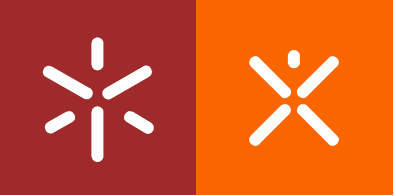




Tânia Patrícia Matos Carvalho **Explorar, aprender e gostar de ler com os Primeiros Dicionários Ilustrados**

UMinho | 2019

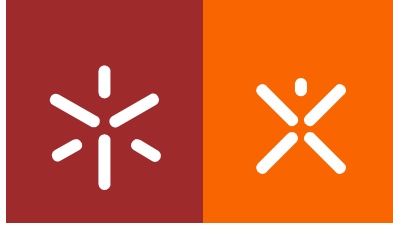


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Patrícia Matos Carvalho

**Explorar, aprender e gostar de ler
com os Primeiros Dicionários Ilustrados**

outubro de 2019



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tânia Patrícia Matos Carvalho

Explorar, aprender e gostar de ler com os Primeiros Dicionários Ilustrados

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositorioUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Terminada esta etapa tão importante da minha vida, considero que, sem o contributo de muitas pessoas, não tinha desenvolvido um percurso igual.

Agradeço à Professora Sara Reis da Silva, por todo o apoio e orientação, por me ter ajudado a crescer e ter sido muito importante no meu desenvolvimento profissional. Agradeço-lhe por toda a disponibilidade, atenção e carinho, sobretudo, por me ter feito acreditar mais em mim e naquilo que faço.

À Juliana, minha colega de estágio, por ter sido a companheira de todas as horas, pela disponibilidade, carinho e exemplo que representou para mim durante este percurso.

Um agradecimento muito especial à educadora Mariana e à Professora Alexandra, que me mostraram, desde o primeiro instante, um apoio incondicional. Agradeço-lhes toda a abertura, ensinamentos e críticas, que me ajudaram a refletir e a tornar-me uma melhor profissional.

Aos “meus meninos” do pré-escolar, que me fizeram viajar por mundos desconhecidos e sonhar, por serem uns aventureiros por natureza que tornaram o meu percurso muito mais leve e feliz. Aos finalistas do 1º Ciclo, agradeço-lhes por me terem mostrado um lado do ensino básico que não conhecia. Ensinaram-me a conquistar passo a passo o lugar que queremos ocupar dentro de uma sala e de uma turma.

Agradeço aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e que me ofereceram a oportunidade de seguir o meu sonho. Se cheguei até aqui, muito se deve a eles.

Agradeço à minha família e, especialmente, à minha madrinha, ao Rui, à Catarina e ao meu Afilhado por todo apoio.

Agradeço aos meus amigos: Rui, Marco, Márcia e Vítor por serem os amigos de todas as horas, pelo apoio e amizade. Agradeço, especialmente, à Lena e à Sara (e ao Gui), por todas as críticas e correções, por terem estado disponíveis para serem o meu braço direito durante estes meses.

Agradeço-te a ti, por todos os momentos de atenção e compreensão, por seres a pessoa que mais acredita em mim e naquilo que gosto de fazer, pelos momentos de escuta e pelas palavras de ânimo nos momentos mais delicados.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Explorar, aprender e gostar de ler com os Primeiros Dicionários Ilustrados

Resumo

O estudo da receção dos textos informativos, nomeadamente dos dicionários ilustrados ou dos primeiros dicionários, por parte de pré-leitores ou de leitores em fase inicial, é ainda uma temática pouco investigada em Portugal, sendo estes objetos igualmente pouco mobilizados no quotidiano em educação pré-escolar ou primeiro ciclo do ensino básico. Assim, estas duas constatações constituem os motivos-base que originaram a escolha deste tema para a investigação-ação, ao longo de todo o processo de formação/prática pedagógica. A problemática selecionada representa, também, um domínio habitualmente pouco explorado pelas crianças, representando, ainda, uma das áreas para com a qual estas estão menos despertas.

Este estudo procura averiguar o contributo dos textos informativos, nomeadamente dos dicionários, no estímulo para a leitura e a escrita, e o desenvolvimento de várias aprendizagens em todos os domínios em contexto de pré-escolar e 1.º ciclo. Com o intuito de dar resposta às questões formuladas, procedeu-se à investigação no que se refere à distinção entre literatura e livros para a infância, à definição de livros não ficcionais (livros informativos), à sua panorâmica em Portugal, às diferentes tipologias e aos seus contributos para a formação de pré-leitores e leitores iniciais. Faz-se, ainda, uma abordagem à definição de dicionário para a infância, às diferentes tipologias e potencialidades formativas e, por fim, uma análise do *corpus* textual dos dicionários utilizados no projeto de investigação-ação desenvolvido.

A metodologia adotada para o projeto, em contexto de pré-escolar, foi a investigação-ação. Em contexto de 1.º ciclo, foram realizadas intervenções pontuais e foram recolhidos dados através da observação, permitindo, assim, que se realizasse uma reflexão final, comparando a incidência temática nos dois contextos.

Palavras-chave: dicionários ilustrados; literatura para a infância; livros para a infância; textos informativos.

Explore, learn and enjoy reading with the First Illustrated Dictionaries

Abstract

The study of informative texts, in particularly the illustrated dictionaries or the first dictionaries, by pre-readers or readers in initial fase, is a theme sparsely investigated in Portugal. These objects are equally poorly mobilized in everyday life in preschool or primary school.

So, these two findings are the main reasons that led to the choice of this theme for research and action during all the process of pedagogical formation /practice. The selected question also represents a domain usually less explored by children, representing one of the areas for which they are least awake.

This study explores the contribution of the informative texts, specially the dictionaries, in the promotion of reading and writing, and the development of several learnings in all domains at preschool and 1st cycle (primary school) context.

In order to answer these questions, we aim at distinguish children's literature and books for children, a definition of nonfictional books (informative books), its panorama in Portugal, different typologies and its contributions in the development of pre and early readers. It was also made an approach to the definition of children's dictionary, the different typologies and its formative potentialities as well as an analysis of the textual *corpus* composed by the dictionaries used in this action-research project.

The methodology used for this project, in preschool context, was the action- research. In the 1st cycle context, specific interventions were performed and data were collected through observation, thus allowing for a final reflection, comparing the thematic incidence in the two contexts.

Keywords: Illustrated dictionaries; children's literature; books for children; informative texts.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
Agradecimentos.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	3
1. Breve explicitação terminológica: livros para a infância e literatura para a infância	4
2. Livros não ficcionais (formativos ou informativos).....	6
2.1 Livros informativos para a infância em Portugal: breve panorâmica.....	6
2.2 Importância dos livros informativos na formação de novos leitores.....	7
2.3 Livros informativos para pré-leitores ou leitores iniciais: singularidades.....	11
3. Dicionários para a infância.....	14
3.1 Contributos para uma definição	14
3.2 Dicionários para pré-leitores: das diferentes tipologias às potencialidades formativas.	21
3.3 Análise do corpus textual	26
Capítulo II – Apresentação do estudo	30
1. Projeto de investigação em contexto de pré-escolar	31
1.1 Caracterização do contexto	31
1.1.1 A instituição	31
1.1.2 O grupo	31
1.2 “Vamos descobrir o mundo”	33
1.2.1 Por que se desenvolveu este projeto.....	33
1.2.2 Plano geral e objetivos do projeto	35
1.2.3 Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto	36
1ª Atividade “O nosso Lugar no Mundo” (28 de novembro de 2018).....	36
2ª Atividade “À Descoberta da Ásia” (6 de novembro de 2018).....	39
3ª Atividade “Viagem à Antártida” (9 e 10 de janeiro de 2019)	41
4ª Atividade “Oceânia- O Continente da Maior Ilha do Mundo” (15, 16 e 17 de janeiro de 2019).....	43

5ª Atividade “ A América” (23 e 24 de janeiro de 2019)	46
6ª Atividade “Queremos ser uma Tribo Africana” (29 e 30 de janeiro de 2019).....	48
7ª Atividade “Dicionário das palavras viajantes” (29 de janeiro de 2019)	50
8ª Atividade “Visita à Biblioteca Lúcio craveiro da Silva” (30 de janeiro de 2019)	50
1.2.4 Avaliação do projeto	51
a) Avaliação realizada pelos Encarregados de Educação	54
2. Investigação em contexto de 1º ciclo	55
2.1 Caracterização do contexto	55
2.1.1 A escola.....	55
2.1.2 A turma	55
2.2 Presença dos textos informativos no 1º Ciclo e recurso ao dicionário	57
2.2.1 Uma discussão sobre os textos informativos: a utilização dos Dicionários.....	62
Capítulo III- Conclusões	65
1. Breve comparação da incidência temática nos dois contextos	66
2. Considerações finais.....	78
2.1 Aprendizagens e dificuldades	78
2.2 Limitações e recomendações do estudo	84
Bibliografia Ativa	86
Bibliografia Passiva	88
Anexos	91
A. Fotografias	91
A.1 Fotografias Atividade: “O Nosso Lugar no Mundo”	91
A.2 Fotografias da Atividade: “À descoberta da Ásia”	92
A.3 Fotografias da Atividade: “Viagem à Antártida”	93
A.4 Fotografias da Atividade: “Oceânia- O Continente da Maior ilha do Mundo”	94
A.5 Fotografias da Atividade: “A América”	95
A.6 Fotografias da Atividade: “Queremos ser uma tribo Africana”	96
A.7 Fotografias da Atividade: “Dicionário das palavras viajantes”.....	98
A.8 Fotografias da Atividade: “Uma discussão sobre textos informativos: a utilização dos dicionários”	98
B. Planificações das Intervenções descritas	99
B.1 Planificação da Atividade:” O Nosso Lugar no Mundo”	99
B.2 Planificação da Atividade: “À Descoberta da Ásia”	101

B.3 Planificação da Atividade: “Viagem à Antártida”	102
B.4 Planificação da Atividade: “Oceânia- O Continente da Maior Ilha do Mundo”	104
B.5 Planificação da Atividade: “A América”	105
B.6 Planificação da Atividade: “Queremos Ser uma Tribo Africana”	107
B.7 Planificação da Atividade: “Uma discussão sobre textos informativos: a utilização dos dicionários”	109
Anexo C- Questionário	110

Índice de Ilustrações

Ilustração 1- Capa do Dicionário Infantil Editora.....	26
Ilustração 2- Interior do Dicionário Infantil Editora	26
Ilustração 3- Capa do O Meu Primeiro Dicionário	27
Ilustração 4- Interior do O Meu Primeiro Dicionário	27
Ilustração 5- Capa do O meu primeiro dicionário	29
Ilustração 6- Interior do O meu primeiro dicionário	29

Índice de Esquemas

Esquema 1- Teia iniciais do projeto	34
Esquema 2- Questões geradoras do projeto	35

Índice de Tabelas

Tabela 1- Observações prévias da interação dos alunos com os textos informativos/dicionário	60
---	----

Introdução

A presente investigação pedagógica desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Sara Reis da Silva. O seu principal desígnio é refletir sobre o papel dos textos informativos, mais concretamente do suporte do dicionário, no desenvolvimento de competências leitoras e no conhecimento do mundo.

Este projeto tem como base a metodologia de investigação-ação, invocando o ciclo de planificação, ação, reflexão e avaliação da ação desenvolvida. Ao longo de todo este processo, o desenvolvimento de competências profissionais foi um dos objetivos centrais.

São muito raros os estudos, em Portugal, que apresentam e defendem a importância dos textos informativos na formação de pré-leitores e leitores iniciais. Hoje em dia, as crianças iniciam o contacto com livros sem ainda se terem apropriado do código escrito. A valorização dos livros surge, desde cedo, associada ao desenvolvimento da comunicação oral, da compreensão da língua e do conhecimento do mundo. No entanto, as atividades de promoção da leitura surgem, essencialmente, associadas a textos literários. Os textos informativos são, com frequência, deixados à margem das atividades desenvolvidas dentro das salas de pré-escolar, e até mesmo, nas salas de aula de 1º ciclo onde este tipo de texto surge associado às metas de aprendizagem.

Contudo, tem-se debatido a urgência de formar leitores críticos e autónomos. Este processo de aprendizagem leitora exige o desenvolvimento de competências complexas, bem como a criação de hábitos de leitura. Motivar para a leitura deve ser uma das preocupações dos educadores e professores, visto que esta desempenha um importante papel na aprendizagem. Não podemos abordar a questão da motivação para a leitura sem aliar a este prazer todos os tipos de textos disponíveis para o público infanto-juvenil. A opção por equacionar a questão lata das estratégias de promoção da leitura ou da mediação leitora deve-se ao facto de considerarmos ser através destas que as crianças descobrem o prazer dos livros e da leitura, desenvolvendo a sensibilidade estética e o conhecimento do mundo.

A formação de leitores implica, portanto, por parte da escola a difusão e a mediação tanto de textos literários e como de textos não literários. A par deste objetivo, torna-se crucial a postura ativa dos agentes educativos na promoção de estratégias de leitura e no

desenvolvimento de atitudes de investigação e conhecimento do mundo a partir da valorização do para com o livro.

Este projeto ou a sua implementação pretendeu, assim, motivar as crianças para a importância a utilização de textos informativos, nomeadamente dos primeiros dicionários ilustrados, favorecendo a construção de competências facilitadoras de aprendizagem da leitura.

Neste sentido, relativamente à organização deste relatório, este encontra-se estruturado em dois capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um enquadramento teórico. Inicialmente, é apresentada uma distinção (necessária) entre literatura e livros para a infância. De seguida, aprofunda-se a investigação sobre os textos informativos e, neste capítulo, é possível ler uma contextualização sobre os mesmos, assim como uma abordagem aprofundada sobre os dicionários ilustrados destinados ao público infanto-juvenil, sendo expostos vários pontos de vista acerca das suas potencialidades na formação de pré-leitores e leitores iniciais. Apresenta-se, também, uma visão mais alargada sobre os dicionários para pré-leitores e leitores iniciais disponíveis em Portugal e, por fim, uma análise do *corpus* textual utilizado durante o projeto de investigação-ação. Toda esta fundamentação sustentou, naturalmente, todo o projeto desenvolvido.

No segundo capítulo deste relatório, é exposto o projeto de intervenção implementado e desenvolvido em contexto pré-escolar, contexto onde os dicionários ilustrados assumiram o papel principal no decurso de toda a ação. É, ainda, feita uma justificação do tema escolhido. Seguidamente a esta apresentação, são descritas as atividades desenvolvidas e apresentada a avaliação do projeto concretizado. Neste capítulo é, também, apresentado o contexto do 1º ciclo e algumas observações realizadas no âmbito do projeto de investigação. Encontra-se aqui justificado o facto de, neste contexto, apenas se ter desenvolvido uma intervenção com os dicionários.

Referente, ainda, a este capítulo, faremos uma comparação da incidência temática nos dois contextos nos quais se desenvolveu a investigação-ação.

Por fim, teceremos algumas considerações finais, procurando efetuar um balanço da investigação concretizada. Procederemos, ainda, à apresentação das reflexões finais, destacando algumas limitações e propostas para o seu prosseguimento.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. Breve explicitação terminológica: livros para a infância e literatura para a infância

Sobretudo nos países industrializados, registou-se um crescimento da alfabetização das crianças e jovens, ao mesmo tempo que pais e educadores se têm mostrado cada vez mais interessados no desenvolvimento dos interesses e curiosidades das mesmas, criando, assim, um público-alvo cada vez mais numeroso. Por outro lado, o desenvolvimento das novas tecnologias e o maior conhecimento sobre estas possibilitaram a produção de livros mais atraentes e, por sua vez, com um preço mais adequado a este novo público e às suas necessidades. Consequentemente, a literatura infanto-juvenil tem despertado, cada vez mais, discussões entre autores e investigadores da área, cujas principais investigações passam por levantar algumas dúvidas no que se refere a considerá-la ou não como um verdadeiro subsistema da literatura. Com a atenção centrada, por parte de diferentes autores, nesta questão da literatura para crianças e jovens trouxe-se à discussão diferentes visões e contributos para o tema, realçando-se sobretudo, a problematização do termo literatura.

Desde as primeiras leituras sobre este tema que se percebe que a distinção, necessária, entre livros para a infância e literatura para a infância não é nem objetiva nem consensual. Talvez por essa razão seja utilizado com maior frequência, pela maioria dos autores, o termo livros para a infância. Esta designação acaba por abranger, entre outros, os livros de literatura oral e tradicional, passando pela poesia de autor, até aos *pop-up* ou os dicionários ilustrados. Contudo, a verdade é que, contra a generalização e contra uma certa superficialidade nas abordagens, importa talvez lembrar que livro é uma categoria muitíssimo lata e abrangente. A este dado, adicione-se o facto de, para podermos falar de literatura, termos de basear o nosso discurso e/ou a nossa perspetiva nas características inerentes a este discurso singular, ou seja, e em termos muito gerais, atender à sua essência estética, bem como à ambiguidade e plurissignificação que o distinguem.

Para se estipular uma distinção objetiva entre literatura para a infância e livros para a infância, importa que se entenda, antes de mais e como já foi sugerido, o conceito de literatura. Reis (1995) refere-se ao conceito de literatura como um “vasto domínio de fronteiras algo fluidas” (1995, p. 21). Já Aguiar e Silva (1988) considera que a “literatura, enquanto sistema, foi e continua a ser um sistema aberto” (1988, p. 31), acrescentando, ainda, que esta “constitui

uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática que um emissor/autor realiza através de um ato de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário” (Silva, 1990, p. 572). Acresce ainda, aquilo que Reis (1995) sistematiza, partilhando que “enquanto o resultado articulado, coerente e estruturado da enunciação da linguagem literária, o texto literário configura um universo ficcional” (Silva, 2017, p. 43). Podemos desde já entender, que estes consideram que a literatura infantil exige convenções muito específicas de ficcionalidade, “incompatíveis com uma conceção racionalista ou mecanicista do mundo e da vida” (Sá, 1981, p. 12). Considera-se, então, que, dentro do vasto leque de literatura infanto-juvenil, apenas se podem situar textos e obras narrativas, poéticas ou dramáticas de carácter ficcional, colocando-se todos os textos que oferecem informação objetiva ou que possuam explicitamente uma intenção formativa, educativa, didática ou pedagógica ao seu leitor, fora desta terminologia.

Bastos (1999) ajuda-nos a fazer uma distinção objetiva, entre os diferentes textos dirigidos às crianças e jovens. Refere-se à literatura infanto-juvenil como “uma literatura com um valor literário”, ou seja, abarca um conjunto de obras pertencentes aos três modos literários, texto narrativo, lírica e o texto dramático. Depois, apresenta a literatura tradicional e de transmissão oral ou, até mesmo, as obras que não foram escritas a pensar em crianças, mas que hoje são consideradas como literatura para crianças, referindo-se a esta literatura como “anexada”. Segundo esta categorização realizada por esta investigadora, existem vários outros livros destinados às crianças que não se encontram dentro do campo literário. Tanto os livros de imagens como os livros-objeto, por exemplo, ocupam um lugar importantíssimo no acesso à leitura, contudo, suscitam algumas dúvidas quanto à sua colocação no seio do campo literário.

Outra questão diz respeito aos livros informativos ou formativos, que se encontram muitas vezes tratados nos capítulos de literatura infanto-juvenil. No entanto, “só um entendimento alargado desse termo (à semelhança de expressões correntes como “literatura científica” ou “literatura técnica”) permitirá a sua integração” (Bastos, 1999, p. 26) no campo literário. Entende-se, assim, que, no caso destes livros, mais do que falar de literatura para crianças se deva falar de livros para crianças.

2. Livros não ficcionais (formativos ou informativos)

Dediquemo-nos, agora, aos livros informativos ou formativos. Antes de se iniciar uma breve reflexão sobre os livros informativos em Portugal, a sua importância para a formação de futuros leitores e a apresentação de algumas singularidades que consideramos relevantes, é pertinente que se apresente uma definição simples deste tipo de texto.

O livro que apresenta informação ao seu leitor tem ultrapassado uma complexa realidade que passa pela designação de livro de “não ficção” e, tal como nos refere Hillman (1995), esta é “uma escrita que comunica um conhecimento baseado em factos verificáveis” (Hillman, 1995, p. 185), deixando de lado a narrativa e a ficção característica das obras literárias.

Por sua vez, Bastos (1999) opta por designar o livro informativo como “documentário”, isto porque se trata de um livro “cujo propósito essencial é veicular uma informação baseada em factos documentáveis” (Bastos, 1999, p. 262). Segundo Jean Hassenfor (1973), o conceito de livro documentário surge no início do século XX. Em Portugal, acaba por se registar um percurso semelhante, visto que os primeiros livros informativos para crianças começam a aparecer por essa altura. Assim, surgem os primeiros textos com informação dedicados às crianças, sobretudo vindos de França, e categorizados como “livros de instrução” (Bastos, 1999, p. 262), sobre várias áreas do saber (entre elas a história, a geografia e as ciências). Mais tarde, surgem os jornais dedicados ao público infanto-juvenil, objetos que continham muitos conteúdos explicitamente educativos ou informativos.

Neste momento, em Portugal, é sobretudo no campo da historiografia que o livro informativo se encontra mais desenvolvido.

2.1 Livros informativos para a infância em Portugal: breve panorâmica

A História do livro e da literatura portuguesa para a infância revela uma ostensiva lacuna no que diz respeito a edição de livros de autoria nacional (e não traduzidos) de cariz informativo ou não ficcional. Num mundo em que, mal começam a entender pequenas frases, as crianças são absorvidas pela tecnologia e pela imensa informação acerca do mundo, é necessário que existam outros suportes capazes de clarificar as ideias transmitidas, por vezes, de forma muito pouco cuidada, pela internet. Ao mesmo tempo, é importante que permitam que as crianças se entusiasmem e interessem por diferentes áreas e temas do mundo que as rodeia.

Se crianças e jovens mostram cada vez mais diversidade nos interesses e curiosidades, é necessário que os meios de informação invistam nesta expansão de conhecimentos. Além disso, também a escola tem assumido um papel fundamental neste desenvolvimento de interesses, visto que o processo de ensino e aprendizagem que se tem tentado implementar nas escolas de hoje, exige uma maior procura de recursos de informação, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

Como seria de esperar, se existe esta nova procura, novos interesses e curiosidades por parte da pedagogia, assistimos também a uma tentativa das editoras em corresponder às exigências da escola, desenvolvendo-se, cada vez mais, a publicação de coleções nas diferentes áreas do conhecimento. Se este desenvolvimento por parte das editoras está ou não a ter o sucesso pretendido ou se essas edições possuem verdadeira qualidade, isso já é outra discussão pela qual preferimos não entrar neste momento.

Apesar de não existirem estatísticas oficiais sobre a produção de textos informativos, é perceptível o aumento desta ao longo do tempo, sendo “notória uma evolução quantitativa na edição” (Bastos, 1999, p. 262). No entanto, a produção registada é maioritariamente de origem estrangeira.

Tal como refere Bastos (1999), “no domínio da edição nacional, a situação de Portugal está longe do dinamismo que se tem verificado nos últimos anos noutros países” (Bastos, 1999, p. 263).

2.2 Importância dos livros informativos na formação de novos leitores

Nos dias de hoje, a leitura e promoção desta encontra-se num debate maior do que nunca, e não nos referimos apenas aos debates entre educadores/professores. Esta passou a ser uma área de interesse para pedagogos, investigadores na área do léxico e da literatura, assim como para os escritores que procuram satisfazer os interesses do seu público. As mudanças na prática da leitura e a variada forma em que podemos encontrar os textos hoje em dia, assim como a quantidade e multiplicidade de livros que o público infanto-juvenil tem ao seu dispor, obriga a que as escolas entrem numa importante reflexão sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem. Desta forma, os pré-leitores e os leitores iniciais vão necessitar muito mais do

que a hora do conto, vão precisar que se deposite, cada vez mais, atenção no treino “específico para a leitura de textos informativos” (Garraón, 2012).

No entanto, os artigos especializados na área sobre a promoção da leitura, as campanhas das bibliotecas, os congressos e muitos debates de educadores/professores refletem a tendência, senão a principal prioridade, nos livros literários passando a ideia destes como sendo a única fonte de formação dos leitores (Garraón, 2012). O mesmo acontece nas escolas e nos contextos de educação pré-escolar, onde os textos de ficção se destacam na hora de desenvolver o interesse por uma leitura prazerosa e interessante, deixando de fora os textos informativos, como se estes se tratassem de conteúdos dedicados apenas a investigadores de outras áreas. Tal como nos refere Garraón (2012), “A evasão que nos proporciona a literatura é tanto ou mais importante que a reflexão e a construção do conhecimento com os quais nos brindam os livros informativos”.

Na maioria dos casos, os alunos referem que utilizam o suporte eletrónico para ler textos informativos, de apoio aos conteúdos estudados na sala de aula, e, quando lhes é pedido que recomendem um livro do seu interesse, optam, maioritariamente, por textos narrativos. A situação agrava-se quando nos referimos a crianças em idade pré-escolar, que não são leitores independentes e, por isso, necessitam do apoio nas suas leituras. Se, por um lado, a maioria dos pais e educadores que se preocupa em estimular o gosto pela leitura nos pré-leitores apresenta quase sempre, textos narrativos, por outro lado, estes já nasceram no meio da tecnologia, onde a maioria da informação que querem descobrir e saber lhes entra pelos olhos, através da televisão e da internet. Por isso mesmo, estas são crianças que não sabem o que são livros informativos. Como refere Escarpit (1987),

“Numa sociedade onde os media se multiplicam, a criança é confrontada sem cessar com elementos de informação sobre uma *actualidade (sic.)* imediata. A televisão, por exemplo, deixa-lhes imagens esparsas a partir das quais, por falta de referências sólidas ou precisas, não consegue construir um universo coerente. A função essencial do documentário é fornece-lhe essas referências. E aí, o papel da imagem é essencial, porque é ela que estabelecerá, num primeiro tempo, a ligação entre a imagem televisiva e a do livro, e, num segundo momento, religará os diversos elementos de informação captados ao acaso.” (Escarpit, 1987, p. 204)

A escola e a sociedade de hoje têm de formar cidadãos independentes, que sejam capazes de expor e defender as suas opiniões e os seus conhecimentos, capazes de ouvir e relacionar as suas ideias com as dos outros. Por isso, precisamos de formar um leitor ativo e independente, que seja capaz de pesquisar e investigar conceitos que precisa, mas, acima de tudo, que seja curioso e interessado sobre aquilo que lê. Ao contrário do que a maioria considera, esta tarefa não cabe só aos professores das línguas, mas a todos aqueles que têm um contributo na formação de uma criança. Para isso, é importante que se incentive, desde muito cedo, as crianças a lerem sobre factos do mundo que as rodeia, a conhecerem a vida real, a analisarem e discutirem em grupo. Assim sendo, basta que se comece a dedicar mais tempo às leituras e pesquisas em grupo, até mesmo em contexto pré-escolar, no qual, tal como já foi referido, não chega realizar a hora do conto ou colocar-se contos na área da biblioteca. Estas não são as únicas formas de promover o gosto e interesse pela leitura. Contudo, para existir mudança, é necessário que o educador/professor comece também a mudar a sua atitude para com as crianças. Deixar de ser a pessoa que só fala e transmite conhecimento, para passar a ser o mediador de novas descobertas e aquele que se mostra “interessado em textos em diferentes níveis de leitura” (Garraón, 2012), aquele que desperta a curiosidade e fomenta a discussão em grupo, incentivando as crianças a participar de forma ativa nessas discussões. Este passa a ser o ajudante na compreensão de textos informativos, que ensina a utilizar todos os elementos que lhe pertencem (as ilustrações, os índices, o glossário, etc.). Esta partilha de ideias e a própria argumentação são, essencialmente, um passo para se compreender os textos, “não só para situar as novas informações e ser capazes de relacioná-las com o que já sabe, bem como para formar cidadãos críticos” (Garraón, 2012).

Bastos (1999) refere que este tipo de texto “apresenta uma multiplicidade de facetas e uma riqueza assinalável” (Bastos, 1999, p. 264). Além disso, temos de ter em consideração que a leitura de textos informativos suscita o interesse e curiosidade por essa mesma leitura, fazendo-se, assim, uma articulação com os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo que se alimenta novas aprendizagens e se estimula a curiosidade e empenho sobre novas leituras. Estes são livros que surgem essencialmente associados à escola, a metas e avaliações pedagógicas (Bastos, 1999, p. 264). Apesar disso, o papel que estes ocupam (ou deveriam ocupar) no meio do desenvolvimento e interesse pelas leituras infanto-juvenis vai mais além, quer quando nos referimos aos temas e assuntos abordados, quer nos interesses e prazeres que estas leituras proporcionam e despertam no seu recetor.

Tal como já foi referido, este tipo de livros desempenha uma importante função, quer no desenvolvimento dos pré-leitores, quer nas etapas seguintes. É claro que a maioria dos educadores opta por não trabalhar este tipo de texto com os mais pequenos, porque não se encontra seguro da forma como o deve fazer. E é, para si, muito mais fácil escolher um conto, contar, e, de seguida, colocar algumas questões sobre o mesmo. Contudo, não fará com que as crianças que, naturalmente, não têm uma pré-disposição para a leitura comecem a gostar desta atividade. Para crianças para as quais a leitura não se apresenta como uma atividade que proporciona prazer, o livro informativo é, muitas vezes, o caminho, uma vez que a leitura do mesmo “não se apresenta como tal” (Bastos, 1999, p. 266).

