscada por parte do adulto.	suficiente para dar crédito ao indicador 5.2. Como garantia a este nível, os observadores devem ver pelo menos um exemplo de uma palavra riscada por parte do adulto.	
---	---	---	--

Item 6 – Falar e ouvir (<i>Talking and listening</i>)						
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1	2	3	4	5	6	7
<p>1.1. Muito pouco encorajamento ou oportunidades para as crianças falarem para os adultos.</p> <p>1.2. A maioria da atenção verbal por parte dos adultos é de natureza supervisora.</p>		<p>3.1. Ocorre alguma conversa entre adultos e crianças (ex. os adultos conversam com as crianças quer individualmente quer em grupo sobre uma atividade a decorrer, perguntam questões simples, respondem aos comentários das crianças).</p> <p>3.2. É permitido às crianças falar entre elas com alguma intervenção adulta limitada (ex. os adultos perguntam questões fechadas).</p>		<p>5.1. Experiências interessantes são planeadas pelos adultos e acionadas para incentivar a conversa e a partilha de ideias.</p> <p>5.2. As crianças são encorajadas a responder a questões de forma mais extensa (requerendo respostas com mais do que uma palavra).</p> <p>5.3. Os adultos criam regularmente oportunidades para falar de um para um com as crianças pela iniciação de conversas individualmente.</p>		<p>7.1. Os adultos providenciam “andaimes” para as conversas das crianças com eles.</p> <p>7.2. As crianças são encorajadas com frequência a falar umas com as outras em pequenos grupos, e os adultos encorajam os pares a ouvir.</p> <p>7.3. Os adultos usam questões abertas regularmente para enriquecer a linguagem das crianças através da fala (ex. ‘o que achas que vai acontecer se...?’, ‘como fizeste...?’).</p> <p>7.4. As crianças são encorajadas a colocar questões.</p>
Notas para clarificação:						
<p>1.2. Pontuar sim se a maioria da interação oral dos adultos for relacionada com a gestão de</p>				<p>5.1. Este indicador avalia a extensão daquilo que os adultos planeiam para falar. As</p>		<p>7.1. Os “andaimes” fornecem um "quadro" para as crianças falarem. A dar crédito, os</p>

<p>rotinas, atividades ou comportamento.</p>		<p>experiências devem ter um foco explícito sobre a comunicação e a partilha de ideias.</p> <p>As atividades 'não-literárias' (ex. experiências científicas) podem ser contadas, se há um foco planejado e explícito na discussão. Exemplos de planejamento adequado podem incluir uma listagem de palavras-chave ou perguntas para uma determinada atividade, ou 'brainstorming' no início de um tópico para reunir ideias das crianças. Como com todos os itens, o ato de planejar provas deve ser utilizado com precaução e pelo menos uma atividade planejada deve ser observada para avaliar o grau de eficácia dos adultos que aproveitam a experiência para incentivar a fala das crianças. Se este não é o caso, não deve ser dado crédito.</p> <p>5.2. Pode ser dado crédito aqui para perguntas que exigem respostas mais longas do que "sim" ou "não", mas que não</p>	<p>adultos devem ser observados a aceitar e a contribuir verbalmente na conversa das crianças (ex. a criança diz 'Olha, os grãos estão a crescer', e o adulto responde 'Sim, isso mesmo, eles estão a crescer muito alto. O quão alto achas que eles irão crescer?'). Não é necessário nenhum número específico de exemplos, mas os observadores devem ouvir provas suficientes para ter certeza de que prorroga o pensamento das crianças através do questionamento ou de que a estratégia de comentar é uma ocorrência regular.</p> <p>7.2. A ênfase aqui é em pequenos grupos - não contam discussões em grupo / tempos inteiros quando marcou este indicador. A comunicação deve ser mais focada do que simplesmente falar sobre os modelos que fizeram ou recordar uma viagem fora do centro. Se o planejamento é usado como prova, o observador</p>
--	--	---	---