No contexto de pré-escolar, existem variadíssimas formas das crianças entrarem em contacto com estes livros. Em primeiro lugar, estes devem ser colocados à disposição das crianças, para que estas os explorem de forma livre, seja na área da biblioteca ou, por exemplo, na área das ciências onde se pode colocar um livro que lhes fornece informação sobre um determinado tema do mundo científico. Por outro lado, os livros informativos ilustrados podem ser apresentados pelo educador ao grupo, de forma a estimular a curiosidade das crianças e a cativar a sua atenção relativamente a este texto. O livro informativo pode ser uma fonte para atividades posteriores, como se se tratasse de uma rampa de lançamento para novas descobertas nas diferentes áreas do saber. Pode, ainda, ser usado como um meio de resposta a uma questão colocada pelo grupo, com uma pesquisa orientada que permita satisfazer (e alimentar) a curiosidade das crianças.

Geralmente, o vocabulário do texto informativo é mais técnico ou científico, o que acaba por colocar dificuldades acrescidas na compreensão. Isto porque, em muitos casos, é necessário que exista um conhecimento prévio, para que se consiga compreender o que é lido. Assim, é necessária a intervenção dos autores de este tipo de livros para que seja possível a tradução da linguagem científica para uma linguagem compreensível e acessível a pré-leitores e leitores iniciais (Garraón, 2012). Garraón, por exemplo, afirma que existem autores que demonstram que a intenção de “levar aos leitores mais jovens conhecimentos científicos é uma tarefa possível, sempre e quando se combine na medida certa uma *decomentação (sic.)* rigorosa com a qualidade de divulgar, o que nem sempre está ao alcance da imaginação e dos recursos de qualquer um.” (Garraón, 2012).

Numa outra perspectiva, existem hoje vários exemplos de literatura que permitem que o leitor se aproxime da informação sobre o mundo. Este tipo de livro, a que Garralón (2012) chama “livros abertos”, é maioritariamente dedicado a leitores em fase inicial e “são muito adequados para começar a ensinar as diferentes formas de ler”. Contudo, estes requerem uma particular atenção no que se refere à compreensão. Não se pode colocar apenas questões de inferência. É necessário que o leitor tenha a oportunidade de discutir e levantar questões com a finalidade de ampliar as suas experiências leitoras. Numa classificação sugerida por Luigi Paladin e Laura Passinetti, estes são os livros “informativos de ficção” (Paladin e Passinetti, apud Garralón, 2012) que, deste modo, combinam os dois tipos de texto e representam objetos de carácter híbrido, ou seja, nos quais se conjugam segmentos compostos ora num registo denotativo ou objetivo ora num registo conotativo ou figurado.

2.3 Livros informativos para pré-leitores ou leitores iniciais: singularidades.

Os livros informativos ou formativos, os livros de conceitos, os livros enumerativos ou acumulativos são expressões que levantam, desde logo algumas questões (Silva, 2017, p. 43). Tal como refere Bastos (1999), o livro informativo “está mais vocacionado para a transmissão de elementos informativos e de divulgação sobre o mundo, no qual a criança-leitor se insere, podendo assumir qualquer umas das formas descritas” (1999, p. 250). Importa entender que, no caso de livros destinados a pré-leitores ou leitores em fase inicial, os conteúdos apresentados podem ir desde “palavras pertencentes a campos lexicais bem delimitados como os animais, as formas, as cores ou os números, até conjuntos mais amplos que se prendem com vocábulos mais genéricos relacionados com aprendizagens, circunstâncias ou contextos particulares” (Silva, 2017, p. 43), um exemplo disso são “os quatro volumes cartonados da autoria da reconhecida ilustradora britânica Helen Oxenbury: *Já sei!*, *Eu sinto* e *Eu Ouço*. (Silva, 2017, p. 43).

Quando nos referimos a uma lista de imagens, que é “o caso dos livro-alfabeto” (Bastos, 1999, p. 250), estes são, na sua maioria, destinados aos vários temas do quotidiano da criança. Contudo, existem livros com cariz informativo que, acabam por se ligar de certa forma à narração, ou seja, são livros que retratam o quotidiano acabando por recorrer a uma sequência cronológica (Silva, 2017, p. 44). Isto é, “obras em que a construção e a narração de uma ficção,

mais do que veicular elementos informativos, constitui o seu objetivo fundamental.” (Bastos, 1999, p. 250). Contudo, tal como afirma Duran (2002) os livros informativos pretendem “demonstrar racionalmente”, ao contrário das outras obras que pretendem “mostrar emocionalmente” (Duran, 2002).

Portanto, tal como refere Silva (2017), consideramos que existem duas possibilidades de composição de um livro informativo para pré-leitores e leitores iniciais, “a lista de imagens, próxima, por exemplo, do álbum-portefólio, e a narração, ou compondo-se numa espécie de entre-caminho no qual se cruzam o educativo e o literário” (Silva, 2017, p. 44). Por consequência, é, também, cruzada a leitura “eferente e estética” (Rosenblatt, 2002). A leitura estética é aquela que é capaz de despertar emoções no leitor, enquanto que, na leitura eferente, o leitor está concentrado em encontrar a informação que pretende. Mostra-se, assim, o porquê da hesitação terminológica a que já nos referimos.

No entanto, o tipo de texto em que se cruzam a leitura eferente e a leitura estética é bastante comum nos livros destinados a pré-leitores e leitores iniciais. Vejamos, por exemplo, o caso dos álbuns narrativos de Eric Carle como *A Largatinha Muito Comilona*, a partir da qual foram criados quatro volumes sobre as cores, os números, palavras e sons dos animais. Nesta coleção, são apresentadas palavras e ilustrações agrupadas tematicamente, na sua maioria, anteriormente representadas noutros livros. O caso de *Brown Bear What do You See?*, escrito e ilustrado por Bill Martin Jr. e Eric Carle em 1967, também ele, um livro produzido para ajudar as crianças a reconhecerem e associarem as cores e significados aos objetos correspondentes. Podemos, ainda, referir Beatrix Potter com os quatro volumes de *Peter Rabbit My First Little Library* onde as cores, as formas, as palavras e os números retratam as personagens de Peter Rabbit. Nestas obras, são resgatados pares de palavras semanticamente relacionadas com a narrativa. Outro exemplo é a coleção do Elmer de David Mackee com *As cores do Elmer* (2015), *O Primeiro Livro de Contar do Elmer* (2015) e *Elmer e os Opostos* (2015). Estes são os únicos traduzidos em português e têm como ponto de partida a personagem principal, Elmer, e os seus amigos.

No caso de Portugal “mais do que livros de conceitos ou informativos de autoria portuguesa, imperam as traduções ou os livros importados” (Silva, 2017, p. 46). Temos como exemplo, as obras de Helen Oxenbury ou David Mackee, e ainda as coleções britânicas, bastante conhecidas, Dorling Kindersley, publicadas em Portugal pela Civilização Editora, a que Garraón

atribui o nome de “fenómeno Dorling Kindersley” (Garralón, 2015), como é o caso de *Palavras* (2008) que tem vocábulos distribuídos pelos volumes de *Eu, Vestuário, A casa, A comida e a bebida, Os animais selvagens*, entre outros.

Entre os vários livros traduzidos e importados para o nosso país, observamos uma grande aposta por parte da Edicare Editora. Entre os vários livros de conhecimento que esta nos apresenta, encontrámos a coleção *Vira, combina e descobre* (2015), com três volumes que procuram que as crianças combinem as diferentes tiras e descubram as cores, os números e as formas. A coleção *Observa e aprende*, com volumes como *Os brinquedos* ou *As compras*, em formato reduzido e papel resistente e plastificado que apresentam às crianças, a importante “relação do eu com o mundo” (Bastos, 1999, p.251). Temos, ainda, a coleção *Vamos Conhecer* de Paula Kleinová (2013), que apresenta listas de imagens com os temas da casa, da escola ou o castelo da princesa. No caso da casa, o livro tem esse formato, ou seja, mimetiza a esse espaço, e é composto por quatro pequenos livros cartonados. Tal como a editora refere, é um dicionário por imagens onde se pode descobrir as divisões da casa e os seus objetos. Aliás, são várias as coleções referidas por Edicare Editora como “dicionários por imagens” em que o livro é completamente ilustrado, acompanhado pelas palavras correspondentes, de que falaremos mais à frente.

Contudo, importa, desde já, referir a importância que os livros por imagens têm na formação dos pré-leitores. Como explica Ramos e Silva (2014), estes livros permitem vários tipos de exploração e atividades, sejam elas de identificação de objetos, de nomeação dos mesmos ou de relação entre estes. Para além disso, promovem o reconto de pequenas narrativas por parte das crianças. São atividades que podem ser desenvolvidas, e devem, em contexto pré-escolar, permitindo, assim, que as crianças iniciem o contacto com livros informativos, fomentem o gosto e interesse pelos mesmos e pela descoberta que estes lhes proporciona e, ainda, desenvolvam a linguagem oral, a perceção e o relacionamento entre a imagem e a palavra a par de conhecimentos sobre o mundo que os rodeia. Tal como refere Gomes, “Tome o livro a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objeto agradável e capaz de proporcionar prazer sobretudo ao público para que foi concebido: a criança.” (1996, p. 49).

Num outro estilo, encontrámos também produzidos pela Edicare Editora, uma pequena mistura entre o literário e a informação em livros que permitem à criança vários conhecimentos. Os *Animais Selvagens*, de Seb Braun (2016), é um livro que possibilita que as crianças

conheçam e explorem os animais selvagens através de simples questões que são colocadas e respondidas ao longo da obra. Outro exemplo é *O que estás a fazer?* de Olivia Cosneau e Bernard Dusit (2016), volume onde existe um pouco de narração, na medida em que são feitas perguntas e dadas respostas. Além disso, este é também um livro-brinquedo com tiras de papel fáceis de manipular. Podemos, ainda, referir, *Bom Dia* ou *Boa Noite*, de Meritxell e Xavier Salomó (2018), publicação na qual se associa a imagem ao significado e se permite que a criança entenda os momentos do dia/noite de forma cronológica, é, ao mesmo tempo, uma narração e um livro-objeto.

Um exemplo, ainda mais explícito, onde a narração e o conhecimento se interligam é a obra *Exploradores Emocionais* (2013), de Maria Mecé Conangla e Jaume Soler da Coleção Ecologia Emocional, também ela da Edicare Editora. Neste livro, a vida é apresentada à criança como uma viagem onde terão oportunidade de percorrer e conhecer diferentes territórios. Para isso, é lhes dado a conhecer o “equipamento” necessário para as novas descobertas.

Para leitores iniciais, encontrámos várias obras traduzidas, na sua maioria, enciclopédias e atlas. Uma das mais conhecidas, por exemplo, a Enciclopédia Larousse como o *Diz-me* dividido em cinco volumes. Nestes volumes, são tratados vários temas. Na obra *Como é feito?* são versados tópicos como a natureza, o corpo humano, o quotidiano e a ciência e o tempo. Nestes livros, são feitas várias perguntas e dadas as respetivas respostas (por exemplo, “como é feito o couro?”). Estes livros possuem, ainda, uma parte final com autocolantes para serem colocados ao longo do livro, aspeto paratextual que acaba por tornar a sua leitura mais dinâmica.

3. Dicionários para a infância

3.1 Contributos para uma definição

Tal como já foi referido anteriormente, os livros não-ficcionais dirigidos ao público infanto-juvenil foram colocados, sistematicamente, na periferia dos estudos da edição para crianças que optavam por centrar a investigação na área da literatura infantil. Contudo, o desenvolvimento das produções fora desta área e o aumento das edições particularmente atrativas e cuidadas, em categorias diversificadas como as enciclopédias ou os dicionários, fizeram com que não só as editoras, mas também, investigadores e estudiosos passassem a

dedicar uma maior atenção à importância dos livros não-ficcionais ou livros informativos, constatando a relevância que, até então, não se via reconhecida. Centremo-nos, então, no contexto e no objeto central do presente estudo: os dicionários.

Todos nós, em algum momento das nossas vidas, já consultámos um dicionário. Claro que, na maioria dos casos, é durante o ensino das línguas que este suporte é utilizado com maior frequência. Contudo, como refere Correia (2009), este passou de um objeto de cariz cultural, dedicado essencialmente a pessoas de grau académico, a um produto de consumo, cada vez mais apetecível e adequado a todos, suscitando uma particular atenção por parte das ações de publicidade das bibliotecas, editoras e, até, meios de comunicação.

Todas as sociedades em desenvolvimento procuram produzir dicionários, uma vez que, em muitos casos, estes se encontram estreitamente ligados à afirmação de um povo. Vejamos que mais do que um suporte que apresenta o léxico de uma (ou mais) línguas, os dicionários são maneiras de se guardar memórias de línguas em extinção, que oferecem a descodificação de palavras, por vezes, já em desuso. É certo que, nos últimos anos, se tem assistido, em Portugal, a uma drástica mudança no mundo da indústria editorial ligada à produção de dicionários, sejam eles monolíngues ou bilingues, grandes ou pequenos, de aprendizagem ou não. Antes de abordarmos o desenvolvimento da produção de dicionários em Portugal, assim como as mais variadas características que os podem diferenciar e categorizar, debruçemo-nos sobre a sua definição.

A palavra dicionário deriva do Latim “*dictionary*” ou “*dictionary*”, que significa “reportório de *dictiones* (frases ou palavras)” (Correia, 2009, p. 23). O dicionário é, num sentido genérico, um género de catálogo, em que as palavras se encontram ordenadas de forma alfabética. Correia (2009) apresenta, no glossário da sua obra, a definição de dicionário como

“obra impressa, de dimensão significativa, constituída fundamentalmente por uma lista de entradas, apresentadas a negrito e ordenadas alfabeticamente, tendo, para cada uma delas, um pequeno texto informativo sobre a sua categoria, significado, itens da realidade que pode nomear, ou sobre o seu uso;” (Correia, 2009, p. 130).

Já Faria e Pericão (2008) aprofundam um pouco mais este conceito e afirmam que o dicionário consiste num

“reportório estruturado de palavras ou de uma categoria de palavras de uma língua, contendo informações de natureza semântica, nocional, referencial, gramatical ou fonética sobre cada uma delas; esse reportório pode assumir uma organização formal (ordem alfabética ou semântica (conceptual) e apresentar um léxico de uma língua (dicionário monolíngue), de duas línguas (dicionário bilingue) ou de várias línguas (dicionário multilíngue ou plurilíngue).” (Faria e Pericão, 2008, p. 382).

Vilela (1995, p. 78), concordando com estes, acrescenta que o dicionário é o “conhecimento genérico culturalmente partilhado por uma comunidade linguística e codificação do léxico, ou é a codificação desse saber, concebido de forma estática, em suporte papel ou eletrônico, arquivando esse saber e que pode ser consultado por pessoas ou por máquinas.” (Vilela, 1995, p. 78)

Apesar da importância que os dicionários têm na nossa vida e, principalmente, na nossa formação linguística, a grande maioria dos falantes nunca parou para pensar na identidade daqueles que se dedicam a este tipo de livros. O mesmo acontece no que se refere à importância destes na nossa sociedade. Em Portugal, apesar da investigação sobre este tema ter evoluído muito, ainda é dada pouca importância à área que se ocupa dos dicionários, fazendo com que a maioria das pessoas nunca se tenha questionado sobre coisas tão simples como o modo como os dicionários diferem entre si ou sobre o seu conteúdo efetivo. O mesmo acontece entre os linguistas e investigadores, universo onde o interesse pelos dicionários e, particularmente, pelos dicionários dedicados ao público infanto-juvenil fica muito aquém do que seria de esperar.

Deste modo, importa que nos inclinemos sobre os lexicógrafos, ou seja, as pessoas que se dedicam à elaboração de dicionários e, principalmente, sobre a lexicografia, “disciplina linguística que se ocupa do estudo dos modos de representação do conhecimento lexical, assim como das técnicas e métodos de descrição de vocabulários.” (Correia, 2009, p. 133) ou, simplesmente, a “técnica de elaborar dicionários” (Correia, 2009, p. 133). A lexicografia, apesar de poder ser considerada como uma área científica, surge, muitas vezes, como uma prática cultural, podendo ser exercida por pessoas que não são formadas ou especializadas na área. É certo que muitos dos dicionários produzidos antigamente foram elaborados por pessoas sem formação específica na área da lexicografia, embora, quando se iniciou esta investigação, tenha sido na secção da lexicografia que se conseguiram os maiores contributos sobre o tema em

discussão. Recentemente, o súbito interesse pelos dicionários levou ao surgimento de uma nova disciplina científica, a metalexicografia “que se ocupa do estudo dos dicionários” (Correia, 2009, p. 134). Welker (2004, p. 11) afirma que a lexicografia é uma ciência que detém duas vertentes que, embora distintas, se complementam, onde a lexicografia teórica é nada mais do que a metalexicografia que se dedica ao “estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, à crítica de dicionários, à pesquisa da história da lexicografia, à pesquisa do uso dos dicionários e ainda a tipologia”. Assim sendo, o metalexicógrafo é quem pesquisa e escreve sobre os dicionários, enquanto que o lexicógrafo é quem produz os dicionários. Mesmo assim, o trabalho dos metalexicógrafos está pouco desenvolvido no nosso país, uma vez que são raros os estudiosos que se dedicam a uma análise profunda dos dicionários, salvo raras exceções como é o caso de Telmo Verdelho, professor catedrático jubilado da Universidade de Aveiro. Correia (2009), no livro *Dicionários Portugueses*, aborda a lexicografia, procurando dar conta dos aspetos mais relevantes desta disciplina, ao mesmo tempo que desenvolve alguns aspetos da metalexicografia, abordando questões como a tipologia, o conteúdo e as funções sociais.

Os primeiros dicionários conhecidos no mundo são bilingues ou multilingues e resultam da necessidade que os antigos povos sentiam em comunicar entre si durante os negócios comerciais. Assim, a lexicografia nasce de necessidades práticas, tendo origens remotas. Esta começou a estruturar-se como disciplina a partir do século XVI, com a necessidade de se compreender a antiga língua - o Latim. No século seguinte (século XVII), surgem os primeiros dicionários na Europa.

Ao mesmo tempo que existem vários tipos de livros que se apresentam com uma configuração semelhante à de um catálogo, com entradas ordenadas alfabeticamente, mas que não se encontram na categoria de dicionários e que, a maior parte das vezes, são difíceis de distinguir claramente, existem também alguns livros na categoria de dicionário que não se apresentam com a estrutura alfabética característica do mesmo. Segundo Correia (2009), a clarificação da terminologia a eles associada torna-se difícil por três razões. Em primeiro lugar, porque atualmente os dicionários são produtos que tentam colmatar as lacunas apresentadas no mercado. Assim, acaba por ser produzida uma diversificação de dicionários com características e funções diversas. Em segundo lugar, porque não existe um consenso entre os estudiosos, sobre a determinação de critérios das tipologias dos dicionários, e, ao proporem critérios diferentes, vão, automaticamente, propor tipologias diversificadas. Por último, ao longo do

tempo, tem havido mudanças nas terminologias e, por isso, existem objetos aos quais hoje chamamos dicionários, mas que já foram léxicos ou vocabulários.

Podemos, ainda, encontrar obras com o mesmo formato e características dos dicionários, mas que têm outra denominação. É o caso das terminologias que são um “dicionário especializado que descreve um conjunto de termos de uma especialidade” (Correia, 2009, p. 29). O glossário que é uma lista restrita de léxicos de um determinado domínio, mas que acaba por se distinguir de um dicionário pelo seu número reduzido de entradas e pela reduzida informação. Acrescente-se, ainda, o tesouro (ou *thesaurus*) que Correia (2009, p. 31) classifica como um género de dicionário analógico. E, por fim, o já referido vocabulário que é formado por um conjunto de vocábulos, unidades atestadas num determinado registo.

O estudo aprofundado da lexicografia leva-nos à necessidade de esclarecer algumas dúvidas que surgem, naturalmente, quando se utiliza os dicionários. Uma delas consiste na confusão frequente entre um dicionário e uma enciclopédia. Muitas vezes, os dicionários são utilizados para a descodificação de termos científicos o que acaba por fazer acreditar que este pode substituir uma enciclopédia, ou vice-versa. Contudo, estes dois artigos de informação são bastante diferentes. Enquanto que um dicionário descreve unidades lexicais ou palavras, e tem informação que diz respeito às relações estabelecidas entre as restantes unidades lexicais que pertencem a esse sistema, a enciclopédia contém informação sobre os mais variados domínios do saber e apresenta explicações sobre realidades extralinguísticas (Correia, 2009), como, por exemplo, conceitos e factos históricos. Porém, quando consultamos uma biblioteca ou livraria, podemos encontrar alguns produtos ambíguos, que congregam características específicas dos dicionários e das enciclopédias. Estes, são os chamados dicionários enciclopédicos, onde podemos encontrar informações de linguística (que não encontramos numa enciclopédia) e informação científica (que não encontramos num dicionário). É de salientar que estas informações podem estar expressas sob várias formas, nomeadamente sob a forma de artigo de dicionário ou artigo enciclopédico. Um artigo de dicionário, regra geral, não apresenta frases que formam palavras e tem uma estrutura muito própria. O autor recorre a várias representações gráficas para a apresentação da informação e a própria definição para cada entrada não é formada por frases completas. O artigo enciclopédico é um texto informativo sobre um determinado assunto com uma estrutura adequada, geralmente é formado por uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão que lhe garantem uma coerência interna.

Além desta particularidade dos dicionários enciclopédicos, quando pesquisamos na categoria de dicionários numa biblioteca, ficamos submersos pela quantidade de livros que nos aparecem, bem como pela diversidade de conteúdo que estes livros podem conter. Existe uma variedade enorme de tipologias de dicionários criada pelos contributos de vários autores. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, a partir das últimas décadas do século XX, os dicionários deixaram de ser publicados apenas em formato de livro. O desenvolvimento da informática levou à produção de dicionários em suporte digital ou dicionários eletrónicos (Correia, 2009, p. 34) e, como tal, as várias tipologias de dicionários que apresentaremos de seguida podem ser consultadas nos dois suportes.

Assim, temos, os dicionários de línguas, que, tal como o nome indica, definem unidades lexicais de uma determinada língua. Deste modo, Correia afirma que “Um dicionário de língua contém, necessariamente, informação relativa a esse comportamento, isto é, informação gramatical (categoria, subcategoria, estrutura argumental, regência, combinatória, etc.).” (Correia, 2009, p.130). Como exemplo deste tipo de obras temos o já abordado dicionário enciclopédico. No entanto, os dicionários de línguas podem, ainda, ser classificados quanto ao número de línguas que tratam, podendo ser distinguidos da seguinte forma: monolíngues, bilingues e multilingues. Um dicionário monolíngue aborda apenas uma língua. O dicionário bilingue é aquele que relaciona entradas de duas línguas. Por fim, o dicionário multilingue apresenta unidades lexicais em várias línguas (espanhol-português, inglês-português, francês-português). Contudo, é importante salientar o facto deste não explicar o significado das palavras.

Dentro desta divisão, Correia (2009) classifica cada um deles quanto ao vocabulário descrito. Welker (2004), vem também corroborar esta classificação mediante a sua abrangência, seja geral ou especializado. Tendo em conta a delimitação do vocabulário descrito no dicionário, pode-se distinguir o dicionário geral, do dicionário de aprendizagem e do dicionário especializado. Os dicionários gerais são aqueles que registam um maior número de entradas, apresentadas alfabeticamente, com uma descrição sincrónica, isto é, apresentam as unidades lexicais e os seus usos em relação a determinado estado da língua (Correia, 2009, p. 42); os dicionários especializados são os que descrevem uma faixa determinada e restrita de léxico, fornecendo, para cada uma delas, uma informação específica, por exemplo, os dicionários de verbos, de sinónimos ou de rimas; e os dicionários de aprendizagem, destinados a quem está a aprender uma determinada língua, que se limitam ao básico de número de entradas e,

geralmente, são acompanhados por apêndices gramaticais. Correia (2009) faz, ainda, uma clara distinção entre os dicionários de aprendizagem e os dicionários escolares, visto que estes últimos apresentam a informação muito sucinta em cada verbete e não têm exemplos de uso, nem gramática, nem remissões. Por isso mesmo, segundo a autora, este encontra-se muito longe de ser um dicionário adequado à aprendizagem.

A tipologia de Welker apresenta os dicionários para alunos, integrados na parte dos dicionários especializados, por apresentarem várias características que os distinguem dos dicionários gerais e por terem como alvo um público muito específico. Aqui pode-se inserir, então, os dicionários que serão objeto de estudo mais à frente, ou seja, o *Dicionário Infantil Editora* da Porto Editora (1986), *O Meu Primeiro Dicionário* da Porto Editora (2007) e *O Meu Primeiro Dicionário* da Círculo de Leitores (1997). Estes dicionários, além de serem monolíngues e ilustrados, são dedicados a pré-leitores ou leitores iniciais. Por isso, desde já importa que nos debrucemos um pouco sobre os dicionários ilustrados e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem para criança em idade pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Os dicionários ilustrados ou dicionários visuais (Correia, 2009) são aqueles que, além das entradas e respetivo significado, se fazem acompanhar de imagens, que ilustram esse mesmo significado. Na maioria dos casos, representam um objeto complexo com indicação das partes que o constituem, ou com um campo semântico-conceptual com os vários constituintes. Nestas obras, o percurso seguido é onomasiológico, ou seja, é feito o percurso inverso da maioria dos dicionários e permite que se encontre a forma correta de denominar determinado conceito. Por isso, estas obras “são de extraordinária utilidade no ensino da língua nos anos iniciais da escolaridade” (Correia, 2009, p. 45).

As obras de lexicografia destinadas ao público infanto-juvenil têm como uma das principais características o emprego das ilustrações para representar visualmente o léxico apresentado, isto porque, na verdade, o que chama mais à atenção das crianças, num livro, são as ilustrações. Note-se que, antes de ser capaz de ler texto verbal, a criança consegue ler imagens. No caso dos dicionários, as ilustrações transmitem aspetos que dificilmente as crianças perceberiam apenas pela descrição verbal, acabando por representar um reforço na aprendizagem do léxico. As ilustrações fazem com que a criança use a memória visual, acabando por ajudar na memorização de novas palavras, fazendo uma associação imediata da palavra à imagem. É reforçada ainda mais esta importância, quando falamos de pré-leitores que

procuram novas palavras através das imagens. As ilustrações acrescem a motivação das crianças e ajudam a que estas desenvolvam a atenção na observação de imagens. Importa, ainda, referir a importância que os vários pedagogos reconhecem nas ilustrações no processo de ensino-aprendizagem, nos materiais didáticos e, até mesmo, nos dicionários, sejam eles para pré-leitores ou leitores iniciais. Estas convertem-se numa valiosa ferramenta no ensino de uma língua, já que “o dicionário cumpre a função didática de ensinar a forma, o conteúdo e a função das palavras” (García, 2005, p. 405).

3.2 Dicionários para pré-leitores: das diferentes tipologias às potencialidades formativas.

Quando falamos sobre dicionários para pré-leitores e leitores iniciais, na sua maioria, referimo-nos a dicionários ilustrados ou a primeiros dicionários. Tal como já foi referido, as ilustrações têm uma importante função nos livros que têm como destinatário o público infanto-juvenil. As ilustrações, de diferentes tipos e com diferentes funções, podem ser encontradas em revistas, jornais e livros, principalmente em livros infanto-juvenis. Existem ilustrações que surgem independentes do texto. Isto significa que a própria ilustração tem a informação principal, como é o caso dos dicionários por imagens, destinados a crianças em idade pré-escolar. Nestes dicionários, a imagem assume, ainda, um papel mais importante do que a própria palavra apresentada, uma vez que a substitui ou reforça. Além do que as crianças assimilam muito melhor as imagens do que as palavras e estas, mesmo que de forma indireta, estimulam a imaginação. Por isso, são vários os dicionários que se apresentam por imagens.

Os livros sem texto, cheios de ilustrações, estimulam a imaginação da criança, permitindo que ela mesma faça uso do “verbo”, oralizando as muitas possibilidades que as ilustrações permitem. O contato com ilustrações são sobretudo “experiências de olhar”, de “ver” diferenciando, conforme a percepção que a criança tem do mundo. (Mobrince, 1990, p. 45).

Assim, muitas vezes, quando pesquisamos dicionários destinados às crianças mais pequenas, desde os 24 meses até aos 5 anos, surgem-nos apenas dicionários por imagens. Nestes casos, maioritariamente, são coleções formadas por vários volumes que se dividem em temas. Desviam-se, então, um pouco da visão geral de dicionário, visto que não se encontram

organizados alfabeticamente mas sim por temas, e as suas entradas não são acompanhadas por uma definição, ou melhor, a definição da palavra é apenas e só a ilustração que a acompanha. Debrucemo-nos, agora, sobre alguns exemplos deste tipo de texto, que, na sua maioria, é de autoria estrangeira, ou seja, que foram traduzidos e produzidos no nosso país.

Xavier Deneux (2013) apresenta a coleção de dicionários por imagens para pré-leitores do *Quico*, três volumes relacionados com os animais, os brinquedos e os veículos. O mesmo acontece com o *Dicionário por imagens sobre mim*, de Marta Carol e Caroline Young, com 270 palavras sobre o mundo da criança, com temas como o vestuário, a alimentação, a família e os sentimentos.

A editora Panini Books apresenta-nos várias obras de Émilie Beaumont. Por exemplo, o *Dicionário por imagens dos pequeninos* que tem volumes como *O Corpo* (2005) escrito por esta autora e Swlvie Michelet, que já integrou o Plano Nacional de Leitura para apoio a projetos sobre o corpo humano ou a saúde no contexto de pré-escolar e 1º e 2º anos de escolaridade.

Émilie Beaumont surge também como autora da coleção do *Pequeno Dicionário por Imagens* da Fleurus (2010), obra especialmente dedicada às profissões. Contém, assim, livros como *Os Bombeiros* ou *A Montanha*. Apesar deste tipo de livro não ser, ainda, muito utilizado em contexto pré-escolar, encontramos, com alguma frequência, nas salas de atividades a coleção *Dicionário por imagens*, também ela publicada pela Panini Books. Esta tem inúmeros volumes com temas como *Os Dinossauros e a pré-história* (2015), *Os transportes* ou *As invenções*. Este último, também ele de Émilie Beaumont, traduzido por Gabriela Morais, ilustrado por Colette Hus-David e editado ou reeditado em 2003 pela Panini Books, faz parte do atual Plano Nacional de Leitura (2019) para crianças em idade de pré-leitura ou leitura inicial. Assim, podemos afirmar que esta é uma coleção com temas muito diversificados que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e o conhecimento, sendo que este é um dicionário elaborado e adaptado à complexidade do crescimento da mesma, ou seja, com textos simples e bem ilustrados, bem como, com grande exatidão na representação real.

Outro tipo de dicionários bastante presente na secção de pré-leitores ou leitores iniciais é o dicionário bilingue, também ele por imagens ou acompanhado por estas. Na sua maioria, são dicionários com o português e o inglês, uma vez que esta é a segunda língua mais estudada no nosso país. Mais uma vez, a coleção anteriormente referida, da Panini Books, apresenta o

Dicionário por imagens Português Inglês, com mais de 500 palavras organizadas por temas e ilustradas com imagens que auxiliam nos primeiros passos na língua inglesa. Também no Plano Nacional de Leitura, surge *O meu primeiro dicionário português-inglês* (2014), da Didática Editora, que é acompanhado pela personagem do “Piu-Piu” que as crianças tão bem conhecem. Podemos, ainda, referir, *O meu primeiro Dicionário: Inglês-Português* (2016) de Mairi Mackinnon e editado pela Zero a Oito, com mais de mil palavras acompanhadas de várias ilustrações divertidas.

Apesar de ter sido referido que a maioria dos dicionários para crianças em idade pré-escolar é composta “dicionários por imagens” e organizados por temas, existem, ainda, os primeiros dicionários ilustrados que se encontram organizados alfabeticamente. Contudo, estes aparecem como livros para crianças em fase inicial de leitura (com 6/7 anos), o que não impede que sejam utilizados em contexto pré-escolar. Muitas vezes, as crianças em fase final de pré-escolar começam a sentir a curiosidade sobre a escrita e a leitura e, consequentemente, sobre as letras e as palavras que estas podem formar. Assim, e tal como aconteceu no projeto de intervenção desenvolvido, os dicionários por imagens acabaram por não ir ao encontro dos interesses do grupo e não estimulam a curiosidade do mesmo. Por isso, os primeiros dicionários alfabéticos acabam por ocupar um lugar importante nas atividades desenvolvidas na sala nestas idades. Além dos três dicionários utilizados e analisados para intervenção, podemos referir *O meu primeiro dicionário* (2009) da editora Everest. Este livro encontra-se organizado por ordem alfabética, com definições simples e compreensíveis, acompanhadas sempre por um exemplo e a respetiva categoria gramatical. Por outro lado, é bastante ilustrado o que acaba por ajudar a compreender o que é explicado e a distinguir palavras parecidas ou do mesmo campo semântico. Tem, ainda, como peculiaridade a referência literária a contos, fábulas e poemas. Esta obra tem como objetivo, além da descoberta do mundo e da linguagem, a educação para os valores.

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 ensino formal” (OCEP, 2016, p. 60). Assim, é importante que sejam estimuladas competências comunicativas estruturadas, em função das interações e experiências de vida de cada criança. Estas são competências transversais a todas as áreas de conhecimento, e daí a importância

fundamental do desenvolvimento da linguagem oral na educação pré-escolar. Com isto, desde logo, entendemos a relevância que os dicionários podem assumir no quotidiano de um grupo, podendo, muitas vezes, servir como rampa de lançamento para novos projetos (e, conseqüentemente, novas aprendizagens), assim como para o desenvolvimento de discussões em grupo que, de imediato, estarão a estimular a linguagem oral.

Interessa salientar que estas são as idades indicadas para se iniciar o contacto com os dicionários bilingues, uma vez que “a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de uma forma relativamente espontânea, desde que sejam assegurados à criança contextos comunicacionais adequados. Tendo em conta a facilidade de aprendizagem de uma segunda língua, a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar” (OCEP, 2016, p. 61). Cabe ao educador encontrar as melhores estratégias para este primeiro contacto com uma língua estrangeira. Contudo, é importante que este seja feito de forma descontraída e lúdica e, para isso, pode começar por incluir um dicionário bilingue ilustrado na biblioteca da sala, assim como iniciar discussões em grande grupo sobre o mesmo.

É certo que o conhecimento das crianças quanto à utilização de muitas palavras, a construção de vocabulário e compreensão de mensagens ou conversas, “centra-se essencialmente no significado da mensagem oral” (OCEPE, 2016, p. 61). Paralelamente, quando a criança começa a dominar esta vertente, inicia também a tomada de consciência sobre a organização e estrutura da língua, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais a chamada consciência linguística. Esta é a segunda grande vertente na aquisição da linguagem, podendo-se considerar, na educação pré-escolar, três dimensões na consciência linguística. Uma delas é a consciência fonológica que se refere à “capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (OCEP, 2016, p. 64), sendo que a consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura. Ao mesmo tempo, é importante que a criança em idade pré-escolar desenvolva a consciência de palavra, ou seja, “a capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase” (OCEP, 2016, p. 64). Desde logo, podemos afirmar a importância de que os dicionários se revestem no desenvolvimento destas duas consciências. Pegando num dicionário, e partindo à descoberta do mesmo com as crianças, podem-se desenvolver inúmeras atividades. Entre elas, a exploração de palavras novas (novo vocabulário) e identificação das suas partes constituintes (sílabas e letras).

Podem, ainda, ser exploradas as diferentes palavras de uma frase e realizada uma pesquisa sobre as mesmas. Esta exploração do dicionário faz também com que a criança inicie a consciência sintática, distinguindo se uma frase está correta ou incorreta e, eventualmente, até corrigir as suas incorreções.

Na fase final do pré-escolar, as crianças interessam-se mais pela abordagem à escrita. Contudo, esta não deve ser uma iniciação precoce do primeiro ciclo onde as crianças começam a repetir vezes sem conta as letras. “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro.” (OCEP, 2016, p. 66), cabendo, assim, ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que permitam à criança entender a necessidade e as funções da escrita. Mas, para isso, é necessário introduzir no quotidiano das crianças, muito mais do que literatura de potencial receção infantil, ou seja, livros de ficção. Assim, “além de livros de literatura para a infância, em prosa e em verso, são ainda indispensáveis outros tipos de livros”, como as enciclopédias ou os dicionários (OCEP, 2016, p. 67).

A importância da utilização dos dicionários (sejam eles alfabéticos ou não) numa sala de pré-escolar decorre de múltiplas razões. Além de promover a curiosidade e interesse por vários assuntos do mundo que nos rodeia, estimula o reconhecimento de letras e a perceção da sua organização em palavras, faz com que a criança se aperceba do sentido direcional da escrita e que estabeleça uma relação entre esta e a mensagem oral. Promove, ainda, o prazer e motivação para ler e escrever, fazendo com que a criança se sinta capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito convencionais. Todas estas capacidades, se devidamente trabalhadas, farão com que a criança inicie, posteriormente, o ensino formal com mais conhecimentos sobre a utilidade dos dicionários na sua formação académica e muito mais confiante em explorar e aprender de forma autónoma e independente, recorrendo ao suporte do dicionário para solucionar algumas dificuldades que possam surgir.

Apesar destes dicionários serem, de forma geral, destinados a crianças em idade pré-escolar, a Panini Books apresenta-nos uma coleção para bebés desde os 24 meses, ou seja, crianças em idade de creche. O *Dicionário por imagens para bebés*, de Nathali Belineau e Émilie Beaumont, é formado por quatro volumes com vários temas que despertam a atenção nos mais pequenos. No caso do volume dos *Animais Selvagens* e *Animais Domésticos*, as ilustrações são acompanhadas pelos sons correspondentes a cada animal. Faz, ainda, parte desta coleção o volume *As Cores* que também já integrou o Plano Nacional de Leitura para crianças em fase

inicial de pré-escolar. A verdade é que, quanto mais cedo as crianças começarem a interagir com este tipo de texto, maior será o desenvolvimento da sua criatividade e sensibilidade para o mundo que as rodeia, apercebendo-se, desde cedo, da importância ou, até, da necessidade dos livros e da leitura.

3.3 Análise do *corpus* textual

O Dicionário Infantil Editora (1996) é direcionado para crianças dos 5/6 aos 10 anos, e “foi concebido e organizado com finalidade de iniciar as crianças na abordagem e manuseamento dos preciosos e indispensáveis elementos de consulta que são os dicionários”. (1996, p. 3). Encontra-se organizado de forma alfabética e apresenta, mesmo, o alfabeto nas páginas ímpares do volume. É composto por 345 palavras, todas elas acompanhadas pela respetiva ilustração ou fotografia a cores. O estilo do discurso adotado para cada uma das entradas é caracterizado por uma certa originalidade, verificando-se a “conjugação de um registo objetivo e naturalmente denotativo, com alguns traços pontuais de expressividade, coincidentes, por exemplo, com a mobilização de certas estratégias como a reiteração, os diminutivos, a adjetivação (por vezes, múltipla), as frases exclamativas e, até, algumas comparações” (Silva, 2018).

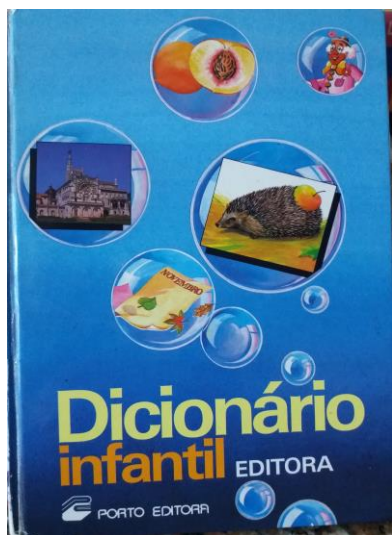


Ilustração 1- Capa do Dicionário infantil Editora

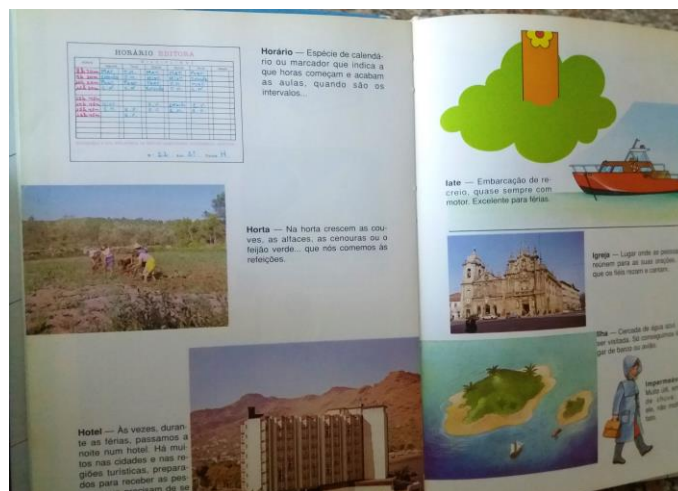


Ilustração 2-Interior do Dicionário infantil Editora

Com uma estrutura um pouco distinta do primeiro exemplar, *O Meu Primeiro Dicionário Círculo* (1997), apesar de se encontrar também ele organizado de forma alfabética, não

apresenta um alfabeto ao longo das páginas para que as crianças possam aperceber-se da sua ordem, assim como nem todas as palavras e definições se encontram acompanhadas por uma ilustração. Nota-se, desde logo, que este foi um dicionário pensado para leitores em fase inicial, uma vez que cada entrada está seguida da sua classificação gramatical, uma explicação breve do seu significado e, quando necessário, um exemplo da sua utilização para esclarecer o seu sentido num contexto infantil. Assim, as definições tentam ajustar-se o melhor possível à realidade que as crianças conhecem. Segundo o autor, “procurou começar-se a definição como se se tratasse de uma resposta, para melhor auxiliar as crianças na sua compreensão, e os adultos na sua explicação.” (Álvarez e Rodríguez, 1997, p. 6). Importa referir que as ilustrações apresentadas ao longo de todo o livro foram especialmente produzidas com o mesmo objetivo de esclarecer o significado das ideias ou ações, e não para descrever objetos que as crianças facilmente reconhecem do seu dia-a-dia.

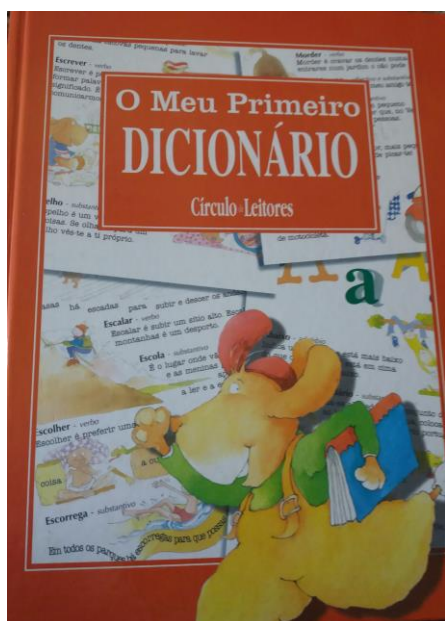


Ilustração 3- Capa do O Meu Primeiro Dicionário

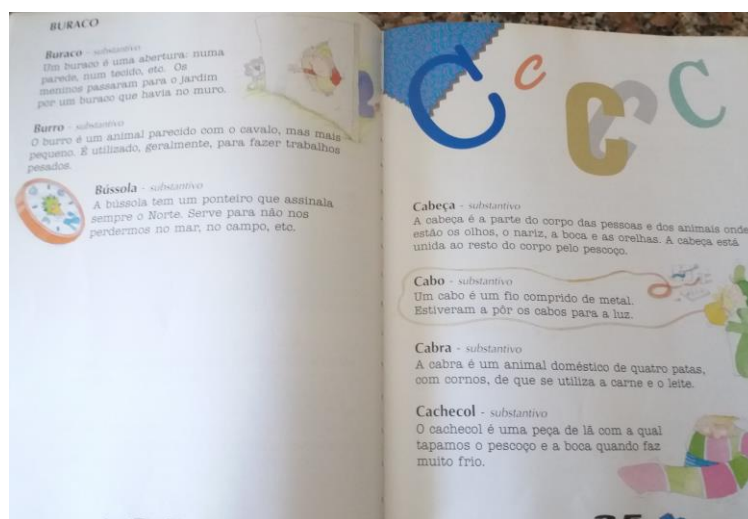


Ilustração 4- Interior do O Meu Primeiro Dicionário

Por último, *O Meu Primeiro Dicionário* (2007) apresenta uma perspetiva bastante cuidada e sofisticada ao nível gráfico/visual e na própria forma de apresentação da componente verbal. Está claramente dividido de forma alfabética, sendo acompanhado por separadores que levam os leitores diretamente à letra selecionada, familiarizando facilmente as crianças com o alfabeto. As 1400 entradas, além de acompanhadas por 1500 ilustrações, são apresentadas em escrita manuscrita, o que acaba por ajudar no desenvolvimento da escrita em crianças em idade pré-

escolar. Este dicionário estabelece, através da indicação de símbolos que acompanham as palavras e que se encontram explicados no início do livro, uma relação entre as palavras da mesma família que surgem concretizadas, por exemplo, pela indicação do masculino e do feminino, os antónimos, do plural (no caso das palavras mais difíceis para as crianças, como, animal-animais). Por vezes, surge também a indicação de uma pequena informação enciclopédica. Outro dos aspetos importantes a salientar é que as entradas surgem sistematicamente acompanhadas do artigo indefinido (um-uma), ou, do artigo definido (o-a). Quanto a alguns aspetos da gramática, o dicionário faz, no caso dos adjetivos, uma apresentação clara do feminino, quando este é diferente do masculino. Já no caso dos verbos, geralmente, aparecem no infinito, mas com exemplos no presente ou no pretérito perfeito. Importa, ainda, referir o cuidado com a própria aprendizagem da escrita, uma vez que, para as entradas e exemplos do dicionário, se apresenta a escrita manuscrita e, para as definições, a escrita de imprensa, possibilitando que as crianças comparem as duas escritas e as correlacionem. De acrescentar que este volume possui, ainda, painéis temáticos no fim do livro, que apresentam palavras que não precisam de exemplos, ou seja, para as quais a imagem é suficiente (os animais da quinta, por exemplo). E, ainda, nas páginas iniciais inclui-se uma breve explicação sobre como utilizar o dicionário, sendo explicados os significados dos símbolos utilizados ao longo de todo o livro. Em suma, este é um dicionário que prepara o pré-leitor ou leitor inicial para a escrita e para a leitura, fazendo, ainda, uma iniciação simples à gramática. Tal como referem os autores, “A criança, por si só, poderá familiarizar-se com as letras graças aos separadores e às cores. O adulto, que irá acompanhar a leitura, poderá descobrir o “nome” e o “som” das letras e pedir-lhe que as procure no abecedário que se encontram ao redor da página” (2007, p. 5). Este pode ser uma ferramenta pedagógica que, ao mesmo tempo, é lúdica e séria, no sentido em que desperta o interesse e curiosidade das crianças para a riqueza e importância da nossa língua.



Ilustração 5- Capa O meu primeiro dicionário

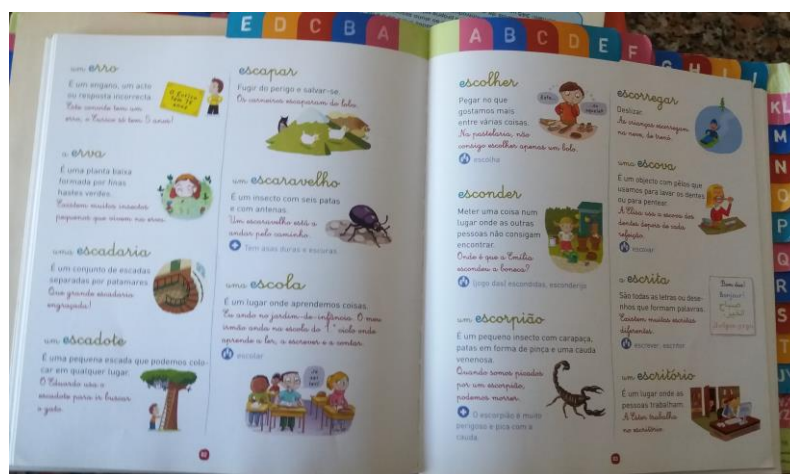


Ilustração 6- Interior do dicionário

Os três volumes analisados foram utilizados durante a intervenção em educação pré-escolar, constatando-se que a forte presença da imagem sustenta a função informativa do livro e, por outro lado, a função metalinguística (Silva, 2018). Dos três exemplares, o último representa a preferência das crianças no desenrolar das atividades. A sua abordagem à escrita manuscrita fez com que este fosse um recurso importantíssimo na área da escrita da sala, onde as crianças tentavam recriar o mais semelhante possível algumas palavras apresentadas pelo mesmo. Este acabou por ser, também, rampa de lançamento para muitas atividades de reconhecimento fonológico, pois o grupo reconhecia o som de uma letra através da ilustração apresentada na mesma, por exemplo, o som da letra A que estes procuravam como o “A de Avião”. Mais tarde, quando começaram a conhecer algumas letras através do seu nome, quiseram descobrir o abecedário e palavras novas, recorrendo, sistematicamente, a este dicionário para novas descobertas. Sem dúvida que este volume representou uma importante ferramenta pedagógica, não só para esta investigação e intervenção, mas também para as novas descobertas do grupo.

Por outro lado, *O Meu Primeiro Dicionário Círculo* (1997), foi onde as crianças depositaram menos interesse, principalmente, porque este não se encontra acompanhado pelo abecedário o que acaba por dificultar a tarefa de pesquisa para os pré-leitores. As suas ilustrações, ou a falta delas em alguns dos casos, fez com que as crianças ficassem desmotivadas em realizar as suas pequenas pesquisas no dicionário.

Capítulo II – Apresentação do estudo

1. Projeto de investigação em contexto de pré-escolar

1.1 Caracterização do contexto

1.1.1 A instituição

A instituição onde foi realizada a prática de ensino supervisionado é uma IPSS com data de fundação a 1 de setembro de 1988. A sua localização insere-se numa freguesia semiurbana que revela um grande desenvolvimento ao nível do comércio. Como serviços, apresenta a sede de junta de freguesia, dois jardins de infância, uma escola básica de 1º ciclo, uma escola básica de 2º e 3º ciclo, uma comunidade terapêutica, um polo da cruz vermelha, uma instituição de reabilitação social, dois campos polidesportivos, uma piscina municipal e um centro social.

A instituição apresenta como valências: a creche, o jardim de infância, o centro de atividades de tempos livres, o serviço de apoio domiciliário e o lar de idosos. Tendo como grande objetivo dar apoio à comunidade mais carenciada, não possui fins lucrativos. Desta forma, todos os utentes da instituição pagam a mensalidade de acordo com os rendimentos apresentados pelo agregado familiar.

1.1.2 O grupo

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) “o grupo proporciona o contexto imediato de interação e da relação entre adultos e crianças, que constitui a base do processo educativo” (2016:34). Assim, é fundamental ter em consideração as características individuais, o sexo e a idade das crianças, para que haja benefícios para o grupo e seja possível existir um ambiente harmonioso e de aprendizagem. Deste modo, o grupo do Pré-Escolar da sala 3 é constituído por 23 crianças, das quais 11 são do sexo feminino e 12 são sexo masculino. Do ponto de vista da faixa etária, este é um grupo homogéneo, possuindo 8 crianças com 4 anos e 15 com 5 anos.

Trata-se de um grupo bastante atento e curioso por novas descobertas e conquistas. No entanto, cada criança possui características, interesses e necessidades diferentes. Na sua maioria as crianças mostram-se bastante atentas, interessadas e participativas nas atividades desenvolvidas na sala, contudo, é possível observar algumas crianças com características diferenciadas. Existe uma pequena minoria que se mostra um pouco tímida, quando existe a

necessidade de se exprimir face ao grupo. Apesar de mostrarem atenção nas atividades e nos temas explorados, revelam que não gostam de ser colocadas em destaque perante os outros. Importa, ainda, referir a existência de uma criança com Necessidades Educativas Especiais que ainda não possui um diagnóstico definido. Esta criança mostra algumas dificuldades ao nível motor e ao nível da comunicação. No entanto, revela uma grande evolução desde que iniciou na educação pré-escolar.

Apesar de ser um grupo que se apresenta bastante calmo e com poucos conflitos entre si, uma das crianças, que já frequentou em anos transatos a instituição, apresenta grande dificuldade em lidar com o “não” e com a contradição e negação das suas vontades tanto por adultos como por crianças, gerando, por vezes, alguns conflitos como consequência da incapacidade de lidar com as próprias frustrações. No que diz respeito aos interesses, o grupo ostenta uma grande curiosidade por animais, nomeadamente os insetos, pela expressão plástica e pelo jogo dramático. Em contrapartida, é um grupo que não apresenta grande interesse pela área da leitura. Quanto às rotinas, mostram-se autónomos e exibem um conhecimento da sequencialidade das mesmas, questionando, muitas vezes, os adultos da sua alteração. Resultante destes interesses surge o nome do Projeto Curricular de Turma, *“Sonhar para vivenciar: Juntos descobrimos e aprendemos com as ciências”*, fazendo uma ponte com o projeto Educativo da Instituição, *“Juntos fazemos crianças mais felizes”*. Este destaca a importância de estarmos conscientes do papel da criança como um ser autónomo e participante ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pretende-se introduzir a ciência no desenvolvimento do projeto, adequando metodologias, ambientes e materiais, para que seja permitido às crianças estruturarem o seu pensamento científico e o sentido crítico. Pretende-se que estas explorem vários materiais, desenvolvam a capacidade de fazer perguntas, colocar hipóteses, experimentar, tirar conclusões e comunicá-las. Acrescenta-se, ainda, a intenção de articular a área das ciências com todas as outras áreas de aprendizagem.

Tal como nos referem as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (2016), é “Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem.” Desta forma, a avaliação do grupo é realizada semestralmente (fevereiro e julho), de forma descritiva e individual, com base

nas observações diretas e registos diários realizados pela educadora. Existe também uma avaliação ao Projeto Curricular do grupo com uma apresentação de um relatório no final do semestre. Por fim, todo o grupo apresenta um nível socioeconómico médio. No que diz respeito às habilitações académicas dos pais das crianças, observa-se diversidade: 9 possuem o 9º ano de escolaridade, 14 o 12º ano de escolaridade, 18 são licenciados, 3 possuem um mestrado e 2 pais não responderam à questão apresentada. Desta forma, apresentam também uma grande variedade de profissões. A maioria das crianças não tem irmãos (13 crianças) e todas elas residem ou são naturais da cidade de Braga.

1.2 “Vamos descobrir o mundo”

1.2.1. Por que se desenvolveu este projeto

O estudo da receção dos textos informativos, nomeadamente dos dicionários ilustrados ou dos primeiros dicionários, por parte de pré-leitores ou de leitores em fase inicial é, ainda, uma temática pouco investigada em Portugal, sendo estes objetos igualmente pouco mobilizados no quotidiano em educação pré-escolar ou primeiro ciclo do ensino básico. Assim, estas duas constatações constituem os motivos-base que originaram a escolha deste tema para a investigação-ação ao longo de todo o processo de formação. A problemática selecionada representa também um domínio habitualmente pouco explorado pelas crianças, representando, ainda, uma das áreas para com a qual as crianças estão menos despertas.

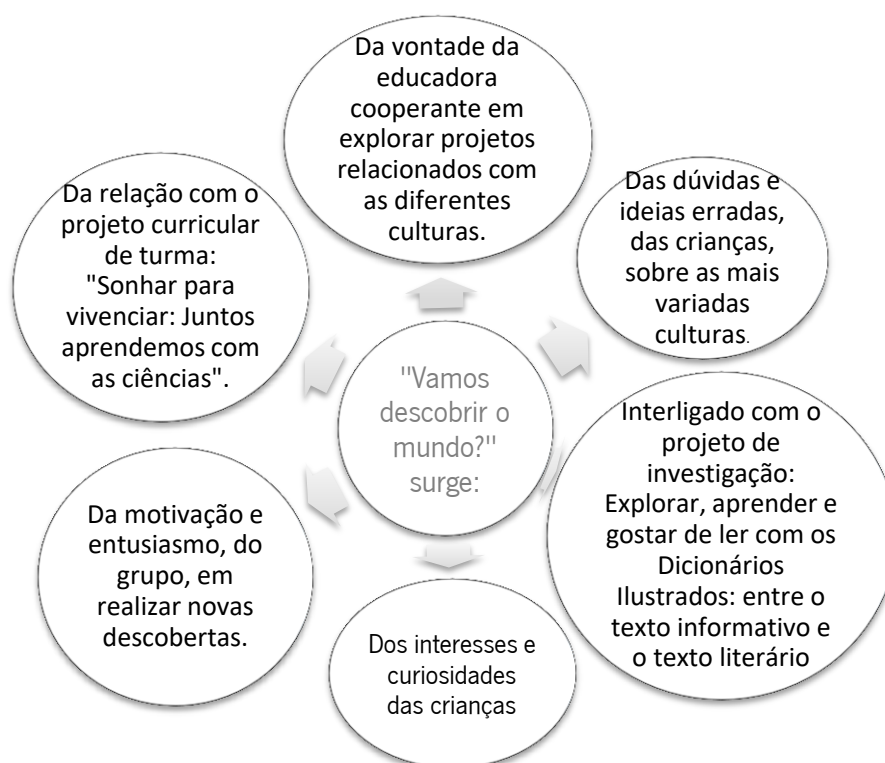
A estes dois fundamentos junta-se o facto de, quando se iniciou a observação em contexto pré-escolar, se ter deparado com um grupo bastante curioso e interessado em novas descobertas, mas que, em contrapartida, não apresentava grande entusiasmo e interesse pela área da biblioteca presente na sala. Este espaço raramente era escolhido pelas crianças para desenvolver atividades e apresentava-se com poucos materiais interessantes e motivadores para despertar a atenção das mesmas.

Importa, ainda, referir que, regra geral, as crianças deste contexto entendiam um livro apenas como um objeto que guarda “uma história” ou que conta uma história, ou seja, um texto literário. Foi possível verificar isto quando, numa das observações realizadas, a educadora questionou as crianças sobre a função de um livro e qual o sítio onde poderiam encontrar informações sobre um determinado tema que desconhecem. Para o grupo, só era possível encontrar informações nos computadores, nos tablets e telemóveis. Assim, para além do

objetivo de desconstruir esta ideia de que só se podia encontrar informações e descobrir coisas novas na internet, partiu-se da intenção de interligar os textos informativos e textos literários, para que as crianças entendessem que estes, apesar de terem funções diferentes, podiam estar relacionados.

Assim, depois de realizadas algumas observações, constatou-se a curiosidade das crianças em relação a questões geográficas. O grupo mostrava muito interesse em saber quais os países que temos à nossa volta e a localização destes, acrescentando, ainda, muitas dúvidas em relação a questões culturais de outros países, nomeadamente em relação à cor da pele. Esta era uma questão onde as crianças tinham várias dúvidas e ideias erradas. Desta forma, este tema das culturas era já um objetivo de projeto para a educadora cooperante. A ação desenvolvida não foi, nem podia ser dissociada, da ação da educadora e da colega de estágio. Para isso, desde início que se formou uma equipa pedagógica, de forma a planear atividades que favorecessem o desenvolvimento estruturado das crianças.

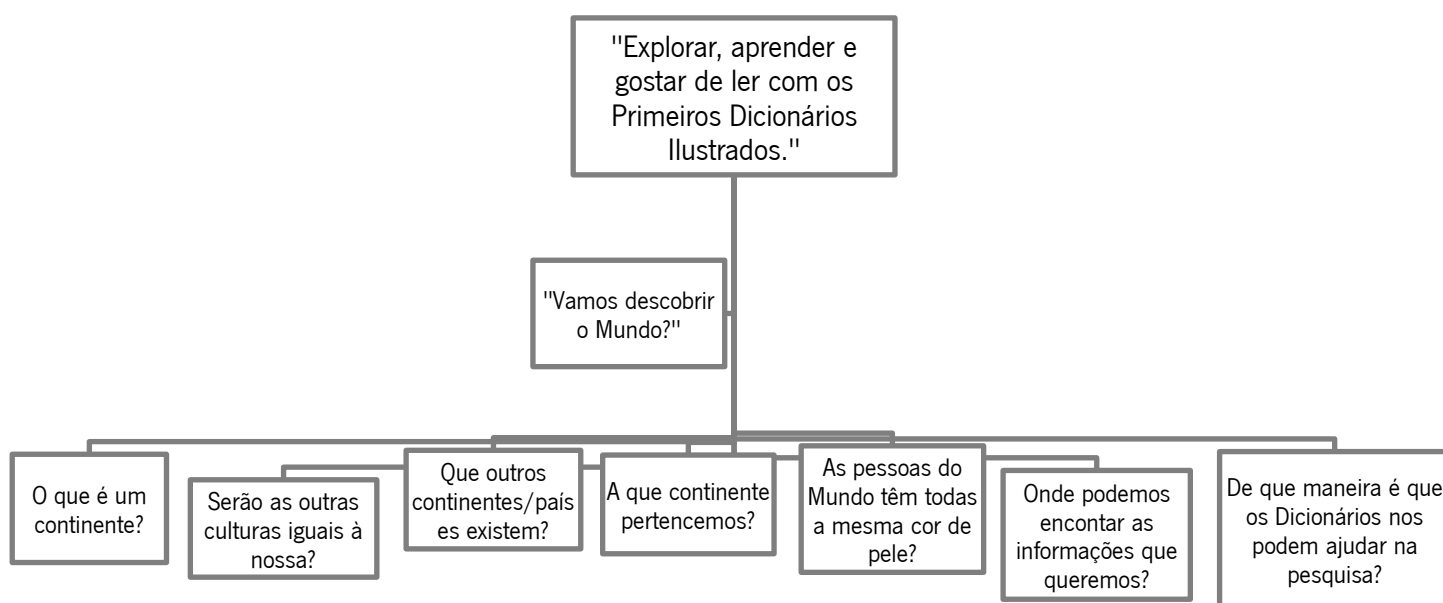
Surgiu, então, um trabalho de projeto desenvolvido em parceria pelas três. Este diz respeito ao estudo dos vários continentes, fazendo uma viagem por todos através das várias intervenções planeadas. Sendo esta investigação integrante deste projeto, desenvolveram-se atividades que proporcionaram a exploração dos vários continentes, através da utilização dos dicionários ilustrados e recorrendo, também, aos textos literários.



1.2.2 Plano geral e objetivos do projeto

A teia seguinte foi construída no início do projeto, com base nas observações ativas realizadas e perante algumas questões que as crianças queriam descobrir. Deste modo, foi através desta teia inicial que se planificaram todas as atividades do projeto, tendo em consideração os conhecimentos prévios das crianças, o que queriam saber e, sobretudo, os seus interesses e curiosidades. "Vamos Descobrir o Mundo?" surge dos interesses e curiosidades das crianças; das dúvidas e ideias erradas das crianças sobre as mais variadas culturas; da motivação e entusiasmo do grupo em realizar novas descobertas; e da vontade da educadora cooperante em explorar projetos relacionados com as diferentes culturas. Este está interligado com o projeto de investigação: Explorar, aprender e gostar de ler com os Primeiros Dicionários Ilustrados. E relaciona-se também com o projeto curricular de Turma: "Sonhar para vivenciar: Juntos descobrimos e aprendemos com as ciências".

Esta teia contém o tema do projeto de investigação e intervenção, "Explorar, aprender e gostar de ler com os Primeiros Dicionários Ilustrados.", o núcleo globalizador: "Vamos descobrir o Mundo?" e as questões geradoras: o que é um continente?; serão todas as culturas iguais à nossa?; que outros continentes/países existem?; de onde somos?; que outros continentes existem?; as pessoas do mundo têm todas a mesma cor de pele?; de que forma os dicionários nos levam a novas descoberta?



Esquema 2- Questões geradoras do projeto

De seguida, são apresentados os objetivos de intervenção pedagógica:

- Estimular a construção da identidade e da autoestima;
- Desenvolver a consciência de si como aprendiz;
- Promover a comunicação oral;
- Desenvolver a consciência de si como aprendiz;
- Promover a comunicação oral;
- Estimular o reconhecimento da funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto;
- Desenvolver a identificação de convenções da escrita;
- Promover o prazer e motivação para a leitura e a escrita;
- Promover o conhecimento e o respeito da diversidade cultural;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentação e produções plásticas;
- Estimular a valorização da música como fator de identidade social e cultural;
- Desenvolver o reconhecimento dos continentes e culturas do mundo;
- Compreensão das diferenças entre as culturas do mundo;
- Estimular o sentido direcional da escrita, do reconhecimento das letras e respetivo som;
- Desenvolver a relação do grupo com os textos informativos, nomeadamente, os dicionários e reconhecer a sua função e forma de utilização;
- Estimular a compreensão da importância dos dicionários;
- Desenvolver o gosto pelos livros e pela leitura;
- Estimular o sentido de autonomia e a criatividade das crianças.

1.2.3 Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto

1ª Atividade “O nosso Lugar no Mundo” (28 de novembro de 2018)

Iniciou-se este projeto com uma abordagem ao “Nosso Lugar no Mundo”¹, onde se percebeu qual o continente, país e cidade a que as crianças pertenciam. Isto, para que cada

¹ Anexo A.1: Fotografias; Anexo B.1: Planificação

criança conheça e aceite as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural situando-se em relação às dos outros.

Foi-lhes apresentada uma grande caixa com a imagem do Mundo no exterior. De lá de dentro retiraram o mapa-mundo dividido em continentes, para, posteriormente, se retirar a caixa do continente Europeu. Sendo este um grupo bastante atento e curioso, de imediato, percebeu qual a caixa que se seguiria. Depois de se ter explorado o mapa da Europa dividido nos vários países, surgiu a caixa de Portugal e, por fim, a caixa da cidade de Braga.

À medida que surgia um termo novo, por exemplo, continente, este era discutido em grande grupo e pesquisado nos dicionários. Para isso, era lhes apresentada a palavra com a inicial destacada, de forma a facilitar a sua procura nos dicionários. O entusiasmo que o grupo apresenta perante estes livros é, de facto, motivador. Importa referir que se começou por questionar o grupo sobre o significado destas palavras e, apesar de estes saberem explicá-lo, propuseram, de imediato, a pesquisa nos dicionários. Sendo este o objetivo central da atividade, foi bastante curioso o facto de não ter sido sugerido esta tarefa, mas sim partir da iniciativa das crianças.

A sequencialidade de caixas, colocadas umas dentro de outras e os seus diferentes tamanhos, fez com que as crianças entendessem que o mundo está dividido em continentes, estes em países que, por sua vez, se dividem em cidades. Na última caixa, a da cidade de Braga, estavam os nomes de cada criança do grupo para que estas compreendessem qual o seu lugar no mundo. E, tal como uma criança referiu: “se estamos na última caixa e essa cabe dentro das outras todas então quer dizer que somos do continente da Europa, do país de Portugal e da cidade de Braga”.

Num segundo momento, em pequeno grupo, cada criança teve a oportunidade de consolidar os seus conhecimentos o que permitiu também perceber se tinham entendido o que tinha sido explorado em grande grupo. Cada criança teve ao seu dispor cinco círculos de diferentes tamanhos e várias imagens sobre o que tinham descoberto anteriormente. Em cada círculo, tinham que colar a imagem correspondente à palavra lá escrita (por exemplo, na palavra país colavam a imagem de Portugal), tendo em consideração também o tamanho do círculo. A maioria das crianças começou por organizar os círculos por ordem de tamanhos, e, só depois,

colou as imagens, percebendo-se, assim, que o grupo entendeu a sequencialidade anteriormente discutida.

No final, sobrou um círculo em relação com o número de caixas, para que as crianças se desenhasssem a si próprias e, assim, entendessem o seu lugar no mundo. No entanto, isto não lhes foi explicado. Deixou-se que descobrissem sozinhos o que teriam de fazer e a verdade é que a maioria começou, de imediato, a desenhar-se.

Quanto à avaliação da atividade, considero que se alcançaram os objetivos que tinham sido propostos, estimulando a relação e interesse do grupo para com os Dicionários, bem como desenvolvendo competências no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Para além disso, foram desenvolvidas aptidões na área da Formação Pessoal e Social, no domínio da Matemática e na área do Conhecimento do Mundo. Destaca-se, ainda, que o grupo facilitou muito o desenvolvimento destas atividades, porque se mostrou sempre muito recetivo e interessado em novas descobertas.

No que se refere ao texto informativo, de mencionar que, no decorrer da semana anterior, se tinha questionado o grupo sobre o local de recolha de informação. Quando questionados sobre o suporte que utilizavam para recolher informação importante, as crianças responderam, de imediato, os meios tecnológicos (computadores, tablets e televisão). Perante esta primeira impressão, foram-lhes apresentados vários textos informativos (enciclopédias e dicionários), para que estas comesçassem a entender a várias descobertas que podiam ser feitas através deste meio. Para isso, inicialmente, foram colocados vários livros com este tipo de texto na área da biblioteca para que o grupo pudesse explorar livremente. A novidade fez com que esta área comesçasse a ser mais escolhida, uma vez que na maior parte das vezes nunca nenhuma criança a tinha como primeira opção na hora de planearem o que queriam fazer.

Durante a atividade, explicou-se ao grupo a forma como se utilizam os dicionários e a sua função. À medida que cada palavra era pesquisada e explorada, em grande grupo, as crianças mostravam-se muito curiosas em descobrir mais sobre o dicionário sugerindo, várias vezes, que se pesquisassem palavras que, em nada, tinham a ver com o tema desenvolvido. Como se tratam, ainda, de pré-leitores o reconhecimento das letras iniciais de cada palavra é uma tarefa um pouco difícil para a maioria das crianças e, por isso, foi necessário um grande estímulo na questão fonológica de cada palavra, chegando ao som de cada letra e apresentação

da mesma. O facto dos dicionários utilizados serem profusamente ilustrados fez com que o grupo se mantivesse sempre atento, curioso e entusiasmado com a atividade. Como ponto negativo, destaca-se a existência de poucos livros disponíveis para a atividade, levando a que as palavras fossem pesquisadas várias vezes, para que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade de pesquisa.

2ª Atividade “À Descoberta da Ásia” (6 de novembro de 2018)

Esta foi uma atividade² em que, mais uma vez, se utilizou uma caixa, representativa do continente asiático, como ferramenta para a atividade. Nesta caixa, estavam alguns elementos representativos desta cultura, acompanhados por palavras-chave. As palavras eram: população (por ser o continente mais populoso do mundo), montanha (por ser na Ásia onde se encontra a maior montanha do mundo), terramoto (devido ao número elevado de catástrofes registadas neste continente), arroz (pela sua origem e ser a cultura que mais arroz consome), dragão (aspeto da cultura Chinesa e Japonesa), chá (devido à sua origem) e música (para que esta servisse de rampa de lançamento para a atividade seguinte em pequeno grupo).

À medida que era retirada uma palavra da caixa, iniciava-se a discussão em grande grupo e, posteriormente, a pesquisa do seu significado nos dicionários. Como se tratava de uma atividade em grande grupo, era pedido às crianças que dissessem qual a inicial da palavra apresentada, e onde esta se encontrava nos dicionários. Uma vez que os livros já faziam parte da área da biblioteca da sala, o grupo mostrou-se cada vez mais familiarizado com os mesmos, assim como com as letras do abecedário. Estes perceberam a necessidade e as funções da escrita e da leitura, facilitando, assim, a apropriação e compreensão de muitas convenções da escrita.

Depois de apresentada a história e discutido o significado da palavra “chá”, apresentou-se ao grupo cinco variedades de chás, para que os pudessem explorar. Cada criança teve a oportunidade de explorar a cor, o cheiro e o sabor da respetiva bebida. É importante que estes estímulos sejam permitidos às crianças, para que desenvolvam cada vez mais o seu autoconhecimento sensorial e conhecimento do mundo que as rodeia. O grupo mostrou-se entusiasmado e curioso sobre cada um dos chás e, à medida que os observavam, cheiravam e

² Anexo A.2: Fotografias; Anexo B.2: Planificação.

saboreavam, conversavam sobre estas sensações. Várias foram as crianças que referiram qual o que mais gostavam, os que cheiravam bem ou mal e os que já conheciam.

Entre as várias reações, vale a pena referir a da criança com Necessidades Educativas Especiais que se mostrou bastante receptivo a todos os chás, revelando uma felicidade evidente com a atividade desenvolvida. Em contrapartida, duas crianças recusaram-se a participar na mesma, não querendo sequer provar o primeiro chá. No entanto, não foi uma surpresa esta reação visto que o nosso conhecimento de cada criança do grupo já permitia prever estes comportamentos, percebendo-se que estas são duas crianças que mostram bastante dificuldade em vivenciar experiências novas e diferentes do que as que geralmente vivenciam. Na sua maioria, o grupo estava entusiasmado, curioso e demasiado excitado, dificultando o desenrolar da atividade. Perante isto, foi necessário encontrar novas estratégias (como, por exemplo, deixar que todo o grupo explorasse um chá para passarem ao seguinte) para acalmar o grupo e conseguir continuar a atividade de forma mais calma.

Para terminar a atividade, discutiu-se e pesquisou-se a palavra música. Foram apresentadas às crianças, várias imagens de instrumentos chineses. Rapidamente, o grupo reconheceu este tipo de música, uma vez que é bastante utilizada na sala para momentos de relaxamento.

Em pequeno grupo, cada criança tinha que elaborar o seu instrumento musical com os materiais que lhes foram disponibilizados. Entre estes materiais, estavam um círculo de cartão, dois fios de lã, duas bolinhas de madeira e um pauzinho. Mais uma vez, a aluna optou por não explicar de que forma teriam que montar aqueles materiais para que se formasse o instrumento. Então, as crianças começaram por os explorar livremente, percebendo que, com os materiais apresentados, conseguiam elaborar um tambor chinês. Contudo, os fios de lã não foram bem escolhidos e acabaram por dificultar o desenvolver da atividade. O enfiamento da lã nos buracos feitos no cartão revelou-se demasiado complicado para as crianças, acabando por ser necessário o auxílio de um adulto para conseguirem executar a tarefa. Este não era o fio indicado, concluindo que seria melhor ter optado por um material mais fino e duro, de forma a facilitar a realização da atividade de forma autónoma.

É importante que se façam estas avaliações das atividades desenvolvidas, pois nem sempre corre tudo como planeado. No entanto, são estas situações que levam uma reflexão

para repensar as próximas atividades. Tal como a educadora cooperante referiu, apesar de ter sido um aspeto que dificultou o desenrolar da atividade, serviu para que se percebesse que esta é uma tarefa que deve ser trabalhada com as crianças de forma a desenvolver a motricidade fina. No geral, as crianças esforçaram-se para realizar a tarefa e tentaram ao máximo superar as suas limitações.

Mais uma vez, desenvolveram-se aptidões no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na área da Formação Pessoal e Social e no conhecimento do Mundo. A relação com os dicionários e o interesse por estes revelou-se cada vez maior, sendo que o grupo mostrou curiosidade por novas descobertas, chegando mesmo a questionarem várias vezes “quando é a próxima vez que vamos trabalhar com os dicionários e descobrir coisas novas?”.

3ª Atividade “Viagem à Antártida” (9 e 10 de janeiro de 2019)

Este projeto é desenvolvido em parceria com intervenções partilhadas entre a educadora cooperante e as duas estagiárias presentes na sala. Enquanto se desenvolvem estas descobertas através dos dicionários ilustrados, a outra estagiária presente na sala mobiliza as enciclopédias. Este trabalho cooperativo tendo por base estes dois suportes informativos foi uma mais valia para o grupo, que teve oportunidade de fazer descobertas interessantes, que lhes despertaram entusiasmo e curiosidade em simultâneo. Assim, esta foi uma atividade planeada em conjunto pelas duas estagiárias, para que ambas trabalhassem áreas dos seus projetos que se relacionam e complementam. Numa primeira intervenção³, tentou-se que as crianças exprimissem tudo o que conheciam sobre o continente da Antártida. De imediato, afirmaram que é um continente muito frio, onde existem ursos polares e neva bastante. Depois disto, deu-se início à leitura da obra *Os Mil Brancos dos Esquimós*, de Isabel Martins e Madalena Matoso, projetando-se as ilustrações da mesma para que o grupo pudesse observar algumas características deste continente presentes em toda a obra.

Esta narrativa aborda a forma como vivem os esquimós e quais os “Mil Brancos” que existem na vida deles. De uma forma simples, as autoras abordam, neste álbum, a cultura do povo esquimó. Apresentam o seu quotidiano, representando o interior dos iglus, recorrendo a paisagens geladas ou mostrando as suas viagens de caiaque. As ilustrações de Madalena

³ Anexo A.3:Fotografias; Anexo B.3:Planificação.

Matoso são capazes de fazer com que o leitor “sinta” o frio da neve, despertando, assim, o interesse das crianças face ao desenrolar da narrativa. À medida que se ia explorando a obra, as crianças tiveram oportunidade de contactar com vários elementos alusivos ao que era referido na mesma. Por exemplo, quando as autoras referem o “branco do icebergue”, as crianças mexeram em alguns cubos de gelo, despertando, assim, ainda mais o interesse e entusiasmo pelo que iria acontecer a seguir. Este álbum termina com a pergunta, “Os esquimós conseguem ver mil brancos. E tu, quantos brancos podes ver?”. Assim através desta questão, o grupo pôde confirmar, de forma espontânea e divertida, o que há de verdade na afirmação de que as organizações geográficas e culturais condicionam a nossa forma de ver o mundo. Colocámos, ainda, vários objetos em tom branco, para que as crianças pudessem confrontar as suas afirmações, sendo que a maioria começou por afirmar que só conhecia um branco, modificando esta opinião, à medida que eram confrontadas com os vários tons de brancos presentes na sala.

No dia seguinte, realizou-se a viagem “faz-de-conta” à Antártida. Para isso foi, previamente, enviada uma informação aos pais para que as crianças trouxessem um gorro e um cachecol, pois iriam viajar até um local bem frio. Foi muito positiva a forma como os pais encararam esta atividade, colaborando para que as crianças entrassem mesmo no espírito de uma viagem para outro país. Existiram pais que demonstraram o entusiasmo vivido pelas crianças, desde que acordaram, fazendo por chegar cedo à instituição.

Assim, preparou-se a sala de forma a esta se parecer com a um ambiente de neve da Antártida. Para isso, foram utilizados vários tecidos brancos, esferovite e esponja branca. Ao longo das várias semanas, foram ainda elaborados uns passaportes e, sempre que era descoberto um continente diferente, adicionava-se um novo carimbo no respetivo passaporte. Assim, à entrada da sala, cada criança carimbou, com um carimbo feito com uma batata, o continente que se preparavam para explorar. De seguida, puderam brincar livremente com a esponja e o esferovite como se se tratasse realmente de neve, para que, depois, pudessem estar com atenção à história que lhes iríamos apresentar através de uma dramatização com fantoches.

Esta foi uma narrativa escrita pelas duas estagiárias, com personagens já conhecidas pelas crianças, uma vez que fazem parte de um livro bastante explorado para a descoberta dos continentes. Nesta história, as personagens visitam a casa do Esquimó para conhecerem o seu continente, uma vez que fazem parte de outras culturas (da Europa e da Ásia). Durante a

narrativa, estas personagens vão questionando o esquimó sobre várias características da Antártida, ao que este não responde, acabando por deixar as questões no ar para que as crianças as pesquisem mais tarde nos dicionários e nas enciclopédias. Durante a dramatização da história, as crianças mostraram-se sempre muito atentas e curiosas com toda a informação que lhes era dada. Terminada a narrativa, as crianças foram divididas em dois pequenos grupos, para que pudessem analisar a informação que tinham recebido e realizar a pesquisa sobre a mesma, pois, como eles referiram, “o esquimó mandou-nos procurar aquelas palavras nos nossos dicionários”. Mais uma vez, optou-se por entregar às crianças as palavras cujo significado não tinha sido explicado pelo esquimó, ou seja, as palavras que teriam que pesquisar nos dicionários. À medida que estas atividades são desenvolvidas, o grupo mostra-se cada vez mais autónomo com os dicionários. Apresentava cada vez menos dificuldades em reconhecer a inicial de cada palavra e, partir do reconhecimento desta no abecedário presente nos dicionários, conseguiam pesquisar e conhecer o seu significado. Por vezes, bastava a imagem para que entendessem o que estava escrito. Contudo, sugeriam sempre que o adulto presente lhes lesse a sua definição.

No final, a alegria transmitida pelas crianças fez com que todos ficassem entusiasmados com novas viagens. É muito positivo verificar todo o trabalho desenvolvido nestas atividades junto das crianças, tanto ao nível da aquisição de competências e conhecimentos como também pela sua felicidade na concretização das mesmas. Além de se desenvolverem ao nível da Linguagem Oral e Escrita e de estarem cada vez mais despertas para a importância dos livros, estas crianças demonstraram felicidade e curiosidade por novas descobertas.

4ª Atividade “Oceânia- O Continente da Maior Ilha do Mundo” (15, 16 e 17 de janeiro de 2019)

A atividade⁴ com a localização da Oceânia iniciou-se no placar da sala com uma exploração deste continente em vários mapas mundo disponíveis. Durante esta, foram várias as crianças que levantaram a questão sobre “a estranha forma do continente”, e referiram que este era o continente mais pequeno que tinham descoberto. Depois disto, iniciaram as pesquisas nos dicionários e enciclopédias. Para tal, as crianças foram divididas em dois pequenos grupos: um grupo trabalhava com uma das estagiárias nas enciclopédias; e outro trabalhava nos dicionários,

⁴ Anexo A.4:Fotografias; B.4:Planificação.

sendo que, de seguida, trocavam. Optamos por esta estratégia, para que as duas estagiárias conseguissem intervir ao mesmo tempo, mas de forma independente.

A atividade do projeto em análise consistia em descobrirem nos dicionários o que significava a palavra “Ilha” e “Oceano”. As duas palavras foram-lhes apresentadas mas não foram lidas. Quando questionadas sobre as letras que formavam cada palavra, as crianças conseguiram reconhecê-las quase na totalidade, iniciando, assim, as pesquisas de forma autónoma. As crianças conseguiam, facilmente, realizar a pesquisa nos dicionários, associando a inicial que estava na palavra à letra do abecedário. Quando encontrada a primeira letra, passavam à segunda e assim sucessivamente. Rapidamente, perceberam o que cada uma das palavras representava através das ilustrações dos dicionários. Depois de lhes ser lido o seu significado e de o discutirem em grupo, estas aperceberam-se que a Oceânia se tratava de uma ilha, mais concretamente, um conjunto de ilhas com a maior ilha do mundo, a Austrália. Foi possível ainda, explorar alguns mapas, para que as crianças percebessem o verdadeiro significado das palavras, tal como as próprias referiram: as “ilhas tinham água por todos os lados” e “os oceanos eram mares grandes”.

Num segundo momento, discutiu-se com as crianças as várias formas em que se podia representar uma ilha. De imediato, as crianças sugeriram várias formas de o fazerem através da pintura, do desenho ou da modelagem. Todas elas referiram que gostavam mais da pasta de modelar. No entanto, quando confrontados com o facto de não existir este material na sala, ficaram um pouco reticentes. Foi-lhes proposto, então, que, todos juntos, criassem a própria massa de modelar com farinha. A receita apresentada da massa que teriam de fazer era bastante simples e o facto de estar ilustrada fez com que todos a conseguissem decifrar sem o auxílio de qualquer adulto. Depois da receita finalizada, cada criança tentou, através da modelagem, criar a sua própria ilha Australiana.

As crianças mostraram-se muito surpreendidas por ser possível criar a própria massa de modelar e, principalmente, muito entusiasmados em poder sentir a textura desta. Existiram várias crianças que procuraram que o seu trabalho ficasse o mais parecido possível com o formato da ilha proposta. À medida que sentiam as texturas da massa, partilhavam as experiências com os colegas, referindo que estavam a gostar muito de poder explorar estes materiais livremente.

Depois de ambos os grupos realizarem as suas ilhas, deixou-se que estas secassem durante dois dias, mas, mesmo com este tempo, estas continuavam moles e húmidas. Até que uma das crianças sugeriu que estas fossem colocadas no micro-ondas, pois já tinha visto a irmã a fazer o mesmo em casa. Esta era uma técnica desconhecida por todos os adultos, mas optou-se por seguir a sugestão desta criança, sendo que esta resultou e rapidamente as ilhas ficaram sólidas e prontas para serem pintadas pelas crianças. Depois disto, cada criança pintou o oceano que dizia respeito ao prato onde criaram a obra de arte. Posteriormente, cada criança teve oportunidade de pintar a sua ilha com as cores que entendesse. Todo o grupo preferiu os verdes e castanhos, pois esta era a imagem que tinham observado nos livros que apresentavam a ilha. A maioria tentou também representar as praias nas extremidades das ilhas.

O segundo grupo tornou a tarefa mais fácil, visto que já sabiam o que iam fazer e não estavam tão agitados. Por outro lado, já tinham realizado as pesquisas nas enciclopédias e, por isso, também conseguiam estar mais atentos à tarefa que realizavam. Estas atividades são sempre muito bem recebidas pelo grupo, uma vez que gostam muito de novas descobertas e são muito empenhados e perfeccionistas em atividades de expressão plástica. Importa, ainda, referir que a criança com NEE não gostou de sentir a textura da massa, pois era muito pegajosa.

Tal como já foi referido, as crianças mostraram-se mais autónomas nas pesquisas do dicionário, identificando rapidamente a primeira letra da palavra no abecedário. Por isso mesmo, *O Meu Primeiro Dicionário Circulo* é o livro que as crianças mostram menos interesse em utilizar. O facto de não ter a “barra” lateral com o abecedário faz com que a tarefa de pesquisar seja ainda mais complicada para as crianças. A utilização constante deste recurso fez com que o grupo exigisse à educadora cooperante a iniciação ao estudo das letras e da escrita. Apesar desta exploração não estar planeada, iniciaram-se várias atividades lúdicas que permitiram às crianças conhecerem as letras e a organização destas em palavras, assim como a estimulação da consciência fonológica. Assim, a utilização dos dicionários no projeto e a presença constante destes na área da biblioteca promoveu novas aprendizagens ao nível da linguagem oral e escrita do grupo. Além disso, a vontade das crianças de descobrirem mais sobre a escrita fez com que se criasse uma nova área na sala. A área da escrita contém todos os materiais necessários para a escrita, assim como letras magnéticas para um grande quadro que permitia às crianças que as organizassem de várias formas e criassem várias palavras. De forma natural, as crianças

colocaram os dicionários nesta área e, assim, conseguiram mais facilmente descobrir e escrever novas palavras, ainda que de forma muito inicial.

5ª Atividade “ A América” (23 e 24 de janeiro de 2019)

Mais uma vez, a atividade iniciou-se com uma discussão em grande grupo sobre as concepções prévias das crianças relativamente a este continente. Esta foi uma atividade⁵ que as crianças apreciaram bastante, pois revelaram ser um grupo expressivo que gosta de apresentar e debater os seus conhecimentos com os colegas. Neste vertente do trabalho em grupo, foi visível uma grande alteração de postura por parte das crianças. Estas mostraram, cada vez mais, apetência para com o trabalho cooperativo, o debate, a exposição das suas ideias e a capacidade de comunicar de forma eficaz. Assim, ao longo do tempo, verificou-se um contributo positivo para o desenvolvimento da linguagem oral, na medida em que se mostrou sempre interesse em comunicar com o grupo, tendo em atenção as crianças com mais dificuldade em exprimir-se ou que não gostam de participar nestas exposições.

Depois disto, foi explorada a localização deste continente no mapa-mundo, apresentaram-se alguns países pertencentes ao mesmo e foi explicado ao grupo o porquê de muita gente referir a América dividida em dois continentes distintos (a América do norte e a América do sul). O facto de existir, no grupo, uma criança de nacionalidade brasileira, e este ter sido um país explorado anteriormente na sala, fez com que as crianças referissem vários elementos e características desta cultura. Assim, o grupo acabou por reduzir este continente ao país que já conheciam, ou seja, o Brasil.

Posteriormente, em pequenos grupos, iniciaram-se as pesquisas com os dicionários e enciclopédias. Optou-se, mais uma vez, pela estratégia utilizada na atividade anterior, uma vez que, nesta semana, não existiu o problema de uma das atividades poder distrair o outro grupo, porque os dois grupos estavam apenas a fazer pesquisas. Desta forma, durante a exploração com os dicionários, foram apresentadas algumas palavras e as respetivas imagens, mas de forma separada. Assim, as crianças tinham que procurar a palavra no dicionário e, só depois, fazer a ligação entre esta e a sua imagem. Foram pesquisadas palavras como “basquetebol”, “astronauta” ou “índio”, sendo que todas elas tinham uma ligação com o continente americano, permitindo que o grupo conhecesse algumas curiosidades do mesmo. Estas ligações foram

⁵ Anexo A.5:Fotografias; Anexo B.5:Planificação.

devidamente explicadas às crianças, para que estas entendessem o porquê de serem estas palavras escolhidas para a descoberta deste continente. O “astronauta” e os “índios” foram os que despertaram mais curiosidade, querendo as crianças saber mais coisas sobre os mesmos.

No dia seguinte, no tempo de pequeno grupo, trocámos os grupos, para que todas as crianças tivessem oportunidade de pesquisar nos dicionários e nas enciclopédias. É curioso observar a forma como as crianças, durante as tarefas do dia a dia, falavam sobre coisas que haviam descoberto, conseguindo ter um olhar mais atento sobre alguns aspetos que se relacionam com estas aprendizagens. Por exemplo, uma das crianças trouxe uma camisola com o escudo do Capitão América, o que levou a que o grupo captasse de imediato esta imagem, associando as cores da mesma como referência às cores da bandeira dos Estados Unidos.

Para terminar a atividade, foi apresentada uma peça de puzzle a cada criança para ser decorada. Sugeriu-se que desenhassem coisas que tinham descoberto sobre o continente em estudo nos dias anteriores. De referir que cada peça dizia respeito a um país e, por isso, algumas crianças ficaram com duas peças pequenas e outras apenas com uma maior. Ao longo desta tarefa, as crianças falavam daquilo que desenhavam, percebendo-se, assim, quais as curiosidades sobre o continente que mais as marcou. Depois de decorarem as peças, voltaram a estar em grande grupo e iniciaram a montagem do puzzle. Como este tinha sido elaborado pelas estagiárias e existia a possibilidade de as peças não encaixarem perfeitamente, foram colocados números nas peças de forma a facilitar esta tarefa. O grupo percebeu o porquê destes números e, de forma calma e ordenada, iniciou a montagem do mesmo. No final, colaram-se as peças umas às outras e afixaram-se as aprendizagens do grupo no placar da sala.

Esta foi uma atividade realizada em conjunto, uma vez que o tempo era cada vez menor e para que fosse possível terminar o projeto, tivemos que optar por trabalhar em intervenções conjuntas. Existiu uma intervenção autónoma, em que cada estagiária conduziu a pesquisa com os grupos e, depois, uma conclusão conjunta da atividade que fosse oportuno para ambas as pesquisas. Perante a necessidade de adaptar as atividades ao tempo e interesses do grupo, optou-se por trabalhar de forma conjunta, pois só, assim, seria possível terminar o projeto que havia sido proposto. No entanto, esta decisão não prejudicou em nada as aprendizagens das crianças, nem as próprias investigações e intervenções das estagiárias. As duas exploraram textos informativos que podem ser interligados e, muitas vezes, completam a informação um do outro.

6ª Atividade “Queremos ser uma Tribo Africana” (29 e 30 de janeiro de 2019)

Sendo este o último continente⁶ a ser descoberto, as crianças conseguiram facilmente identifica-lo. Como já era hábito, deu-se início a uma conversa em grande grupo onde foi localizado este continente no mapa e, depois, iniciou-se a discussão sobre o mesmo. Várias crianças conheciam aspetos gerais sobre este continente, sendo curioso que uma delas afirmou que este era o continente “dos pobrezinhos, onde as crianças passam muita fome”. Trata-se de uma observação que várias crianças têm, uma vez que, quando ouvem falar de pobreza, tendencialmente, se refere como exemplo o povo do continente africano.

Ao longo da discussão, as crianças observaram um mapa pertencente a um Atlas de uma das crianças. Este tem alguns elementos evidenciados, como, por exemplo, animais. Um dos aspetos a realçar é que a criança com NEE quis, pela primeira vez, intervir na discussão em grande grupo, referindo que tinha observado leões no mapa. Esta foi uma das várias metas alcançadas durante este percurso, refletindo-se na conquista da confiança, a estimulação do sentido de autonomia e o desenvolvimento da linguagem desta criança. Com alguma persistência e paciência, foi possível construir uma ligação forte baseada na confiança, que lhe permitiu dar alguns passos importantes para o seu desenvolvimento e autonomia.

Depois disto, as crianças puderam explorar algumas imagens das tribos africanas. Foi-lhes pedido que as observassem com bastante atenção e expressassem o que conseguiam destacar nas mesmas. De imediato, referiram a cor da pele das pessoas como escura e o facto de tanto mulheres como homens usarem bastantes adereços. Nesta semana, não se realizaram pesquisas com os dicionários, pois pretendeu-se trabalhar a pesquisa, em grande grupo, da palavra “tribo”. Como esta não fazia parte de nenhum dos dicionários, foi necessário fazer uma explicação sucinta da mesma.

Desta forma, depois de várias partilhas em grande grupo, dividiram-se as crianças em pequenos grupos para que elaborassem colares africanos com pratos de papel. Depois de recortados os pratos, cada criança pintou ao seu gosto. Todas elas tiveram em consideração as imagens observadas para que conseguissem recriar um colar africano. Estas são atividades que despertam bastante interesse nas crianças, que se mostram sempre muito atentas e empenhadas na tarefa a realizar.

⁶ Anexo A.6:Fotografias; Anexo B.6: Planificação.

Para terminar a intervenção, decidiu-se que, durante esta semana, o grupo seria uma tribo e, por isso, criaram um nome para a mesma. Depois de algum debate, as crianças decidiram que a tribo se chamaria “Nogai”, fazendo uma ligação entre o nome da instituição e o nome da tribo africana que lhes tinha sido apresentada anteriormente.

Posteriormente, tiveram a oportunidade de ouvir uma música tipicamente africana e, conseqüentemente, criar alguns elementos que se adequassem à mesma. Entre estes, observaram-se, assim, palmas e alguns movimentos com os braços. Depois de repetirem algumas vezes a coreografia, as crianças mostraram já conhecer a letra, mesmo sendo um pouco diferente do que estão habituadas. Durante o dia, foram várias as vezes que as crianças cantaram esta música.

Esta intervenção foi pensada de forma a ir de encontro da intervenção da colega de estágio, realizada no dia seguinte. Para isso, foi necessário realizar atividades simples, sem pesquisa, mas que permitissem, de igual forma, uma descoberta motivadora sobre este continente, mostrando, mais uma vez, que é importante este trabalho cooperativo. Apesar de esta não ser uma atividade planeada para este projeto de investigação-ação, é importante que seja referida, pois só com a intervenção das duas estagiárias foi possível que esta fizesse sentido para o grupo.

Assim, foi recebida na sala uma pessoa de nacionalidade Cabo-Verdiana que se prontificou a dar a conhecer às crianças vários aspetos da sua cultura. Para isso, as crianças vestiram-se com roupas de palha e colocaram os colares realizados na atividade anterior, para, de seguida, -iniciaram a viagem até à África. Durante esta viagem, tiveram a oportunidade de observar imagens sobre este país, sobre a sua cultura e os seus costumes.

Quando se depararam com este “convidado” na sala, questionaram, de imediato, a sua cor da pele. Como esta era uma questão já prevista por nós, a pessoa que nos veio visitar também já vinha preparada para esta situação. Apresentou-lhes uma fotografia da sua família e explicou que a sua cor da pele era uma combinação entre a cor da mãe e do pai, esclarecendo, desta forma, que a cor da pele não tem origem no sol, mas sim na nossa genética familiar.

Esta foi a forma certa de concluir este projeto, uma vez que este “convidado” trouxe, ainda, uma música elaborada por si que fazia uma reflexão sobre todos os continentes onde, de um modo geral, referia que somos todos diferentes e todos iguais ao mesmo tempo.

7ª Atividade “Dicionário das palavras viajantes” (29 de janeiro de 2019)

De forma a terminar e registrar todas as descobertas realizadas, elaborou-se um dicionário onde cada criança registou uma das palavras pesquisadas durante o projeto⁷. Assim, todas as palavras foram colocadas numa caixa e cada criança retirou uma. Cada uma teve a oportunidade de tentar perceber o seu significado, sendo que uma minoria conseguiu efetuar a atividade através da identificação da inicial e do facto de se lembrarem que aquela palavra começava por aquela letra. Algumas crianças necessitaram ainda de ver novamente o significado da palavra nos dicionários, porque não sabiam como a representar. Assim, elaboraram um desenho alusivo à palavra que lhes tinha saído, sendo que a maioria teve em consideração o significado escrito nos dicionários. Depois disto, foi escrito o que cada um disse sobre a sua palavra e ilustração na respetiva página. Surpreendentemente, a maioria quis copiar o que tinha sido escrito, para que fossem eles, como referiram, os ilustradores e escritores do dicionário da sala.

Terminadas as páginas do dicionário da sala, deu-se início à organização do mesmo. De imediato, referiram que este teria de ser organizado por ordem alfabética, mostrando que conheciam esta regra. Assim, cada um colocava a sua palavra à medida que era referida a sua inicial na ordem do dicionário. Para terminar, atribuíram ainda o título de “Dicionário das palavras viajantes”, pois, na verdade, estas são palavras que, além de representarem um bocadinho de cada continente, viajaram com o grupo ao longo deste projeto cheio de descobertas.

8ª Atividade “Visita à Biblioteca Lúcio craveiro da Silva” (30 de janeiro de 2019)

No início deste projeto, quando se deu início à discussão sobre os livros e a importância da leitura na sala, várias foram as crianças que referiram que não conheciam uma biblioteca, mas que gostavam muito de o fazer. Então, decidimos, para terminar esta viagem, deslocarmos todo o grupo até à biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, onde as crianças tiveram possibilidade de ver como é uma biblioteca “grande”. Mal lá chegaram, percebeu-se o entusiasmo e a alegria por

⁷ Anexo A.7:Fotografias.

conhecerem uma biblioteca um pouco diferente da que estão habituados e ter na sala. Depois da pessoa responsável pela secção infantil lhes explicar de que forma estavam organizados estes livros, as crianças puderam explorar livremente a biblioteca. Pegaram nos dicionários e nas enciclopédias e compararam-nos com os que tinham utilizado na sala, mostrando os resultados do trabalho desenvolvido através deste projeto, nomeadamente na alteração de interesses na escolha de livros.

Para terminar, a orientadora dos projetos de investigação-ação, Doutora Sara Reis da Silva, apresentou às crianças duas obras literárias alusivas a este projeto. Esta tinha sido uma promessa feita no início do projeto e, como tal, as crianças solicitaram o que havia sido combinado. Também considerámos que não havia melhor local para ouvir um conto do que numa biblioteca diversificada, bonita e acolhedora.

No regresso para a instituição, as crianças perceberam que este era o último dia das estagiárias e, como tal, referiram várias vezes que iriam ter saudades. Além disto, referiram que iriam pedir aos pais para irem mais vezes àquela biblioteca. Assim, o balanço destas atividades revelou-se bastante positivo, uma vez que, além de terem sido proporcionadas várias aprendizagens e descobertas, alcançou-se o gosto pelos livros e pela leitura e criaram-se laços afetivos muito importantes para que as crianças se sentissem seguras no seu contexto de ensino e aprendizagem.

1.2.4 Avaliação do projeto

Ao longo deste projeto de intervenção pedagógica, existiu a oportunidade de compreender de que forma a metodologia de trabalho de projeto é um meio de novas descobertas, assim como possibilitou a compreensão do papel dos adultos e das crianças nesta metodologia. Esta reflexão sobre as pedagogias mais participativas assumiram um papel de grande importância ao longo deste percurso.

Entre as várias estratégias utilizadas para avaliar o projeto de intervenção, destacam-se as muitas observações realizadas e as reflexões sobre as mesmas, possibilitando uma perceção sobre o que tinha vindo a ser desenvolvido pelas crianças, uma vez que estas sempre foram o foco ou as intervenientes fundamentais no desenvolvimento deste projeto. No desenrolar do mesmo, foram criados vários momentos para que as crianças pudessem pensar, partilhar, refletir e avaliar tudo aquilo que estavam a descobrir. Os momentos de escuta, observação e

reflexão foram muito importantes, assim como o entendimento dos interesses e curiosidades das crianças como indivíduos capazes de participar no processo de ensino e aprendizagem.

É importante que, ao longo deste processo, o educador/a assuma uma atitude de mediação, como encorajador e desafiador de todo o projeto. Ao longo das atividades, tentou-se, portanto, procurar os interesses das crianças desafiando-as e estimulando-as a novas descobertas. Desta forma, o trabalho de projeto permitiu desenvolver uma pedagogia mais sólida, motivadora e respeitadora dos interesses e curiosidades das crianças, permitindo, ainda, uma avaliação constante das aprendizagens que as crianças iam construindo. As várias intervenções permitiram perceber a importância das interações e partilhas, pois foi bastante importante para as crianças partilharem aquilo que aprendiam umas com as outras, visto que cada uma acrescentava algo novo àquilo que já era adquirido pelo grupo.

Ao longo do projeto foram desenvolvidas várias áreas de conteúdo, entre elas, a área da formação pessoal e social, uma área transversal na educação pré-escolar. Os momentos criados que potenciaram a partilha de opiniões e o respeito pelos colegas fizeram com que o grupo se torna-se cada vez mais capaz de discutir ideias em grande grupo.

No que diz respeito à área de Expressão e Comunicação, foram explorados os seus vários domínios, uma vez que, no final, foi possível observar que a escrita e a leitura passaram a representar uma das atividades mais apreciadas pelas crianças. Claramente este gosto foi estimulado pela constante utilização dos textos informativos no decurso do projeto. Percebeu-se, ainda, que as crianças desenvolveram competências na identificação de convenções da escrita e no prazer e motivação para ler e escrever. De referir que este era um dos principais objetivos do projeto, uma vez que, quando se iniciou o projeto, as crianças mostravam um total desinteresse para com a área da biblioteca e desconheciam por completo os textos informativos e a sua utilidade no nosso dia-a-dia. No final, esta passou a ser uma das áreas mais escolhidas para atividades livres e as crianças criaram uma ligação muito próxima com os dicionários, levando a que estes passassem a representar um dos instrumentos mais explorados na área da biblioteca e da escrita.

O domínio das Artes Visuais já era algo que fazia parte dos interesses das crianças. No entanto, foi potenciada a criatividade e imaginação das crianças, possibilitando a experimentação de diferentes técnicas de pintura, colagens e exploração de diferentes materiais.

No domínio da matemática, foram abordados conteúdos ou promovidas atividades que mobilizavam, por exemplo, os números, operações, geometria e medidas.

Sendo este um projeto em que se partiu à descoberta do mundo, a área do conhecimento do mundo acabou por ser a área mais explorada a par com a área da linguagem oral e escrita. Procurou-se que se identificassem, descrevessem e procurassem explicações para fenómenos e transformações que se observam no meio físico e natural, assim como conhecer e respeitar a diversidade cultural. Iniciou-se o projeto com a localização do nosso lugar no mundo, para, depois, partir à descoberta de outras culturas, para que as crianças pudessem comparar a sua cultura com as dos restantes países. Esta era uma das áreas que mais interesse, motivação e entusiasmo despertava nas crianças e, desta forma, foi fácil motivá-las a quererem saber mais.

Quando concluímos o projeto, ficou a certeza de que existiam muitas outras coisas para descobrir pelo mundo, e que este projeto permitiu às crianças criarem uma “rampa de lançamento” para, mais tarde, explorarem novas aprendizagens sobre os continentes e as culturas do mundo.

No final do projeto, o grupo era capaz de localizar cada um dos continentes no mapa, bem como referir alguns países pertencentes aos mesmos e algumas características exploradas durante o projeto. Mostraram-se, também, crianças mais atentas e curiosas ao mundo que as rodeia, capazes de debater as suas ideias com os outros” respeitando a opinião de cada um. Na nossa perspetiva, este projeto contribui também para que as crianças se tornem melhores cidadãos, consciencializados de que não somos todos iguais e temos que ser capazes de respeitar as diferenças de cada um.

As relações afetivas criadas foram mútuas, tendo prevalecido o respeito, a partilha e a confiança. Destacam-se algumas crianças em que se verificaram algumas mudanças de atitude ao longo de todo este processo. Existiam duas crianças bastante tímidas que raramente participavam em conversas de grande grupo e, durante a implementação do projeto, começaram a perceber que podiam e conseguiam partilhar a sua opinião e, assim, começaram a expressar livremente as suas curiosidades e interesses em frente a todos os colegas. Uma outra criança referenciada com NEE, no início, mostrava-se muito apreensiva nas relações afetivas, demonstrando muita dificuldade em confiar nos adultos e em expressar-se com estes. Terminada esta intervenção, esta criança mostrou-se com mais confiança nas relações que criou,

expressando carinho através de muitos abraços. Passou a confiar nos adultos da mesma forma que confiava na educadora cooperante, mostrando, até, que não lhe causava confusão a ausência desta na sala.

Conclui-se, assim, que esta avaliação permite verificar que foram construídas aprendizagens, uma vez que as crianças já se expressavam com confiança e transmitiram-no na partilha feita no final do projeto.

a) Avaliação realizada pelos Encarregados de Educação

Este projeto também foi avaliado pelos encarregados de educação. Foi-lhes, pedido que escrevessem um comentário, em jeito de reflexão, sobre as reações das crianças relativamente às descobertas que realizaram, um breve texto onde destacassem a importância atribuída às aprendizagens que construíram e ao tema escolhido para este projeto.

Perante isto, pudemos verificar opiniões muito agradáveis dos encarregados de educação, onde estes referiram aspetos positivos no trabalho que desenvolveu em conjunto com a colega de estágio e a orientadora cooperante.

Transcrevemos, de seguida, algumas frases enviadas pelos encarregados de educação: “Consegue associar países onde já fomos de férias quando falamos, localizando-os no respetivo continente”; “Louvo tema escolhido para o projeto e as atividades com que o desenvolveram”; “A E. apresentou uma forte motivação para o tema escolhido.”; “Considero que o tema desenvolvido é de uma importância enorme, pois alerta as crianças para novos mundos e novas culturas que existem noutros pontos do planeta.”; “Foi muito gratificante ver o desenvolvimento dela todos os dias em relação à visão que ela tinha do mundo e do que tem no presente”. Através destes comentários, os pais demonstraram que as atividades desenvolvidas eram um tema abordado pelas crianças em casa, o que revela que estas estavam envolvidas e entusiasmadas com o que foi sendo tratado ao longo do projeto.

Foi, ainda, possível estarmos, presentes na reunião de avaliação com os encarregados de educação. Nesta, foi apresentada uma exposição sobre o projeto. Esta reunião foi mais um instrumento que permitiu avaliar todas as opiniões da comunidade educativa sobre o projeto desenvolvido e perceber os aspetos positivos do trabalho desenvolvido.

2. Investigação em contexto de 1º ciclo

2.1 Caracterização do contexto

2.1.1 A escola

A escola básica foi inaugurada a 20 de outubro de 2004 e encontra-se situada numa freguesia de Braga. O agrupamento de escolas tem como objetivo a consolidação como uma instituição de referência ao nível educativo e formativo, partindo do lema “Do conhecimento à cidadania ativa”, com vista a construir o sucesso para todos. Assim, promove o desenvolvimento das seguintes ofertas educativas: pré-escolar; 1º, 2º e 3º ciclo; ensino secundário; agrupamento de referência para alunos cegos ou com baixa visão; cursos de educação e formação para jovens (CEF); cursos de educação e formação para adultos (EFA); centro de novas oportunidades (CNO).

Tal como já foi referido, a escola encontra-se situada numa freguesia do concelho de Braga, semirrural e de fácil acesso à cidade e aos mais variados serviços. Além desta escola, possui um ATL e Centro de Apoio à Família (CAF) que lhe dá apoio, uma outra escola de ensino básico e um ATL da responsabilidade do Centro Social e Cultural da freguesia. Apresenta ainda como serviços o Centro Social da Paróquia, a Associação Cultural Recreativa e Desportiva, um lar de idosos, o Centro de Apoio a Dependentes, um pavilhão gimnodesportivo, um polidesportivo, uma piscina pública e um campo de futebol.

A Escola Básica em questão apresenta como valências: 5 turmas de 1º ciclo, 2 grupos de jardim de infância e atividades de tempos livres (ATL). No que diz respeito às infraestruturas, dispõe de 5 salas para o 1º ciclo, 3 salas para o pré-escolar, 1 sala para o ATL, biblioteca, cozinha, refeitório, sala de professores, várias casas de banho, polivalente, parque infantil e campo de jogos.

2.1.2 A turma

A turma é composta por 20 alunos, onze alunos do género feminino e nove do género masculino. Relativamente à informação que foi recolhida, a situação familiar do grupo turma é estável, sendo que ao nível global, os alunos são provenientes de um estrato socioeconómico médio. A grande maioria de pais apresenta uma situação profissional estável, havendo, no entanto, alguns que se encontram desempregados. As habilitações literárias destes diferem

entre o 1º Ciclo (2 pais), 2º Ciclo (3 pais), 3º Ciclo (6 pais), Secundário (16 pais) e a Licenciatura (12 pais).

Trata-se de uma turma de 4º ano de escolaridade, com interesses e ritmos de aprendizagem bastante diferenciados. Possui dois alunos acompanhados pela equipa de psicologia e um referenciado com Necessidades Educativas Especiais, diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo.

De uma forma global, a turma apresenta-se curiosa, ativa e participativa. Contudo, mostra-se pouco interessada e com um comportamento um pouco imaturo, coexistindo, neste contexto, alguns alunos que perturbam constantemente o normal funcionamento das atividades, sentindo algumas dificuldades em respeitar as regras básicas inerentes à sala de aula. A maioria dos alunos frequenta esta turma desde o 1º ano de escolaridade, sendo que uma das crianças ingressou este ano na mesma, devido a uma transferência de escola, e duas delas no ano passado, uma vez que emigraram do Brasil.

No que diz respeito às disciplinas preferidas, os alunos referem em maior número (5 alunos) o Estudo do Meio, seguindo-se a Matemática e o Português (com 4 alunos cada), as Expressões (2 alunos) e o Inglês (2 alunos). O aproveitamento global do grupo é satisfatório. No entanto, em português, apresentam lacunas na leitura, compreensão e interpretação de enunciados escritos e na produção textual. Na matemática, as dificuldades recaem, principalmente, na utilização de estratégias, no cálculo mental e na resolução de situações problemáticas que envolvem o raciocínio matemático.

No *Projeto Curricular de Turma* são referidas como potencialidades da turma: o gosto pela escola e pelo trabalho, a boa adesão e motivação para a realização das atividades propostas, a grande curiosidade em aprender e o sentido de entreajuda e partilha. Como fragilidades são referidos os seguintes aspetos: o facto de a turma ser irrequieta e muito conversadora, a dificuldade em interiorizar e aplicar regras básicas estabelecidas dentro da sala de aula e a falta de concentração de alguns alunos que destabilizam o normal funcionamento das aulas. Assim, as prioridades educativas deste projeto são: combater o insucesso escolar, homogeneizar as aprendizagens, atendendo às particularidades de cada aluno, contribuir para uma crescente autonomia do aluno e combater a indisciplina, adotando estratégias adequadas e assertivas.

2.2 Presença dos textos informativos no 1º Ciclo e recurso ao dicionário

Nas primeiras semanas de prática de ensino supervisionado II, foram realizadas observações que permitiram perceber as dificuldades dos alunos e, posteriormente, elaborar o pré-projecto, de acordo com o tema de investigação. As dificuldades verificadas incidiram, sobretudo, na compreensão de textos, fossem eles literários ou não literários. Ao mesmo tempo, a área da língua portuguesa não era a área preferida, fazendo com que os alunos apresentassem alguma falta de motivação para a leitura e a escrita. Apesar de ser uma turma, aparentemente, pouco interessada e curiosa, considerou-se que a estimulação e o contacto com um maior número de realidades, faria com que, progressivamente, aumentassem as curiosidades e interesses em compreender o mundo que as rodeia. Na compreensão de um texto informativo, a criança tem a possibilidade de reformular o conhecimento prévio que já possui, aumentando a sua compreensão sobre determinado tema. Isto, porque, quando tem acesso a informação factual ou de opiniões sobre determinado assunto, a criança retém na sua memória os aspetos mais relevantes e relaciona-os com o conhecimento já existente.

Assim, um dos objetivos planeados numa fase inicial foi trabalhar a receção de textos informativos, potenciando a motivação da turma para novas descobertas, pois consideramos que esta apenas estava “adormecida”. Isto, tendo em conta que as crianças são, por excelência, curiosas mas, por vezes, necessitam de alguém que lhes proporcione momentos de descobertas que alimentam esta mesma curiosidade. O projeto sobre os dicionários ilustrados ou primeiros dicionários nesta turma de leitores iniciais revelou-se importante, pois, apesar de cada aluno possuir um dicionário e este estar totalmente à sua disposição na sala, estes raramente o utilizavam. Esta situação ocorria, porque as crianças não o sabiam utilizar e, quando eram incentivados a pesquisar uma palavra desconhecida no dicionário, estas folheavam-no página a página até encontrarem o que procuravam, tornando esta tarefa monótona, demorada e desinteressante. Os primeiros dicionários requerem a aquisição de competências complexas, como, por exemplo, o reconhecimento do fonema/grafema inicial da palavra ou o reconhecimento da ordem alfabética das letras, possibilitando a pesquisa rápida e eficaz de uma palavra desconhecida. Não obstante, estes alunos interrompiam constantemente as atividades e, até mesmo, os momentos de avaliação, para questionarem a docente sobre o significado de determinadas palavras. Isto sucedia porque não sabiam e não gostavam de pesquisar nos dicionários, vendo na professora a via mais rápida e fácil para esclarecer as suas dúvidas.

O objetivo do trabalho desenvolvido passava por reverter esta situação, uma vez que estes alunos se encontravam em fase de transição para o 2º ciclo e era imprescindível que adquirissem interesse em resolver as suas dúvidas de forma autónoma, criando o hábito de expandir o vocabulário com o auxílio de um instrumento tão importante para todo o seu percurso académico, como é o dicionário. Uma vez que, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) para o 4º ano de escolaridade, no domínio da Leitura e Escrita, consta a compreensão de texto de dicionário e, considerando que este se pode tornar num potencial apoio para as restantes áreas do saber, é importante que os professores lhe reconheçam a mesma relevância e o explorem de forma similar aos restantes textos. Contudo, perante tantas lacunas relativamente à compreensão e à utilização deste texto, foi imediatamente perceptível que este não foi devidamente explorado. Daí decorre a nossa vontade e a pertinência da implementação deste projeto.

Esta turma demonstrava também que possuía bastantes dificuldades ao nível da escrita, sendo visível o pouco vocabulário existente e os constantes erros ortográficos e de pontuação. Assim, durante a intervenção, tinha-se como meta levar as crianças a entenderem que os dicionários podem ser uma valiosa ajuda a este nível.

Paralelamente, foi desenvolvido o projeto Erasmus+ *Living Among Books* e, no seu âmbito, onde foram explorados textos literários e não literários (informativos). Este foi um projeto desenvolvido por três turmas distintas: uma portuguesa, uma espanhola e uma inglesa. Aqui, foram selecionadas seis obras, traduzidas nos três idiomas do projeto, que deveriam ser abordadas em sala de aula e, posteriormente, analisados e comparados os resultados obtidos. Sendo esta uma investigação desenvolvida em parceria com outra colega, percebeu-se que teria de ser feita uma gestão adequada, para que se conseguisse direcioná-lo para o projeto de investigação-ação e, assim, trabalhar o texto literário e informativo, mais concretamente, os dicionários de forma articulada.

Naturalmente, esta gestão de projetos e o tempo disponibilizado tornou-se um grande desafio. Em primeiro, eram duas estagiárias na sala com objetivos e projetos de investigação-ação diferentes (ainda que com pontos comuns). Apesar do tema destes se relacionar, existia uma necessidade explícita de cada uma os trabalhar de forma autónoma e independente. Em segundo lugar, havia a obrigatoriedade de cumprir o currículo, pois estava-se perante uma turma de 4º ano em fase de transição para o 2º ciclo.

A gestão do currículo do 1º ciclo do ensino básico, tal como se encontra estabelecido, evidencia, na nossa perspetiva, diversas inconsistências. Os professores possuem pouca ou nenhuma autonomia e flexibilidade, para, em função das necessidades concretas, organizar e gerir os seus horários. Assim, existiu uma obrigação de alterar os objetivos que tinha projetado, visto que o tempo disponibilizado para todos estes projetos paralelos era bastante curto. Ao mesmo tempo, foi pedido pela professora cooperante que as aulas planificadas e desenvolvidas fossem também elas de encontro dos conteúdos e metas a ser abordadas neste período escolar.

Tal como se referiu anteriormente, concluímos que os textos de dicionário não foram alvo de muito estudo com estes alunos. No entanto, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), a compreensão de texto de dicionário é apresentada com a mesma importância que o estudo de textos narrativos, de notícia, carta, convite, aviso ou banda desenhada. Os alunos revelam bastantes dificuldades em trabalhar com os dicionários, porque não os sabem utilizar ou manusear com eficácia. Por isso, quando têm dúvidas relativamente às palavras e aos seus significados, optam por questionar os adultos presentes na sala.

De forma a reunir com mais exatidão as conceções que os alunos têm sobre os textos informativos, nomeadamente, sobre os dicionários, optou-se por realizar um questionário⁸ sobre o tema. As crianças tinham que responder de forma autónoma e sem consulta. Neste questionário, procurou-se perceber que recursos utilizam as crianças para as suas pesquisas; o que entendem por textos informativos e que tipo de textos informativos que conhecem; se costumam utilizar o dicionário com regularidade e de forma autónoma; se consideram fácil utilizar o dicionário; e quais os passos necessários para encontrar uma palavra no dicionário.

Quando analisados os questionários, foi possível concluir que todos os alunos recorrem aos suportes digitais para realizar pesquisas. No entanto, entendem que um texto informativo é aquele que “nos oferece informação” sobre determinado assunto. Quando questionados sobre os tipos de textos informativos que conhecem, a maioria deixa a pergunta sem resposta e alguns alunos respondem com as notícias. Sobre a questão de utilização dos dicionários, é perceptível que as respostas não revelam uma total veracidade, isto porque a maioria afirma que utiliza os dicionários de forma regular e autónoma o que não se verifica, pois, se isto não se concretiza na sala de aula, dificilmente acontecerá – cremos - em casa. Por fim, alguns alunos conseguem

⁸ Questionário em Anexo C.

enumerar de forma correta os passos a realizar para encontrar uma palavra no dicionário, o que depois não se verifica na prática quando os utilizam.

Posto isto, inicialmente, foram projetadas as seguintes questões de intervenção:

- Quais as ferramentas de pesquisa utilizadas pelas crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico?
- Quais as conceções que estes têm de dicionário?
- Será que as crianças são capazes de utilizar corretamente e autonomamente estes objetos?
- De que forma os textos informativos ajudam a compreender os textos ficcionais?
- Poderão estes tipos de texto, os dicionários, despertar o gosto e interesse pela leitura e pelos livros?

De forma a dar resposta a estas questões, apresenta-se, de seguida, alguns registos de observação.

<i>Observações prévias da interação dos alunos com os textos informativos/ dicionários</i>	
<i>7 de março</i>	Durante as semanas de estágio realizadas, nunca se registou observações dos alunos a utilizarem os dicionários de forma autónoma e espontânea. Quando surge uma dúvida sobre alguma palavra desconhecida, as crianças optam por questionar a docente sobre a mesma, em vez de tentarem resolver a questão autonomamente. Quando isto acontece, por vezes, a professora sugere que utilizem os dicionários, ao que as crianças respondem, frequentemente, “que demora muito tempo”. Importa ainda referir que os dicionários fazem parte da lista de materiais pedidos para a utilização dentro da sala de aula, ou seja, todos os alunos têm o seu próprio dicionário na mesa de trabalho. Realça-se que, no manual escolar de português, são bastante referidos os textos informativos. No entanto, nunca se coloca os dicionários como um destes tipos de textos, fazendo com que os alunos não o considerem como tal, afirmando até que não sabem que “tipo de texto é o dicionário”.
<i>22 de março</i>	Toda a turma estava a realizar uma ficha de trabalho, quando um dos alunos levanta a mão para colocar uma dúvida. Esta dizia respeito ao significado da palavra “vaguear”. Em tom de brincadeira, foi-lhe dito que não sabia o significado e que talvez fosse melhor procurar descobrir o significado da mesma: “- Onde é que podemos procurar o significado de vaguear?

	Aluno - Não sei, no livro de português? - Não. Eu acho que há outro sítio onde podemos procurar a palavra. Aluno- Já sei! No dicionário. - Então, procura. Já estás crescido para tentares resolver as tuas dúvidas sozinho. Aluno- Oh não gosto, demora muito tempo procurar uma palavra no dicionário.” Quando incentivado a procurar a palavra com auxílio, conseguiu-se perceber que este aluno não o sabia fazer. Em vez de começar a pesquisa pelo primeiro grafema, o aluno folheou o dicionário de forma aleatória sem perceber a forma correta de utilizar este suporte escrito.
23 de abril	Dicionários disponíveis na sala de aula <i>Primeiro Dicionário Escolar 1º Ciclo, Texto Editores (2016)</i> Nas primeiras páginas, tem o guia de como “consultar o dicionário”, onde indica a forma de utilizar o dicionário, com o abecedário do lado direito da página, a nota introdutória e as abreviaturas usadas/ campos de informação. Contém pequenas ilustrações alusivas a algumas palavras, por vezes, com a indicação através de símbolos daquilo que querem identificar. Nas páginas finais, existe uma secção destinada à gramática e a notas explicativas. Nota: Existe, ainda, uma versão deste dicionário em forma “maxi”. <i>Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora (2014)</i> Páginas iniciais: guia de utilizador, informações gramaticais, símbolos, abreviaturas, definições e exemplos e outras informações sobre o novo acordo ortográfico. Páginas finais: guia do acordo ortográfico e guia de consulta. Nota: Este é um dicionário não ilustrado. <i>Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, Porto Editora (2015)</i> Páginas iniciais: informações sobre o acordo ortográfico, divisão silábica e translineação, estrutura do dicionário e abreviaturas. Páginas finais: guia do acordo ortográfico. Nota: Dicionário não ilustrado. Desajustado para estas crianças, uma vez que se destina ao 2º e 3º ciclo de escolaridade. <i>Dicionário Básico da Língua Portuguesa, Porto Editora (1ª edição 1995)</i> Páginas iniciais: guia de como encontrar uma palavra no dicionário,

	abreviaturas, acordo ortográfico e guia de utilização. Páginas finais: acordo ortográfico - as palavras que mudaram -, gramática e verbos. Nota: Dicionário não ilustrado. <i>Dicionário Básico ilustrado da Língua Portuguesa, Porto Editora (2016)</i> Páginas iniciais: abreviaturas, divisão silábica, translineação e guia de utilização. Páginas finais: gramática e verbos. Nota: Nem todas as páginas têm ilustrações; as palavras que são acompanhadas das ilustrações têm um símbolo que indica isso mesmo. Alguns dicionários da coleção <i>Dicionário por imagens</i>: da música/ das profissões, Editions Fleurus (1996). Nota: Esta coleção não tem o significado das palavras; é apenas constituída pela palavra e pela sua ilustração. Também não está organizado pela ordem alfabética, uma vez que é um dicionário dividido por temas.
7 de maio	Durante a exploração do texto <i>Caçador de Palavras</i>, de José Jorge Letria (2011), presente no manual escolar, era solicitado que os alunos procurassem nos dicionários duas palavras. A palavra “troféu” e “espólio”. A maioria dos alunos mostrou grandes dificuldades na pesquisa, uma vez que não dominam a forma correta de utilização do mesmo. Estes começam por folhear os dicionários e, quando chamados à atenção, é que procuravam a palavra através da ordem alfabética. Quando encontravam a 1º letra da palavra que pretendiam não, tinham em atenção a 2ª e assim sucessivamente. Contudo, mostravam que esta tarefa lhes despertava grande curiosidade.

Tabela 1- Observações prévias da interação dos alunos com os textos informativos/dicionários

2.2.1 Uma discussão sobre os textos informativos: a utilização dos Dicionários

Depois dos questionários e as observações realizadas, optou-se por intervir a partir destas análises. Iniciou-se a intervenção⁹ com a partilha de ideias em grande grupo sobre os resultados apresentados dos questionários. Confrontadas com os dados recolhidos, as crianças explicaram que não utilizam os livros para pesquisas, porque demora mais tempo. Contudo, reconheceram que as informações recolhidas na internet, por vezes, não são totalmente fidedignas, enquanto as informações disponibilizadas nos livros de textos informativos são revistas e confirmadas.

⁹ Anexo A.8:Fotografias; Anexo B.7:Planificação.

Num segundo momento, foram apresentados alguns dicionários à turma, entre estes dicionários ilustrados por nós selecionados. Apesar de algumas crianças terem dicionários ilustrados, ficaram muito surpreendidas com os dicionários para pré-leitores. De imediato, iniciaram uma conversa espontânea sobre as diferenças entre os dicionários de temas, ilustrados e alfabéticos. A maioria referiu que só conhecia os alfabéticos, mas que os outros lhes pareciam muito mais interessantes e divertidos.

Posteriormente, as crianças foram questionadas sobre a importância destes instrumentos na sua vida académica. Toda a turma respondeu que estes tinham como função dar a conhecer palavras novas. Porém, uma das alunas referiu que este também a “ajuda quando não sabe a forma correta de escrever uma palavra”, atingindo aqui um dos objetivos que se pretendia. Tal como já foi referido, esta é uma turma que tem dificuldades na escrita e onde os erros ortográficos são bastante frequente. Por isso, era importante que entendessem que este pode ser um método para combater esta dificuldade.

Depois disto, realizou-se uma dinâmica com palavras desconhecidas. As crianças foram desafiadas a procurar as mesmas nos dicionários e a entenderem o seu significado. A criança que conseguisse dizer um sinónimo da palavra apresentada obtinha um reforço positivo (tinha oportunidade de escolher a palavra seguinte para os colegas encontrarem o sinónimo) face às restantes. Nestas idades, a competição faz com que se sintam mais motivados para com determinadas tarefas. Daí o entusiasmo verificado durante a atividade.

Por fim, foi-lhes apresentada a obra *As Palavras que fugiram do Dicionário* de Sandro William Junqueira e Richard Câmara. Este é um texto em que os autores juntam duas palavras para criarem uma nova imaginária, para qual é atribuído um significado divertido. Para despertar o interesse e curiosidade das crianças, projetei a palavra e a respetiva imagem sem partilhar o seu significado. Pediu-se, então, à turma que lhe atribuisse o significado que lhes parecesse correto, e, depois, um dos alunos lia o que estava escrito na obra. Inicialmente, as crianças acharam que estas palavras mais estranhas e desconhecidas existiam, mas, pouco a pouco, foram entendendo que eram apenas alvo da imaginação dos autores. Foi um momento bastante divertido. Todos os alunos estavam muito atentos e curiosos, mostrando interesse pelo que se sucedia. Esta é uma turma que tem alguma dificuldade em desenvolver a imaginação. No entanto, à medida que as palavras iam aparecendo, foram, gradualmente, criando significados bastante criativos.

Para terminar a atividade, cada criança explorou o seu dicionário e criou uma palavra que tenha fugido de lá, ou seja, tal como na obra, as crianças deviam juntar duas palavras existentes para imaginarem uma da sua autoria. A esta “nova” palavra atribuíram também um significado e uma ilustração. A maioria das crianças mostrou-se muito atenta e empenhada, para que as suas palavras fossem criativas.

Depois desta aula sobre os dicionários, em que se procurou estimular o interesse das crianças sobre os mesmos, observou-se algumas alterações nos comportamentos das crianças. Gradualmente, deixaram de questionar os adultos e começaram a utilizar mais os dicionários durante as tarefas de escrita ou leitura. Ficou em falta uma maior exploração desta vertente, de forma a ajudar a turma a combater as suas dificuldades. Contudo, o tempo disponibilizado não foi o necessário para tal. De destacar o facto de um dos alunos mostrou desde então um enorme interesse pela escrita e descoberta de palavras novas. Todos os dias chegava à escola com uma lista de palavras que não conhecia, mas que tinha encontrado no seu dicionário, conseguindo sempre explicar o seu significado.

Capítulo III- Conclusões

1. Breve comparação da incidência temática nos dois contextos

A escola e a leitura parecem assumir papéis indissociáveis, mas, à medida que se avança na escolaridade, o gosto pelos livros e pela leitura vai decrescendo, apesar da atenção que os professores, mediadores com uma difícil tarefa, procuram prestar a esta atividade, concedendo-lhe tempo e espaço na sua prática. “Paradoxalmente, a sobre-atenção (sic.) dispensada à leitura não se tem traduzido em práticas suscetíveis de transformarem leitores por acidente e constrangimento em leitores competentes e rendidos ao ato de ler.” (Amor, 1993, p. 82). Assim, a leitura que acontece, maioritariamente, em tempo de aula não surge por vontade do aluno, nem tão pouco procura ir de encontro dos seus interesses, ao contrário do que acontecia, em muitos casos, em contexto de pré-escolar onde as crianças se encantavam com a leitura e a exploração de livros.

Contudo, é frequente ouvirmos justificações responsabilizando a televisão, a internet e as mais variadas ofertas da sociedade de consumo. Mas será que é só isso? Será que o mundo mudou assim tanto desde do momento em que os livros encantavam as crianças, até à idade em que entram na escola? Será que “obrigar a ler” rima com “gostar de ler”? Ou será que, ao obrigarmos os nossos alunos a ler, não estaremos a matar por completo o encantamento, a descoberta, o interesse e o prazer que a leitura proporciona? Será que, ao utilizarmos estratégias de leitura que “servem” para qualquer tipo de texto, não estamos a retirar as particularidades que cada um deles nos podem oferecer?

Estas são questões que têm que ser ouvidas e analisadas por todos os profissionais. Não basta atirar as culpas para a sociedade ou para as famílias, argumentando que tal situação só se verifica em alunos a que, na infância, não foi dada a oportunidade de conviverem de perto com o livro, no seu seio familiar. É certo que tal situação influencia a maneira como a criança, à partida, encarará o livro, mas aqui torna-se ainda mais importante a atuação do educador desde o pré-escolar (ou desde a creche), até ao professor durante a restante escolaridade. Se, por um lado, existem alunos que perdem o interesse pelos livros, estes podem, ainda, não o ter descoberto e aí entra o importante papel do educador/professor.

O sistema educativo, em geral, parece estar cada vez mais consciente dos caminhos necessários para se conseguir ter um público infanto-juvenil adepto da leitura. Se percorrermos os programas de língua portuguesa nos vários níveis de ensino, é possível perceber a

preocupação referida, sendo perceptível, no ensino básico, o importante espaço que a leitura ocupa, dando relevo as atividades ligadas à biblioteca da escola. Esta importância atribuída à biblioteca escolar é o primeiro passo que nos permite entender como os documentos oficiais têm vindo a aperceber-se da necessidade de criar hábitos que estimulem o ato de ler.

“Favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual (...). Ler não pode pois restringir-se à prática exaustiva da análise, quer de excertos quer mesmo de obras completas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projeções múltiplas do leitor nos universos textuais” (Ministério da Educação, D.G.E.B.-S., 1991).

É necessário que a escola encontre estratégias que promovam uma reconciliação com a leitura, que proporcionem prazer aos alunos, que os permitam alargar horizontes de forma autónoma e que se estimule o desejo de saber sempre mais, procurando encontrar uma ponte de ligação entre os vários tipos de texto, de forma a encontrarem respostas para os seus desejos, dúvidas e investigações. Assim, é preciso que a biblioteca escolar ou a biblioteca da sala, no caso do pré-escolar, seja encarada como um espaço plural, um centro de recursos que poderá contribuir para a satisfação de curiosidades e interesses das crianças, conquistando-as para a leitura. A biblioteca que ajuda a aprender é aquela que proporciona ao aluno a autonomia e o estimula nos diversos modos. Não chega existir a hora do conto, é necessário organizar a hora/dia da poesia, promover momentos de leitura individual e silenciosa em que cada aluno possa escolher o objeto da sua leitura, fazer concursos de leitura com vários tipos de texto, incentivar a pesquisa sobre obras e autores, brincar às personagens, criar ateliers com materiais à disposição para que possam confundir histórias e fábulas, adquirir vários jornais diários para que possam ser lidos na biblioteca, entre outras tantas atividades.

Nos dois contextos em análise, existia uma grande lacuna no que toca à biblioteca. No caso do pré-escolar, a biblioteca da sala era pobre na diversidade de livros. O acervo era raramente atualizado em função das novidades e dos interesses do grupo e existia um claro predomínio do texto literário. Contudo, a instituição possuía uma biblioteca, apenas frequentada por educadoras, com uma grande variedade de livros. Estes eram selecionados e levados para a sala por poucos dias, para a realização de atividades, não sendo dada a oportunidade às crianças de os explorarem livremente. O que é que se pode esperar da promoção do livro se não há um trabalho estruturado e uma preparação prévia desta atividade? Na maioria dos casos, as

histórias contadas na sala serviam para exercícios de reconto ou de “rampa de lançamento” para atividades de extensão no domínio da expressão dramática ou da expressão visual e plástica, passando a ser o texto um mero pretexto para outras atividades. Mesmo assim, e apesar de existirem alguns exemplares, os livros de texto informativo (nomeadamente, os dicionários por imagens existentes na instituição), nunca eram selecionados para uma exploração em grande grupo, não existindo qualquer exemplar na biblioteca da sala. A diversidade é imperiosa. Os livros de ficção (narrativa, poesia ou texto dramático) deverão conviver com informativos. A questão aqui colocada é: para que servem os livros num jardim de infância se as crianças não têm livre acesso aos mesmos? É claro que a maioria responderá que estes têm contacto com os mesmos, mas será que chega uma “hora do conto” ou uma pequena exploração do livro em grande grupo, em que as crianças apenas podem explorar com os olhos e todas ao mesmo ritmo? A “velha situação” que emerge quando colocamos estas questões é a parte financeira, isto é, muitas instituições optam por não colocar os livros à disposição das crianças por entenderem que, assim, estarão a proteger estes materiais de possíveis danos. Para isso, é também necessário que se ensinem as crianças, desde cedo, a utilizarem livros e a saberem preservar estes materiais. É certo que não ficarão livros novos para sempre, pois existirão marcas de uso, marcas de descoberta e de interesse pelo livro. Mas isto são só boas recordações. Para que servem livros novos se nunca forem explorados por nenhuma criança?

Uma situação muito parecida foi constatada acontecia no contexto de 1º Ciclo, onde até existia uma biblioteca rica, com vários tipos de livros e para várias idades. Contudo, esta estava quase sempre fechada, inacessível para as crianças. Não existia uma pessoa responsável pela mesma, o que acabava por fazer com que esta não pudesse ser aberta diariamente. Neste caso, a escola poderia ter dado a oportunidade às crianças de se tornarem responsáveis pela mesma, isto é, podiam ter sido escalonados grupos de alunos que ficassem responsáveis pela organização da biblioteca. Além de se estar a proporcionar contactos importantes com os livros, estar-se-ia a estimular o sentido de comunidade e responsabilidade nos alunos. Mais uma vez, se coloca a questão: para que serve uma boa biblioteca escolar se o acesso à mesma está condicionado para os alunos?

Na turma em questão, e apesar das várias tentativas de estimulação por parte da professora, os alunos mostravam muito pouco interesse para com os livros. Além desta

biblioteca da escola, existia também uma biblioteca de sala, onde eram colocados alguns livros para que as crianças os explorassem de forma livre e autónoma. Contudo, esta era muitas vezes utilizada para penalizações. Isto é, sempre que as crianças não podiam ir para o exterior, fosse por questões climáticas ou por repreensões de comportamento, era-lhes sugerido que lessem um livro. Assim, para além de já não gostarem de livros, as crianças ainda os viam como o “castigo”, uma repreensão.

Inicialmente, nos dois contextos, foi colocada às crianças a questão relativa ao suporte que utilizavam para fazer pesquisas e novas descobertas. Com as crianças mais pequenas, em contexto de pré-escolar, esta questão foi colocada de forma descontraída em grande grupo e, de imediato, responderam que utilizavam os tablets, os computadores e até mesmo a televisão. Percebe-se, assim, que não reconheciam sequer esta funcionalidade nos livros. Quando confrontados com a possibilidade de utilizarem os livros, ficaram muito confusos. Para estas crianças que apenas conheciam os textos literários, não era possível fazer-se pesquisas nas “histórias” dos livros. De referir que apenas uma criança reconhecia esta função nos livros, referindo-se aos Atlas. Assim, entendia-se que este tipo de livro nunca tinha sido alvo de atividades em sala, nem tão pouco em meio familiar. No que se refere aos dicionários, a situação agravava-se, uma vez que nunca tinham tido qualquer contacto com dicionários, nem tão pouco sabiam o que tratava este tipo de livro informativo.

A situação era um pouco semelhante quando nos referimos ao 1º Ciclo, onde os alunos foram alvo de um questionário no qual se pedia que respondessem apenas ao que sabiam sobre o assunto, sem recorrerem a pesquisas ou a apoios por parte dos pais. Foram questionados sobre os suportes que utilizavam quando precisavam de fazer pesquisas, se sabiam e com que regularidade utilizavam os dicionários e, ainda, se gostavam e reconheciam a utilidade deste suporte de texto informativo. Depois de uma análise dos questionários, pude entender que alguns alunos não foram sinceros, porque quase todos referiram que utilizavam com bastante frequência os dicionários o que, na verdade, não se verificava. Se nem na sala estes recorriam ao auxílio do dicionário, dificilmente isto acontecia de forma autónoma em casa.

Uma vez que, em contexto de 1º Ciclo, não existiu um projeto de intervenção desenvolvido em torno dos textos informativos, nomeadamente dos dicionários, a maior parte das conclusões aqui expostas são reflexo das observações recolhidas ao longo de todo o processo de estágio com esta turma. Sendo estes alunos de 4º ano de escolaridade, seria de

esperar que já fossem alunos com grande autonomia na concretização das tarefas escolares, desenvolvidas diariamente dentro da sala de aula. Contudo, estes revelaram-se alunos pouco autônomos e muito dependentes do auxílio do professor para conseguirem alcançar sucesso nas mais variadas tarefas. Uma delas diz respeito à interpretação de textos, fossem eles textos literários (por exemplo, poesia) ou, até mesmo, pequenos excertos informativos presentes nos manuais escolares. Quando lhes era pedido que realizassem uma leitura individual e silenciosa, as crianças estavam constantemente a levantar a mão para questionarem os adultos sobre o significado de algumas palavras desconhecidas presentes no texto que estavam a ler. E, apesar de todos os alunos possuírem um dicionário individual totalmente à disposição, este nunca era utilizado nem tão pouco era sugerida a sua utilização por parte da docente da turma. À medida que fomos alcançando maior autonomia dentro da sala, foi sugerido, de forma descontraída, que os alunos utilizassem os dicionários, sempre que estes colocavam alguma questão sobre o significado de uma palavra. A maioria dos alunos respondia de forma aborrecida/contrariada, justificando que esta tarefa lhes retirava muito tempo, uma vez que a turma parecia não conhecer a forma correta de utilizar o dicionário.

Posto isto, no meio de tantas coisas que estavam a ser realizadas com a turma, sugerimos à professora cooperante que fosse dada a oportunidade de realizar uma intervenção direcionada exclusivamente para a utilização dos dicionários e promoção da leitura deste tipo de livro. É importante, antes de mais, que se entenda que a compreensão deste tipo de textos é um dos objetivos e descritores indicados nas *Metas Curriculares de Português - 1º Ciclo* (2005) para o 4º ano de escolaridade. No domínio da Leitura e da Escrita, considera-se a meta “Ler textos diversos” (2005, p. 59), onde é descrito que deve ser considerada a leitura de “textos narrativos, descrições; retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada” (2005, p. 59). E ainda, dentro do mesmo domínio, o “Apropriar-se de novos vocábulos” com “reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo” (2005, p. 59). Desta forma, pode entender-se que os documentos oficiais começam a atribuir importância a este tipo de texto na formação do aluno na leitura e na escrita. Mas é necessário que se entenda que este é um suporte importante e transcendente a todas as áreas do saber, visto que pode e deve ser um auxílio para a criança em todas as pesquisas que realiza, situação que não se verificou nesta turma, que não possuía qualquer elemento de ligação com os dicionários, nem tão pouco com os restantes textos informativos.

Durante a intervenção, foi possível ver uma turma diferente daquela que se estaria à espera. A forma como o assunto dos dicionários e a sua importância foi discutida, em jeito de debate, permitiu que os alunos entendessem quais os prós e contras deste suporte e da pesquisa nos mesmos. Esta é uma turma que, quase sempre, mostra pouca motivação para novas atividades. Mas, à medida que foram discutindo e analisando os resultados dos questionários, anteriormente respondidos, mostraram-se cada vez mais interessados para este tema e para esta pequena investigação. De forma a estimular ainda mais este interesse, foram-lhes apresentados dicionários ilustrados, muitos deles para pré-leitores, que despertaram um grande entusiasmo na turma. De imediato, se entendeu que estas crianças desconheciam por completo esta apresentação de dicionário. Este facto suscitou algum interesse e curiosidade e, por isso mesmo, foram deixados na sala durante algumas semanas, de forma a que a turma os pudesse observar e explorar. É certo que a maioria destes dicionários se destina a pré-leitores e daí o facto de já não se adequarem à turma em questão. No entanto, como nunca tinham tido oportunidade de contactar com estes, o interesse e entusiasmo foi semelhante ao das crianças de pré-escolar.

Esta intervenção, além de descortinar um pouco os dicionários e as várias tipologias dos mesmos, permitiu que as crianças entendessem as vantagens dos livros informativos em relação à internet, chegando mesmo a referir que a informação neles apresentada era muito mais simples e direta do que a que encontram na internet. Por fim, as crianças tiveram ainda oportunidade de se deliciarem com um texto literário que retratava os dicionários. *As Palavras que Fugiram do Dicionário*, de Sandro William Junqueira e Richard Câmara, permitiu à turma um momento de descontração e prazer na leitura, mostrando-lhes, assim, que esta tarefa pode ser divertida. É importante referir que, durante a intervenção, foram pesquisadas algumas palavras do interesse dos alunos, de forma a que estes, finalmente, entendessem a correta utilização deste suporte escrito. Este momento de pesquisa permitiu não só uma aproximação aos dicionários, como vários momentos de partilha e desenvolvimento oral tão importantes para uma turma com evidentes dificuldades tanto na expressão escrita como na oral.

O momento de pesquisa dentro das salas de aula é, muitas vezes, encarado como uma perda de tempo. Isto é, o programa é vasto e os professores preocupam-se muito, com a realização de tarefas que tornem os seus alunos capazes de alcançarem uma boa avaliação final. A leitura é, maioritariamente, aproveitada para momentos de compreensão leitora e

interpretação do texto ou, até mesmo, para a realização de exercícios de gramática. Não é dada a oportunidade aos alunos de desfrutarem da leitura como mero momento de apreciação e satisfação daquilo que estão a ler. O mesmo acontece com as pesquisas e novas descobertas dentro de uma sala de 1º Ciclo. Todas as pesquisas e projetos de investigação realizados por estes alunos foram resultado de trabalhos de casa. Aí, as crianças pesquisam naquilo que lhes oferece mais rapidamente a informação, mesmo que estes não sejam ainda capazes de analisarem e distinguirem a boa informação da má, no meio de tudo aquilo que a internet lhes oferece através de um simples clique. Sendo esta uma turma apresentada desde o início como infantil e pouco autónoma, incapaz de delinear estratégias que lhes permitam resolver problemas e obstáculos, esta falta de trabalho relativamente ao desenvolvimento de pesquisas em livros informativos estará, mais uma vez, a alimentar estas características.

Hoje em dia, todos os educadores/professores e, mesmo os encarregados de educação, queixam-se que as crianças se cingem aos suportes eletrónicos, que não conseguem ir mais além e desenvolver a criatividade típica de uma criança. Mas não estará a escola a alimentar esta situação quando não lhes apresenta atividades que promovam o estímulo da criatividade, o desenvolvimento do sentido crítico, a motivação para novas descobertas e interesses? Os alunos de hoje são muitas vezes limitados àquilo que os manuais escolares oferecem, não existindo espaço para desenvolver um projeto que integre todas as áreas do saber, e que, ao mesmo tempo, seja um momento de descoberta dos interesses e curiosidades da turma.

Apesar de não se ter realizado o projeto de intervenção desejado e necessário no 1º ciclo, as intervenções pontuais à volta deste tema permitiram que os alunos reconhecessem a sua importância no desenvolvimento enquanto pessoas e ao nível académico. Notou-se, ainda, uma alteração nas rotinas da turma, que começaram a utilizar os dicionários quando tinham uma dúvida sobre a escrita ou interpretação de determinadas palavras. O mesmo aconteceu com a professora cooperante, que acabou por alterar os seus hábitos e, em vez de responder de forma automática às dúvidas da turma, lhes sugeria que realizassem uma pequena pesquisa no dicionário antes de a questionarem, como se esta passasse de primeiro a último recurso na resolução de pequenos problemas na interpretação de textos, questões e, até, no desenvolvimento da escrita.

Pode entender-se, desde já, a importância que este suporte textual pode ter no desenvolvimento da leitura e da escrita, auxiliando, muitas vezes, as crianças na escrita correta,

recorrendo a este para o esclarecimento de dúvidas e alargamento do vocabulário dos alunos. Este é, sem dúvida, um material imprescindível nas salas de aulas, quando queremos formar alunos capazes de ler e interpretar aquilo que leem, bem como autónomos na escrita, capazes de irem mais além no seu vocabulário, na explicação de termos científicos ou na argumentação das suas ideias.

É certo que esta exploração dos dicionários se torna mais complexa quando anteriormente não lhe foi dada a devida importância. Estes são alunos que não possuem hábitos de leitura, ou os poucos que possuem são apenas dentro do texto literário. Se esta turma tivesse sido alvo de estímulos no que se refere aos textos informativos, hoje estes alunos seriam mais autónomos e interessados em novas descobertas. Desta forma, entende-se que a exploração de textos informativos deve começar muito antes das crianças se tornarem leitores. É importante que, ao ingressarem no ensino formal, ou seja, no ensino básico, as crianças já sejam capazes de apreciar uma simples obra literária ou de selecionarem a informação que lhes interessa nos diferentes livros informativos. Para isso, o trabalho deve, e tem obrigatoriamente, de ser iniciado em contexto de pré-escolar.

Tendo esta consciência, desde do início do projeto, entendemos que o foco principal da investigação-ação incidia sob os pré-leitores, que, tal como os alunos de 1º ciclo, desconheciam por completo a utilidade dos textos informativos e, especificamente, dos dicionários. Mais uma vez, os suportes eletrónicos de fácil acesso representavam todas as visões que o grupo tinha sobre pesquisas e novas descobertas sobre um determinado assunto do interesse de cada um. Contudo, este era um grupo bastante atento e curioso que absorvia facilmente a informação que lhes era oferecida. Por outro lado, estas crianças estavam habituadas a receber pequenos estímulos e, a partir daí, ir em busca de novas aprendizagens de forma autónoma. Consideramos que estas duas características foram uma parte essencial para que o projeto se desenvolvesse.

Inicialmente, os dicionários suscitaram o interesse das crianças devido à sua organização e, principalmente, pelo facto de serem profundamente ilustrados. Não existiu, de imediato, o interesse pela pesquisa de palavras ou pela tentativa de leitura e interpretação das mesmas. Existiu, sim, um enorme entusiasmo em absorver e explorar os livros. Assim, optamos por colocar estes livros na biblioteca da sala, para que as crianças os pudessem conhecer antes de serem utilizados nas intervenções. Isto porque, na primeira intervenção em que se

apresentaram os livros e se explicou a forma como estes se utilizam e se realizou a primeira pesquisa, tornou-se um pouco confusa, uma vez que as crianças se mostravam demasiado excitadas com os novos materiais. Neste sentido, é importante que, antes de se iniciar qualquer intervenção com um material desconhecido do grupo, seja dada a oportunidade às crianças de o conhecerem e explorarem, para que, no momento das atividades propostas, consigam estar atentas ao que lhes é pedido.

Uma vez que “O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar” (OCEPE, 2016, p. 60), prosseguiu-se o estímulo a este trabalho, sendo este um grupo que já estava habituado a debates, discussão de ideias e argumentação das suas opiniões, visto que todas as decisões tomadas na sala eram apresentadas e discutidas por todos. Assim, começamos por questionar as crianças sobre o tema que queriam explorar, o que fez, desde logo, com que o projeto se tornasse alvo das curiosidades do grupo, despertando também o interesse e empenho em novas descobertas. Iniciada a viagem em torno dos continentes, os interesses das crianças começavam a ficar cada vez mais complexos, as questões colocadas pelos mesmos começaram também a ficar mais exigentes e, por isso mesmo, a atenção depositada na planificação das atividades era cada vez maior. Se, inicialmente, as pesquisas eram feitas em grande grupo, à medida que o projeto foi avançando estas tiveram que ser mais restritas e individualizadas. Contudo, mesmo assim, esta atividade foi feita em pequenos grupos, uma vez que não existiam dicionários para todos. É certo que, se por um lado, esta era uma dificuldade, por outro lado, também era um aspeto positivo. É importante que as crianças aprendam desde de cedo a trabalhar em grupo, a saber partilhar ideias a ouvir e aceitar a opinião dos outros. Por isso mesmo, sempre que era realizada uma pesquisa, pedíamos às crianças que, antes de apresentarem os resultados, os discutissem com os colegas.

Conseguir com que crianças que não sabem ler, ou seja, pré-leitores, pesquisem palavras em dicionários é uma tarefa que, aparentemente, parece impossível. No entanto, é apenas um desafio conseguir com que esta se torne uma realidade simples no quotidiano do grupo em questão. Antes de mais, nestas idades, os pré-leitores começam a mobilizar conhecimentos do quotidiano muito facilmente e a mensagem oral começa a fazer uma ponte de ligação com simples mensagens escritas. Tal como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), “Quando as crianças apresentam algum domínio dos aspetos

associados à comunicação, vão também, paralelamente, começando a desenvolver uma outra vertente, relacionada com a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística)." (2016, p. 61). À medida que este grupo se mostrou interessado em envolver-se em situações lúdicas da linguagem, mostrando cada vez mais atenção relativamente às palavras do dia a dia, às letras e aos respetivos sons, e, principalmente a descobrir a ligação entre a linguagem oral e a mensagem escrita, a tarefa de pesquisa nos dicionários tornou-se muito mais fácil. Gradualmente, o grupo começou a questionar a organização alfabética, que começavam a conhecer, devido à utilização dos dicionários nas atividades do projeto, e daí surge também o reconhecimento e a ligação entre a letra e o respetivo som, ou seja, a tão importante, na aprendizagem da leitura, consciência fonológica. Os dicionários eram, muitas vezes, utilizados para jogos de palavras que passavam por identificar e manipular os diferentes elementos sonoros de determinadas palavras.

Tal como já foi referido, a consciência fonológica tem uma ligação muito estreita com a aprendizagem da leitura e da escrita. A aprendizagem da escrita formal, neste contexto de pré-escolar, era totalmente desvalorizada, uma vez que não existia o ensino precoce dos conteúdos de 1º Ciclo. Isto é, não eram realizadas atividades em que as crianças tinham, repetidamente, de escrever determinada letra. Existia, sim, uma grande atenção para que as crianças desenvolvessem competências de consciência fonológica, consciência da palavra e sintática, tudo isto realizado de forma lúdica e descontraída. O pré-escolar não é, nem deveria ser, a iniciação ao 1º ciclo, na medida em que é pedido às crianças que escrevam corretamente as letras e formem palavras. A iniciação ao 1º ciclo, ou seja, à leitura e à escrita, neste contexto, passa pela exploração da linguagem oral e de elementos importantes, para que as crianças cheguem ao ensino básico capazes de adquirirem aprendizagens formais nas diferentes áreas do saber. Longe vai o tempo em que se entendia correto colocar as crianças, em idades iniciais, a repetir vezes sem conta as letras, sem, muitas vezes, reconhecerem sequer o som das mesmas. Assim, neste contexto, desde início que foi explicado aos pais que o trabalho feito não seria deste género e que, possivelmente, as crianças chegariam ao fim sem escrever (sublinhamos, nunca foi isso o que se pretendeu), mas capazes de reconhecerem determinadas letras, palavras e respetivos sons.

Contudo, à medida que fomos desenvolvendo o trabalho com os dicionários, as crianças começaram a ser mais claras quanto às curiosidades, no que diz respeito à leitura e à escrita. Queriam, cada vez mais, reconhecer letras e serem capazes de “ler” as palavras dos dicionários. Começavam já a referir palavras que começavam e acabavam da mesma forma, a identificar algumas letras e respetivos sons, pediam várias vezes folhas e canetas para tentarem copiar palavras dos dicionários e eram bastante persistentes, se bem que em forma muito simples, na tentativa de formar frases com as palavras que descobriam nos dicionários. Assim, surgiu, então, a ideia de criar a área da escrita na sala. Esta passou a ser, a maior parte das vezes, o local onde estavam os dicionários, existiam folhas, canetas, tampas com as letras escritas, quadros e canetas para escreverem e apagarem o que quisessem. Numa fase final do projeto, esta passou a ser a área mais requisitada da sala, mostrando, assim, a importância que os dicionários tiveram no desenvolvimento da escrita. Aliás, “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura (...). O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância.” (OCEPE, 2016, p. 66).

Assim, existiu sempre a preocupação no que se refere ao papel do educador que deve “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita” (OCEPE, 2016, p. 67), tendo em conta que as crianças, nos dias de hoje, contactam com o código escrito desde cedo e, por isso, quando chegam ao pré-escolar, já possuem ideias sobre a escrita que devem ser tidas em consideração na hora de planificar atividades neste âmbito, partindo sempre do que estas já sabem para a estimulação para a leitura e a escrita com diferentes finalidades.

Consideramos que, nos dois contextos, existiu uma grande evolução no que diz respeito ao vocabulário adquirido. Se, por um lado, os alunos do 1º ciclo conseguiram corrigir algumas falhas na escrita e na interpretação de textos, por outro, as crianças do pré-escolar conseguiram desenvolver um vasto vocabulário, que lhes permitia organizar corretamente o discurso oral utilizado nas discussões em grupo e na partilha de ideias e opiniões. Desta forma, estas serão crianças que, à partida, iniciarão a aquisição da leitura e da escrita com mais facilidade, tendo em consideração que entendem a importância dos livros informativos, nomeadamente dos dicionários e estarão motivadas para novas aprendizagens e descobertas com recurso a este tipo de texto. Tal como referem as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (2016), é

importante que se promova o reconhecimento das letras e a percepção da sua organização em palavras, o reconhecimento do sentido direcional da escrita e se estabeleça uma relação entre a escrita e a mensagem oral. Estas foram aprendizagens adquiridas ao longo do projeto, uma vez que era bastante frequente observar as crianças a identificarem letras, “conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita” (OCEPE, 2016, p. 70) e, sabiam o nome de algumas delas. Ao mesmo tempo, nas tentativas de leitura, as crianças apontavam para o texto escrito com o dedo, “seguindo a orientação da escrita e fazendo alguma correspondência entre a emissão oral e o escrito” (OCEPE, 2016, p. 70), conseguiam, também, diferenciar a escrita de desenho e, quando queriam escrever, usavam garatujas, formas de letras ou, até mesmo, letras.

Assim, estas serão crianças que, possivelmente, quando chegarem ao 1º ciclo, têm a probabilidade de ter menos dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e a encarem com mais motivação e interesse. No entanto, tem que existir um trabalho constante, para que estes não percam o encantamento por novas descobertas e passem a ver a leitura, apenas, como uma obrigação.

Para terminar, uma das conclusões bastante presente nos dois contextos, é a desvalorização do texto informativo em relação ao texto literário. No pré-escolar, apenas se exploravam livros de texto literário, o mesmo se verificava na turma de 1º ciclo onde apenas as obras literárias eram objeto de estudo e os textos informativos, presentes no manual, eram completamente desvalorizados. O mesmo aconteceu na semana da leitura, desenvolvida por toda a comunidade escolar, onde não existiu qualquer referência a um livro que não fosse uma obra literária. A questão que se levanta é, ou deveria ser, o porquê de isto acontecer. Por que é que educadores e professores quando promovem a leitura e os livros, recorrem maioritariamente a textos literários? Por que é que existe uma discrepância tão grande entre os vários tipos de livros e, muitas vezes, as crianças nem sequer têm a possibilidade de explorar livros que lhes podem dar, além de muito conhecimento, muito prazer e motivação para novas aprendizagens?

Um dos aspetos a considerar para tal situação é, sem dúvida, a fragilidade formativa dos mediadores (educadores e professores) relativamente ao trabalho de mediação relativa ou específica do texto informativo. Durante a formação académica de um educador/professor, são várias as estratégias apresentadas para a promoção da leitura. Contudo, estas são, também elas, maioritariamente direcionadas para os textos literários. Assim, em contexto profissional,

estes educadores/professores sentem naturalmente dificuldades em planificar atividades em torno do texto informativo. Efetivamente, consideramos que é muito mais fácil apresentar uma obra literária, discutir alguns aspetos sobre a mesma e criar atividades de promoção da mesma, do que utilizar o texto informativo como ferramenta de ensino-aprendizagem. Durante o projeto, conseguimos entender, principalmente na sala de pré-escolar, o quão difícil pode ser a organização e mediação das pesquisas em textos informativos. Estes são pré-leitores que necessitam de muito auxílio durante a pesquisa, para que consigam entender da melhor forma o texto e aquilo que procuram e, por isso, é muito difícil trabalhar um texto informativo com um grupo de 20/23 crianças. Entendemos que o projeto teve resultados bastante positivos, porque, à medida que se desenvolveu, optámos por trabalhar em pequenos grupos para que se conseguisse prestar o devido apoio a cada criança.

2. Considerações finais

2.1 Aprendizagens e dificuldades

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, a estagiária realizou aprendizagens significativas que a apoiarão na futura prática pedagógica. Ao longo deste estágio, teve, ainda, a oportunidade de observar, experienciar e refletir sobre todo o processo que foi desenvolvendo.

A realização de Práticas Supervisionadas no decurso da formação permite que futuros profissionais perspetivem “os esquemas, valores, normas e atitudes próprias da profissão” (Mesquita-Pires, 2016, p. 5). Assim, os contactos com contextos de prática revestem-se de grande importância na construção da identidade de um educador/professor, permitindo uma reflexão sobre o que já foi feito, o que está a ser desenvolvido e o que se pretende realizar no futuro profissional. De certa forma, é como se se realizasse um encontro entre aquilo que é e aquilo que se pretende ser futuramente, sustentado no caminho percorrido que, embora breve, permitiu a reflexão e se revelou detentor de várias convicções pessoais e profissionais. Deste modo, durante estes meses, foram várias as vezes em que surgiram questões, em que se destacaram algumas dúvidas tanto na capacidade de assumir o grupo, como numa planificação que fosse aos encontro dos interesses e motivações das crianças. Perante estas dúvidas, assumimos, muitas vezes, uma atitude de reflexão e partilha com a educadora cooperante e, também, com a colega de estágio. As aprendizagens que fomos adquirindo no decurso da

caminhada académica ajudaram a iniciar o presente mestrado e, consequentemente, a prática pedagógica. Claramente, este caminho vai sendo construído e reconstruído, porque “falar de desenvolvimento (e de progressão profissional) é falar de mudança” (Silva e Pereira, 2011, p. 548). Mais ainda, e tal como revelam os referidos autores, o desenvolvimento profissional é influenciado pelo percurso pessoal e, por isso, ambos os processos são indissociáveis. De referir que muitos dos valores e projetos pessoais são, também, os valores e projetos que acompanham a caminhada profissional.

Deste modo, a ação pedagógica ficou marcada por muitas das nossas características pessoais. Iniciámos este estágio com a ideia de que o educador/professor tem como função proporcionar um contexto onde as curiosidades das crianças são escutadas, para, depois, realizar uma prática pedagógica assente nesses interesses, de forma a que as crianças apresentem um desenvolvimento estruturado. Como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (1997, p. 19). Assim, as crianças foram, sem dúvida, o foco do trabalho, esforço e dedicação, sendo elas o “motor” que permitiu desenvolver toda a ação. Procurámos estar atentas ao desenvolvimento do grupo, contemplando as crianças como um ser único, com níveis de desenvolvimento e aprendizagem diferentes dos seus pares.

O grupo que encontrámos em contexto de pré-escolar revelou-se, ao longo do tempo, muito interessado e curioso. As primeiras semanas foram dedicadas à observação do grupo e a todas as suas dinâmicas. Tentámos ter sempre uma observação bastante atenta e participativa, de forma a que pudesse planear a prática, de acordo com os interesses do grupo, mas também com as necessidades de cada criança. “Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar as informações no tempo” (OCEPE, 1997, p. 15). No início, foi difícil entender qual a melhor forma de introduzir as atividades e conseguir cativar a atenção e a motivação do grupo para novas descobertas e aprendizagens. Procurou-se, então, planear atividades que proporcionassem a descoberta e evolução de conhecimento autónomo, sendo as próprias crianças promotoras do desenrolar da tarefa. Assim, as atividades foram planificadas de semana para semana, ou seja, só depois de realizar uma reflexão sobre uma atividade concretizada, se planeava a atividade seguinte.

Percebeu-se, assim, que, ao longo das semanas de intervenção, a análise da documentação que era realizada ajudava a compreender se a postura que se estava a adotar face ao grupo era a mais adequada e promovia, ao mesmo tempo, uma reflexão constante sobre o mesmo. Assim, na criação e desenvolvimento de conhecimentos, a documentação tornou-se uma metodologia muito importante. A documentação pedagógica define-se como uma “descrição, análise e interpretação do pensar-fazer-sentir-aprender da criança” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 54).

Perante isto, adotámos uma postura de constante questionamento, promovendo a discussão entre o grupo e procurando desenvolver uma aprendizagem cooperativa. Ao colocar em prática esta metodologia, procurámos como finalidade levar as crianças a questionarem-se mutuamente e criar o hábito do debate entre as mesmas, das suas ideias e interrogações. Com o desenrolar do estágio e do projeto de intervenção, esta aspiração passou a ser uma convicção e uma constante nas intervenções realizadas.

Ao longo desta trajetória e com as reflexões desenvolvidas, tornámo-nos cada vez mais conscientes de que as crianças são sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Cada vez mais, foi-se atribuindo maior importância à participação da criança em todo o desenrolar do projeto. Observar, escutar e refletir de forma cuidada e intencional permitem aos educadores fomentar e estimular a participação da criança, oferecendo-lhe espaço e tempo para que ela possa fazer escolhas e tomar decisões. Tendo em conta tudo isto, durante as intervenções, procurou-se sempre observar, escutar e documentar as interações das crianças, de forma a conseguir conhecê-las melhor, para que, depois, fosse possível motivá-las a participar na concretização das atividades planeadas para a execução do projeto. Toda a intervenção planeada foi articulada com a colega de estágio e a educadora cooperante, uma vez que era importante que todas desenvolvessem um trabalho conjunto e interligado, de cooperação, partilha de objetivos e metas a atingir. Para tal, foram várias as reuniões realizadas, momentos nos quais foram discutidas a sequencialidade das intervenções, bem como os métodos de trabalho das estratégias. Foram realizadas constantes reflexões e avaliações das atividades que iam sendo executadas, com o intuito de melhorar constantemente a prática pedagógica. Considero que esta partilha nos ajudou a crescer e amadurecer muito ao nível profissional, sobretudo porque tivemos a oportunidade de trabalhar com uma educadora que sempre destacou as crianças como elemento central e primordial de toda a ação planeada. Embora ainda esteja a desenvolver

um processo de aprendizagem, e acreditamos que este será constante na minha prática profissional, foi possível criar uma identificação com várias práticas e metodologias utilizadas, que mostraram diversas formas de trabalhar o grupo com sucesso. No entanto, houve alguns aspetos que se consideram menos positivos, designadamente o facto do método de trabalho ter acabado por ser prejudicado por questões de tempo.

Gostaríamos de acrescentar que consideramos que a troca de experiências entre educadores é enriquecedora, visto que permite que estes se questionem sobre as suas estratégias e práticas pedagógicas, comparando-as com as dos restantes colegas de profissão que, possivelmente, serão as pessoas que melhor entendem as suas dúvidas e inquietações. Assim sendo, dentro da sala, trabalhou-se sempre em equipa. A relação que foi criada com a educadora cooperante foi totalmente diferente das experiências que tínhamos tido anteriormente. Esta expressava os pontos positivos e negativos, o que nos estimulava a refletir e a repensar tudo o que estava a ser feito, além de transmitir vários conhecimentos, para que as intervenções futuras fossem mais coerentes e eficazes. Assim, tal como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p. 41),

“Qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de ação educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças. Cabe ao diretor pedagógico de cada estabelecimento ou estabelecimentos, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos de trabalho em equipa.”

As experiências, aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos contribuíram para que, passo a passo, fosse possível amadurecer enquanto estagiária e promover a construção da identidade enquanto profissional, tendo em conta possíveis caminhos a seguir, desafios e dificuldades que terão de ser ultrapassados e, ainda, estratégias que podem ou não resultar dependendo do público-alvo. Deste modo, as aprendizagens e os conhecimentos desenvolvidos nesta experiência de estágio e de implementação de um projeto contribuíram para que evoluísse tanto ao nível pessoal, como intelectual e académico. Foram adquiridas noções pormenorizadas daquilo que se deve ter em consideração no que diz respeito à elaboração das planificações e também em relação à ação pedagógica, contribuindo para que, no nosso futuro profissional, nos

venhamos a sentir mais seguras e confiantes. Foram, ainda, adquiridas aprendizagens importantes que nos vão ajudar a tornar numa profissional capaz de estimular o seu grupo a novas descobertas, novas leituras e novas aprendizagens. Essas aprendizagens tornam-se ainda mais importantes, quando nos inspiram a evitar que, por receio, desconhecimento e talvez alguma comodidade, nos tornemos na profissional que apenas desenvolve a hora do conto, não trabalhando com diferentes tipos de texto, nomeadamente os tão importantes textos informativos.

No que diz respeito ao contexto de 1º Ciclo, importa referir o contributo valioso de todos os professores que auxiliaram esta etapa, de modo particular, a docente cooperante responsável pela evolução do trabalho e de tudo que foi desenvolvido. Por mais quantidade e qualidade de teoria pedagógica, só num contexto real do exercício da profissão se consegue criar um ambiente e constatar verdadeiramente as dificuldades inerentes de uma profissão, tão rica quanto imprevisível, como é o ensino.

O professor, nos dias de hoje, não é, nem pode ser, aquele que transmite apenas a informação aos alunos, mas sim aquele que precisa de saber ouvir, perceber os alunos e conhecer o contexto sociocultural onde estão inseridos para poder adaptar as suas práticas. Assim, esta experiência permitiu desenvolver um sentido pragmático e reflexivo de todas as práticas utilizadas, quer no contacto com os alunos quer no contacto com os diferentes profissionais da área. Esta reflexão permitiu-nos a possibilidade de construir novos conhecimentos, que, com certeza, serão reinvestidos na ação de “educar” e transmitir conhecimento ao aluno. Um profissional reflexivo não se pode limitar ao que aprendeu até então. Tem de procurar adaptar-se constantemente às novas realidades, às novas necessidades, de forma a tornar-se um professor cada vez mais competente no exercício da sua profissão. É certo que a experiência assume um peso muito relevante. No entanto, de pouco serve se nos limitarmos apenas ao que outrora nos foi ensinado. Consideramos essencial que o professor consiga conjugar os vários fatores e trabalhar sobre uma base de equilíbrio e constante avaliação/reflexão.

Inicialmente, este contexto de 1º ciclo despertava-nos muita insegurança. Deparamo-nos com uma turma de 4º ano que apresentava algumas fragilidades, entre elas a falta de interesse e motivação para com as atividades desenvolvidas. É certo que isto aconteceu regularmente, mas, à medida que se desenvolveu a intervenção, procurou-se sempre estimular os alunos para

áreas de interesse e situações desafiadoras. Acabou por se revelar uma surpresa para todos, tanto para os alunos que superaram muitas das suas limitações e para a professora cooperante que viu a sua turma desenvolver atividades com bastante entusiasmo, responsabilidade e criatividade, como para nós que conseguimos superar as minhas expectativas e grande parte das inseguranças sentidas.

Como seria de esperar, ao longo desta trajetória, nem tudo correu como o esperado. O facto de se estar perante uma turma em fase de transição de ciclo e a necessitar de muito tempo e atenção, para conseguir abordar corretamente todos os conteúdos, fez com que a docente cooperante não conseguisse disponibilizar o tempo necessário para que a intervenção decorresse da forma como tinha sido planeado. Por outro lado, eram duas estagiárias na sala, que necessitavam do seu tempo individual com a turma, para que conseguissem desenvolver aquilo a que se tinham proposto inicialmente. Estes dois fatores acabaram, então, por influenciar a forma como se queria ter abordado e desenvolvido mais aprofundadamente, o projeto de investigação-ação sobre os textos informativos.

Simultaneamente ao trabalho com os textos informativos, como mencionámos, foi desenvolvido um projeto Erasmus+, “Living Among Books”, com esta turma. Este acabou por se tornar um dos projetos centrais desenvolvidos durante este percurso de estágio. Assim, as intervenções dentro do projeto de investigação foram obrigadas a sofrer uma alteração. Contudo, importa referir que, depois de adotadas novas estratégias, conseguimos alcançar todos os objetivos a que nos tínhamos proposto no pré-projecto.

Considero que, durante estes quatro meses, adotámos uma postura profissional fundamentada em princípios éticos e estabelecemos boas relações, muito salutar, com os alunos, professores e restante comunidade educativa. Desenvolvemos uma crescente competência pedagógica, ultrapassando inseguranças e adquirindo maior autonomia na resolução de situações mais complexas que foram surgindo. Procurámos sempre dar primazia às atividades do grupo, permitindo aos alunos uma maior reflexão e interação com a partilha de informação e experiências.

A troca de experiências e conhecimentos, recorrente entre todos os professores nos intervalos, permitiu que se questionassem as estratégias e práticas pedagógicas, permitindo-me a possibilidade de as comparar e aprender com elas, resolvendo, assim, algumas dúvidas e

inquietações. No que se refere aos vários textos informativos e aos dicionários, conseguiu-se modificar os hábitos da turma, fazendo com que esta comesse a entender a importância dos dicionários, recorrendo a estes com maior frequência, de forma mais interessada e descontraída. Esta foi, sem dúvida alguma, uma das grandes vitórias de toda a intervenção de estágio.

No entanto, consideramos que haveria muito mais para desenvolver e existe a plena consciência de que, no que diz respeito ao projeto de investigação, haveria muito mais por onde intervir. Deixamos, assim, registada a certeza de que existe interesse em, futuramente, se tiver a oportunidade, desenvolver um projeto com mais tempo, no que se refere aos textos informativos.

2.2 Limitações e recomendações do estudo

Independentemente dos resultados retirados da implementação da intervenção pedagógica, durante este estudo surgiram, eventualmente, algumas limitações.

Antes de mais, existiu uma limitação na informação sobre o tema. Além deste ser um assunto alvo de poucos estudos em Portugal, não existem também informações sobre os métodos e estratégias mais adequadas para que se consiga explorar textos informativos com pré-leitores e leitores iniciais. Durante a formação académica, não existiu qualquer informação sobre a pedagogia a ser adotada com este tipo de livro, nomeadamente, nunca foram explorados os diferentes livros informativos e, por isso mesmo, nem sequer conhecíamos as diferentes tipologias de dicionários e respetivas funcionalidades.

Outra limitação prende-se com os escassos materiais disponibilizados pelas instituições. Nos dois contextos em que realizámos a investigação, e mais especificamente, no contexto de pré-escolar em que existiu um projeto de intervenção sobre o tema, quase não existiam dicionários ilustrados que permitissem ao grupo descobertas dentro da temática proposta. Considerámos que, na possibilidade de existirem, pelo menos, mais exemplares destes dicionários as aprendizagens e pesquisas das crianças teriam sido muito mais vantajosas.

Alusivo aos dois contextos, uma das limitações consideradas significativas refere-se à escassez de tempo. Tornaria todo o processo benéfico se o tempo destinado ao conhecimento e problematização dos contextos, articulado com a pesquisa de referencial teórico necessário pudesse ser alargado. É certo que este aspeto se realçou, particularmente, no 1º ciclo visto que

a exigência do programa e a articulação com outros projetos, fez com que não fosse possível desenvolver um projeto de intervenção direcionado para os dicionários.

Sem dúvida, que uma das recomendações do estudo se prende com a intervenção em contexto de 1º ciclo. Seria pertinente realizar uma intervenção, aliada com a investigação, que permitisse entender as potencialidades dos dicionários ilustrados no processo de ensino-aprendizagem em contexto de 1º ciclo, de forma a recolher-se um maior número de conclusões importantes para o desenvolvimento da investigação em volta do tema.

As conclusões deste estudo, particularmente, com pré-leitores possibilitam definir alguns aspetos para investigações futuras. Considerámos igualmente oportuno a realização do estudo de forma articulada entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Gostaria de ter a oportunidade de observar e intervir com crianças que, depois deste projeto em pré-escolar, lhe dessem continuidade durante a aquisição formal da leitura e da escrita. Para que, desta forma, entendêssemos as vantagens e as estratégias mais adequadas para a utilização dos dicionários no desenvolvimento das aprendizagens dos pré-leitores e leitores iniciais.

Bibliografia Ativa

- S./n. (1996) *Dicionário Infantil Editora*. Porto: Porto Editora (1ª ed. – 1986).
- S./n. (2014) *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- S./n. (2015) *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- S./n. (2016) *Primeiro Dicionário Escolar 1º Ciclo*. Alfragide: Texto Editores.
- S./n. (2016) *Dicionário Básico Ilustrado da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- S./n. (2019) *Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora. (1ª ed. 1995).
- Álvarez, Ángeles Llamazares e Rodriguez, José Cruz (1997). *O Meu primeiro Dicionário*. Círculo de Leitores. León-Espanha: Everest Editora (ilustração de: Rocío Martínez Pérez) (adaptação para a Língua Portuguesa: Ana Maria Guedes e Rui Guedes).
- Beaumont, Émillie e Michelet, Sylvie (2005). *Dicionário por imagens dos pequeninos- O Corpo*. Paris: Fleurus Éditions.
- Beaumont, Émilie (2014). *Dicionário por imagens dos Pequeninos: Os bombeiros*. Espanha: Panini Books.
- Beaumont, Émilie (2007). *Dicionário por imagens dos transportes*. Espanha: Panini Books.
- Beaumont, Émilie (2003). *Dicionários por imagens das invenções*. Paris: Fleurus Éditions
- Beaumont, Émilie (2015). *Dicionário por imagens dos Dinossauros e da Pré-História*. Espanha: Panini Books.
- Beaumont, Émillie (2001). *Dicionário por imagens Português-Inglês*. Espanha: Panini Books.
- Béchenne, Le Mounier, Danielle et al. (2007). *O Meu Primeiro Dicionário*. Porto: Porto Editora (ilustrações de: Delphine Vaufrey et al.) (adaptação para Língua Portuguesa: Adão Silva).
- Bélineau, Nathalie (2015). *Dicionário por Imagens dos Bebés- Os Animais Selvagens*. Espanha: Panini Books.

- Bélineau, Nathalie e Beaumont, Émilie (2017). *Dicionário por Imagens dos Bebés- Animais Domésticos*. Espanha: Panini Books.
- Braun, Seb (2016). *Animais Selvagens*. Lisboa: Edicare Editora.
- Cabrol, Marta e Youg, Caroline (2016). *Dicionário por imagens sobre mim*. Lisboa: Edicare Editora.
- Carle, Eric de (2010). *A Lagartinha muito Comilona*. Matosinhos: Kalandraka.
- Conangia, Maria Mercè e Soler, Jaume (2014). *Exploradores Emocionais*. Lisboa: Edicare Editora.
- Deneux, Xavier (2013). *Quico larga as fraldas*. Lisboa: Edicare Editora.
- Deneux, Xavier (2013). *Quico no Infantário*. Lisboa: Edicare Editora.
- Deneux, Xavier (2013). *Quico e os Brinquedos*. Lisboa: Edicare Editora.
- Duisit, Bernard e Cosneau, Olivia (2016). *O que Estás a Fazer?* Lisboa: Edicare Editora.
- Galloway, Fhiona (2015). *Vira, Combina e Descobre Formas*. Lisboa: Edicare Editora.
- Junqueira, Sandro William e Câmara, Richard (2018). *As Palavras que Fugiram do Dicionário*. Alfragide: Editorial Caminho.
- López, Ana Cristina (2009). *O Meu Primeiro Dicionário*. Lisboa: Everest Editora.
- Mackee, Dave (2017). *O Elmer*. Lisboa: Nuvem de Letras.
- Mackee, Dave (2013). *Peter Rabbit My first little library*. Londres: Penguin Books.
- Mackinnon, Mairi (2016). *O meu primeiro dicionário: Inglês-Português*. Lisboa: Zero a Oito.
- Martin, Bill e Carle, Eric (2019). *Urso Castanho, Urso Castanho, o que vês aqui?* . Matosinhos: Kalandraka.
- Oxenbury, Helen (2005). *Já sei!* Oeiras: Gatafunho.
- Oxenbury, Helen (2005). *Eu vejo*. Oeiras: Gatafunho.

Bibliografia Passiva

- Barreto, António Garcia (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Bastos, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, Glória (1997). *A Escrita para Crianças em Portugal no Século XIX*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Buescu, H. C., Morais, M., Rocha, M. R, Violante, F. M. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Correia, Margarita (2009). *Os Dicionários Portugueses*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Duran, Teresa (2002). *Leer antes de ler*. Madrid: Anaya.
- Escarpit, Denise (1988). *La littérature d'enfance et de jeunesse – État des lieux*. Paris: Hachette.
- Faria, Maria Isabel e Pericão, Maria da Graça (2008). *Dicionário do Livro*. Coimbra: Almedina.
- Garralón, Ana (2012). Ficção e informação. Tendências nos livros informativos. *Revista Emília*, Artigo originalmente publicado na Revista CLIJ, nº 166. <http://revistaemilia.com.br/ficcao-e-informacao/>- Acesso em: 11/09/2019.
- Garralón, Ana (2012). O livro informativo. Leitores-pescadores e leitores- caçadores. *Revista Emília*, <http://revistaemilia.com.br/o-livro-informativo/>- Acesso em: 11/09/2019.
- Gomes, José António (1996). *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- González, García E. (2005). *Algunas observaciones en torno a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua*. In Castillo, Caeballo, A. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidade: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hassenforder, Jean (1973). *Les Livres pour les enfants*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- Hilman, Judith (1995). *Discovering children literature*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Mesquita, E. Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. In Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (ed.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de participação* (pp.25-60). Porto:Porto Editora.
- Ramos, Ana Margarida e Silva, Sara Reis (2014). *Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés* in Viana, F. L., Ribeiro, F. e Batista, A.(coord.) *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina.
- Reis, Carlos (1995). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
- Rosenblatt, Louise (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, M. & Pereira, F. (2011). *Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação*. In Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (pp. 547-552)- Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Silva, Sara Reis (2018). *Primeiros Dicionários para a Infância: conceptualização e potencialidades pedagógicas* - texto apresentado no IV SLBEI, na Universidade de Aveiro, no dia 16/11/2018 (texto inédito, policopiado, gentilmente cedido pela autora).
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1981). *Nótnula sobre o conceito de Literatura Infantil*, in Domingos Guimarães Sá, *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- Silva, Vítor Aguiar e (1990). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina (8ª ed.).
- Sousa, Maria Elisa (1999). A Biblioteca Escolar e a Conquista de Leitores. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a infância e a Juventude*, N.º 1.

- Vasconcelos, A. C., Rodríguez, M. N, & Silva, S. R. (2017). *Primeiros Livros. Primeiras Leituras*. Porto: Tropelias & C^a
- Veloso, Rui Marques (2001). Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a infância e a Juventude*, N.º 6.
- Veloso, Rui Marques e Riscado, Leonor (2002). Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a infância e a Juventude*, N.º10.
- Verdelho, Telmo(1995). *As origens da Gramaticografia e da Lexicografia Latino-Portuguesas*. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Vilela, M.(1995). *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina.
- Welker, H. A. (2008). *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Brasília: Theasaurus.

Anexos

A. Fotografias

A.1 Fotografias Atividade: “O Nosso Lugar no Mundo”



Ilustração 1- Apresentação dos dicionários ao grupo



Ilustração 2- Pesquisa nos dicionários e exploração das caixas

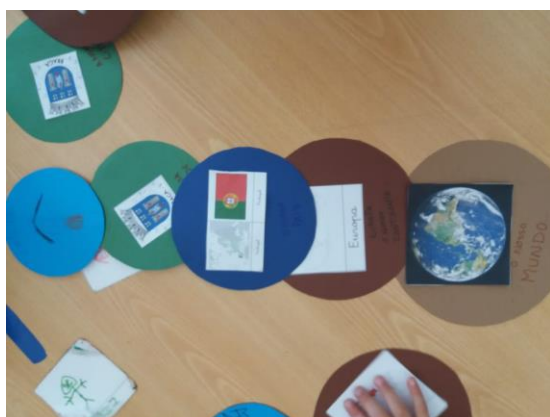


Ilustração 3- Círculos organizados pelas crianças



Ilustração 4- Atividade em pequeno grupo, organização dos círculos



Ilustração 5- Caixas apresentadas e exploradas pelo grupo



Ilustração 6- Resultado final da atividade

A.2 Fotografias da Atividade: "À descoberta da Ásia"



Ilustração 7- Materiais explorados durante a atividade



Ilustração 8- Pesquisa com os dicionários em grande grupo



Ilustração 9- Exploração dos chás



Ilustração 10- Instrumentos musicais elaborados pelas crianças



Ilustração 11- Exploração dos "tambores chineses"

A.3 Fotografias da Atividade: "Viagem à Antártida"



Ilustração 12- Conto da Obra "Os Mil tons de Branco dos Esquimós"



Ilustração 13- Exploração do tecido branco



Ilustração 14- Preparação da sala para a atividade



Ilustração 15- Grupo durante as brincadeiras na "neve"



Ilustração 16- Apresentação da narrativa com fantoches



Ilustração 17- Pesquisa da palavra "iglu" nos dicionários

A.4 Fotografias da Atividade: "Oceânia- O Continente da Maior ilha do Mundo"

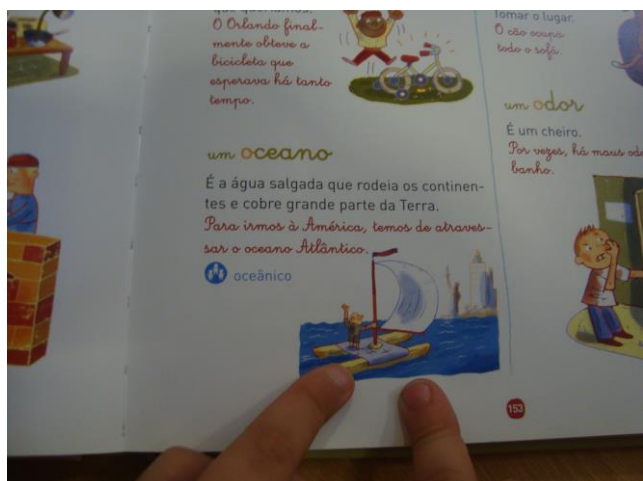


Ilustração 18- Pesquisa da palavra "Oceano"



Ilustração 19- Pesquisa da palavra "Ilha"

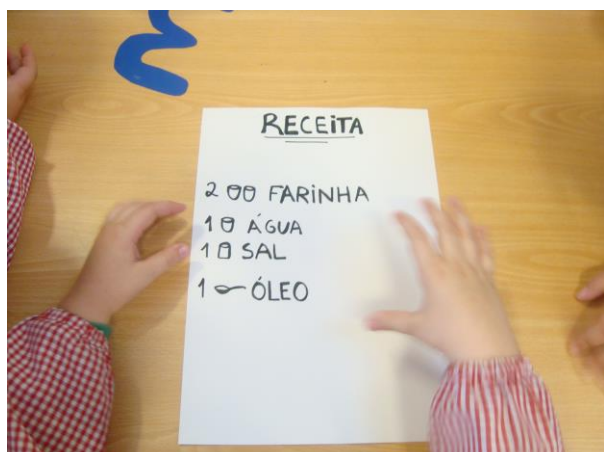


Ilustração 20- Receita da massa de farinha



Ilustração 21- Preparação da massa de farinha



Ilustração 22- Modelagem da massa de farinha



Ilustração 23- Pintura das ilhas e oceanos



Ilustração 24- Resultado final de uma das ilhas

A.5 Fotografias da Atividade: “A América”



Ilustração 25- Exploração dos mapas



Ilustração 26- Pesquisa nos dicionários



Ilustração 27- Elaboração das peças do puzzle



Ilustração 28- Montagem do puzzle



Ilustração 29- Resultado final do puzzle elaborado pelo grupo

A.6 Fotografias da Atividade: “Queremos ser uma tribo Africana”



Ilustração 30- Exploração de imagens das tribos Africanas



Ilustração 31- Elaboração dos Colares



Ilustração 32- Pintura dos colares



Ilustração 33- Resultado final dos colares



Ilustração 34- Tribo "Nogai"

A.7 Fotografias da Atividade: “Dicionário das palavras viajantes”



Ilustração 35- Organização das Palavras para o Dicionário



Ilustração 36- Representação das palavras elaboradas pelas crianças

A.8 Fotografias da Atividade: “Uma discussão sobre textos informativos: a utilização dos dicionários”



Ilustração 37- Exploração do livro As Palavras que fugiram do dicionário



Ilustração 38- Pesquisas nos dicionários



Ilustração 39- Palavra "inventada" por um aluno

B. Planificações das Intervenções descritas

B.1 Planificação da Atividade: "O Nosso Lugar no Mundo"

Competências a desenvolver	Desempenho e conteúdos associados		Experiências de aprendizagem		Metodologia de trabalho	Recursos	Tempo
	Descritores	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	Resultados			
Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima. Comunicação Oral	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. Compreender mensagens orais em situações	1º Momento- Grande grupo Exploração em grupo das caixas: caixa Mundo (dividida em continentes); dentro desta terá uma caixa representante da Europa (o nosso continente); posteriormente da caixa representante do país (dentro da Europa, o nosso país); por último, a caixa mais pequena, a cidade (a nossa cidade dentro do nosso país); dentro desta terá ainda o nome de cada criança para que estas percebam o seu lugar no mundo.	Indentificação dos vários continentes, países e cidades; Perceção da organização destes, ou seja, entender que o mundo se divide em continentes, um continente divide-se em países e estes em cidades. Reconhecimento do seu lugar no mundo; Desenvolvimento da relação entre a linguagem oral e escrita. Estimulação do sentido direcional da escrita, do reconhecimento das letras e repetitivo som.	Grande e pequeno grupo	Caixas de vários tamanhos; Imagens (mundo, continentes, países, cidades, etc); Palavras em tamanho grande para serem exploradas em grupo; Dicionários;	1º momento- 45min; 2º momento- 30 min.
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto. Identificação de convenções da escrita Prazer e motivação para ler e escrever Geometria e Medida	diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). Identificar funções no uso da leitura e da escrita; Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; Aperceber-se do sentido direcional da escrita; Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.	Dentro de cada caixa, além de ser apresentado o nosso continente, o país e a cidade serão também explorados os restantes continentes, alguns países da Europa e cidades de Portugal. Discussão e exploração de algumas palavras, nos dicionários, representadas em cada caixa: Mundo, Continente, Europa, País, Fronteira e Cidade. 2º Momento- Pequeno grupo Apresentação de cinco círculos de diferentes tamanhos, juntamente com várias imagens alusivas a tudo o que foi explorado anteriormente em grande grupo. Exploração livre de cada criança e estimulação da sua autonomia para a resolução da atividade. Cada criança deverá fazer correspondência entre as imagens (mundo, europa, portugal e braga) e os respetivos círculos de forma a conseguir ordená-los pelos respetivos tamanhos.	Desenvolvimento da relação do grupo com os dicionários, a sua função e forma de utilização. Compreensão da importância dos dicionários. Desenvolvimento do gosto pelos livros e pela leitura.		Círculos, em cartolina, de vários tamanhos.	

Domínio da Matemática	Abordagem às Ciências	Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. Conhecimento do mundo social: Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo. Identificar pontos	Reconhecimento das palavras exploradas e escritas nos círculos. Percepção do seu lugar no mundo (cada criança terá cinco círculos, no entanto, em grande grupo apenas exploramos quatro caixas. Ou seja, cada criança deve perceber de forma autónoma que o último círculo corresponde à sua identidade.				
Área do Conhecimento do Mundo		de reconhecimento de locais e usar mapas simples. Conhecer e respeitar a diversidade cultural.					

B.2 Planificação da Atividade: “À Descoberta da Ásia”

Competências a desenvolver	Desempenho e conteúdos associados		Experiências de aprendizagem		Metodologia de trabalho	Recursos	Tempo
	Descritores	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	Resultados			
Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima.	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.	1º Momento-Grande Grupo Apresentação e exploração da caixa sobre o continente Asiático. Discussão e exploração, com os dicionários, do significado das palavras: População, Terramotos, Montanha, Dragão, Arroz, Chá, Música. Reconhecimento destas palavras como características específicas da cultura Asiática. Exploração do cheiro e respetivo sabor de vários chás apresentados.	Reconhecimento do continente asiático no mundo. Perceção das várias características da cultura asiática. Compreensão das diferenças entre a cultura asiática e a nossa. Compreensão dos significados das palavras e o porquê destas estarem na caixa da Ásia. Desenvolvimento da relação entre a linguagem oral e escrita. Estimulação do sentido direcional da escrita, do	Grande e Pequeno Grupo	Caixas de cartão; Imagens e mapa do continente Asiático; Palavras e imagens representativas de: População, Terramoto, Montanha, Dragão, Arroz, Chá e Música. Vários e chás: verde, camomila, cidreira, limão e frutos vermelhos. Copos e canecas;	1º Momento: 40 min 2º Momento: 20 min.
	Consciência de si como aprendiz.	Ser capaz de participar nas	2º Momento-Pequeno Grupo				
Domínio da Matemática	Prazer e motivação para ler e escrever	Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; Aperceber-se do sentido direcional da escrita; Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.					
	Geometria e Medida	Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.					
	Abordagem às Ciências						
	Artes Visuais						
Área do Conhecimento do Mundo	Música	Identificar pontos de reconhecimento					

Área de Expressões e Comunicação		de locais e usar mapas simples. Conhecimento do mundo social: Conhecer e respeitar a diversidade cultural. Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas. Valorizar a Música como fator de identidade social e cultural.					
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

B.3 Planificação da Atividade: “Viagem à Antártida”

Competências a desenvolver	Desempenho e conteúdos associados		Experiências de aprendizagem		Metodologia de trabalho	Recursos	Tempo
	Descritores	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	Resultados			
Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima. Consciência de si como aprendente.	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.	1º Momento- Grande grupo Apresentação do continente da Antártida e localização do mesmo no mapa Mundo. Levantamento das concepções prévias das crianças sobre o continente da Antártida. 2º Momento- Grande grupo Conto da obra “Os Mil Brancos dos Esquimós” de Isabel Martins e Madalena Matoso e exploração de vários elementos alusivos à mesma (algodão, gelo, pêlo, etc.), com projeção das ilustrações da mesma.	Reconhecimento do continente no mapa Mundo. Conhecimento de algumas características deste continente. Estimulação do gosto pelos livros. Compreensão de que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação. Desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de argumentação. Despertar o interesse para novas pesquisas. Estabelecer uma relação com os dicionários, percebendo a sua utilidade.	Grande Grupo	Projeto e computador; Algodão; Gelo; pêlo branco; esferovite; esponja branca; grandes Tecidos brancos; Fantoques das personagens: Maria Minhota, Kilov, Chan e Esquimó; Palavras com a primeira letra destacada (Iglu, Gelo, Icebergue e Avalanche); Dicionários.	1º Momento- 30 min; 2º Momento- 45 min; 3º Momento- 45 min.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.	Comunicação Oral Consciência linguística. Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto. Identificação de convenções da escrita. Prazer e motivação para ler e escrever.	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Cooperar com outros no processo de aprendizagem. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar efuazmente de modo adequado à situação. Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica).	Discussão sobre a existência de vários tons de branco. 3º Momento- Grande grupo “Viagem até à Antártida” criada na sala. Exploração deste ambiente fictício. Carimbagem deste continente nos passaportes. Dramatização, com fantoches, da história “A visita ao Esquimó”. Pesquisa nos dicionários das questões levantadas durante a dramatização.	Desenvolvimento da consciência sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica).			
Domínio da Educação Artística Domínio da Matemática Área do Conhecimento do Mundo	Jogo dramático/Teatro Geometria e Medida Abordagem às Ciências	Identificar funções no uso da leitura e da escrita. Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. Aperceber-se do sentido direcional da escrita. Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características verbalizando a sua opinião e leitura crítica. Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. Conhecimento do mundo social: Conhecer e respeitar a diversidade cultural.					

B.4 Planificação da Atividade: “Oceânia- O Continente da Maior Ilha do Mundo”

Competências a desenvolver	Desempenho e conteúdos associados		Experiências de aprendizagem		Metodologia de trabalho	Recursos	Tempo
	Descritores	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	Resultados			
Área de Formação Pessoal e Social	Consciência de si como aprendiz	Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que lhes colocam. Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.	1º Momento- Grande Grupo Localização do continente no mapa e discussão sobre algumas características do mesmo.	Reconhecimento do continente no mapa Mundo. Conhecimento de algumas características deste continente. Estimulação do gosto pelos livros. Desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de argumentação. Despertar o interesse para novas pesquisas.	Grande e Pequeno grupo	Palavras em Cartão: “ilha” e “Oceano”. Dicionários. Farinha. Sal. Óleo. Água. Receptores para a massa. Colheres e copos. Pratos de plástico. Tinta acrílica. Pincéis.	1º Momento- 20 min; 2º Momento- 45 Min.
	Artes Visuais	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experiências e produções plásticas. Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias	2º Momento-Pequeno Grupo Pesquisa nos dicionários das Palavras “ilha” e “oceano”. Explicação do porquê desta pesquisa. Interpretação e realização da receita da massa de modelar de farinha.	Estabelecer uma relação com os dicionários, percebendo a sua utilidade. Desenvolvimento da consciência sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica).			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	modalidades expressivas (pintura e escultura). Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	Elaboração de uma ilha com massa de modelar de farinha. Pintura da Ilha e do Oceano.	Desenvolvimento do sentido de autonomia e capacidade de resolução de problemas. Estimulação do trabalho cooperativo. Desenvolvimento do sentido estético e da motricidade fina.			
	Consciência linguística	Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. Aperceber-se do sentido direcional da escrita. Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.					
	Identificação de convenções da escrita	Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.					
	Prazer e motivação para ler e escrever						

Domínio da Matemática	Números e Operações	Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números).				
Área do Conhecimento do Mundo	Geometria e Medida Abordagem às Ciências	Geometria: Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. Conhecimento do mundo social: Conhecer e respeitar a diversidade cultural. Conhecimento do mundo físico e natural: Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.				

B.5 Planificação da Atividade: “A América”

Competências a desenvolver	Desempenho e conteúdos associados		Experiências de aprendizagem		Metodologia de trabalho	Recursos	Tempo
	Descritores	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	Resultados			
Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima.	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.	1º Momento-Grande grupo Apresentação do continente da América e localização mesmo no mapa Mundo. Levantamento das conceções prévias das crianças sobre o continente da América .	Reconhecimento do continente americano no mundo. Perceção das várias características da cultura americana. Compreensão as diferenças entre a cultura americana e a nossa.	Grande e Pequeno grupo	Dicionários; Palavras e imagens das mesmas; Cartão; Lápis de cor; Cola.	1º Momento: 30 min; 2º Momento: 45 min; 3º Momento: 30 min; 4º Momento: 45 min.
	Consciência de si como aprendiz.	Ser capaz de participar nas	2º Momento- Pequeno grupo Pesquisa nos dicionários de algumas palavras que nos permitem conhecer melhor o continente Americano. Por exemplo, “astronauta” e “índio”. 3º Momento- Grande/Pequeno grupo	Compreensão dos significados das palavras e o porquê destas estarem associadas à América. Desenvolvimento da relação entre a linguagem oral e escrita. Estimulação do sentido direcional da escrita, do reconhecimento das letras e repetitivo som.			

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	decisões sobre o seu processo de aprendizagem. Cooperar com outros no processo de aprendizagem. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). Identificar funções no uso da leitura e da escrita; Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;	Discussão sobre as várias descobertas realizadas sobre o continente Americano. Decoração das peças do puzzle, com desenhos das descobertas realizadas durante as pesquisas. 4º Momento- Grande grupo Montagem do puzzle.	Desenvolvimento da relação do grupo com os dicionários, a sua função e forma de utilização. Compreensão da importância dos dicionários. Desenvolvimento do gosto pelos livros e pela leitura. Estimulação do sentido de autonomia para a construção do instrumento musical. Desenvolvimentos da capacidade de síntese das crianças. Estimulação de aptidões de expressão plástica.			
	Prazer e motivação para ler e escrever Geometria e Medida Abordagem às Ciências Artes Visuais	Aperceber-se do sentido direcional da escrita; Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. Conhecimento do mundo social:					

Área de Expressões e Comunicação		Conhecer e respeitar a diversidade cultural. Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas.					
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

B.6 Planificação da Atividade: “Queremos Ser uma Tribo Africana”

Competências a desenvolver	Desempenho e conteúdos associados		Experiências de aprendizagem		Metodologia de trabalho	Recursos	Tempo
	Descritores	Conteúdos de aprendizagem	Atividades	Resultados			
Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima.	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.	1º Momento-Grande grupo	Reconhecimento do continente africano no mundo.	Grande e Pequeno grupo	Imagens da cultura africana (tribos). Música africana. Sistema de som. Pratos de papel. Tintas.	1º Momento: 30 min; 2º Momento: 40 min; 3º Momento: 20 min;
	Consciência de si como aprendente.	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.	Apresentação do continente da Africano e localização mesmo no mapa Mundo.	Perceção das várias características da cultura africana.			
	Comunicação Oral	Cooperar com outros no processo de aprendizagem. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente	Levantamento das concepções prévias das crianças sobre o continente Africano. Exploração e discussão de algumas imagens alusivas à cultura Africana. Exploração da palavra “tribo”.	Compreensão as diferenças entre a cultura africana e a nossa. Desenvolvimento da relação do grupo com os dicionários, a sua função e forma de utilização. Compreensão da importância dos dicionários.			

Domínio da Matemática	Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto. Prazer e motivação para ler e escrever Geometria e Medida	de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). Identificar funções no uso da leitura e da escrita; Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.	Delineamento da tarefa seguinte. 2º Momento- Pequeno grupo Elaboração de um colar das tribos africanas. (pintura) 3º Momento- Pequeno grupo Exploração de uma música das tribos africanas. Momento Extra* “Viagem” até à África com uma apresentação de uma pessoa desta nacionalidade.	Estimulação do sentido de autonomia para a construção do colar.			
	Abordagem às Ciências	Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples. Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções.					
	Artes Visuais	Conhecimento do mundo social: Conhecer e respeitar a diversidade cultural. Desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas. Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa.					
	Música	Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa.					
Área do Conhecimento do Mundo							
Área de Expressões e Comunicação		Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. Identificar e descrever os sons que ouve quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais.					

*Este 4º Momento diz respeito à intervenção planificada pela minha colega de estágio, contudo considero-a como um momento da minha atividade tendo em conta que planifiquei a minha atividade em função desta.

B.7 Planificação da Atividade: “Uma discussão sobre textos informativos: a utilização dos dicionários”

Uma discussão sobre os textos informativos: a utilização dos Dicionários!					Data: 9/05/2019	
Áreas Curriculares	Domínios a explorar	Conteúdos	Objetivos	Descrição da Atividade e Propostas metodológicas	Recursos	Duração
Português	1.Oralidade	1.1 Interação discursiva; 1.2 Produção de discurso oral	Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; Debater ideias; Adaptar o discurso às situações	Nota: Foram distribuídos questionários que permitiram recolher as conceções prévias das crianças sobre os textos informativos, nomeadamente os dicionários. 1º Momento- Partilha de ideias em grande grupo sobre os questionários preenchidos inicialmente:	- Dicionários; - Obra “As palavras que fugiram do Dicionário” de William Junqueira e Richard Câmara;	1º Momento 20 min; 2º e 3º Momento 30 min;
Expressão Plástica	2.Leitura e Escrita	2.1 Compreensão de texto	de comunicação e à natureza dos interlocutores; Informar, explicar; Ler textos de dicionário; Reconhecer a importância do dicionário e forma correta de o utilizar; Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do conhecimento do mundo e do interesse dos alunos; Ler correctamente;	- Que recursos utilizam para a realização de pesquisas; -O que são textos informativos; - Que tipo de textos informativos conhecem; - A regularidade de utilização do dicionário; - A dificuldade na utilização do dicionário; - Os passos a realizar quando se quer encontrar uma palavra no dicionário; Clarificação de alguns conceitos referentes ao tema. 2º Momento- Apresentação e exploração de diferentes dicionários (Dicionários de temas, ilustrados, alfabéticos); 3º Momento- Discussão da importância dos dicionários no percurso escolar. 4º Momento- Atividade lúdica: Exploração da obra “As Palavras que fugiram do Dicionário” de Sandro William Junqueira e Richard Câmara, com a utilização do projetor para que todos possam observar as ilustrações da obra. 5º Momento- Cada criança terá que explorar o seu dicionário e criar uma palavra que tenha fugido de lá, ou seja, tal como na história as	-Projetor/Computador; - Folhas brancas.	4º Momento 10 min; 5º Momento 20 min.
	Descoberta e organização progressiva de superfícies	2.2 Ortografia e pontuação	Desenvolver o conhecimento de ortografia;			
	Atividades gráficas sugeridas		Ilustrar de forma pessoal;			
				crianças deverão juntar duas palavras existentes para criar uma da sua autoria. A esta “nova” palavra deve ser atribuído um significado e uma ilustração.		

Anexo C- Questionário

1. Quando realizas pesquisas, que recursos utilizas?

2. O que entendes por *textos informativos*?

2.1 Refere alguns tipos de textos informativos que conheces.

3. “O dicionário é a casa onde moram as palavras.”

3.1 Costumas utilizar o dicionário com regularidade e de forma autónoma?

3.2 Achas que é fácil utilizar o dicionário? Porquê?

3.3 Enumera os passos que realizas para encontrar uma palavra no dicionário.
