



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bárbara Maria Sousa Domingues

Abordagem à leitura na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Percurso de descoberta de singularidades na atividade docente

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Íris Susana Pires Pereira

setembro de 2023

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 RepositóriUM 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

Dou por mim a terminar uma das etapas mais importantes da minha vida. Foram anos de perseverança e de muito trabalho, foi uma autêntica montanha-russa! Com muitas subidas e descidas pelo meio, mas fico muito orgulhosa de mim por nunca ter desistido, a Bárbara do passado está super orgulhosa da Bárbara de hoje.

Agradeço primeiramente às pessoas que me apoiaram e me incentivaram a não desistir deste sonho, demonstrando sempre palavras de conforto e de admiração. Começo assim por agradecer aos meus pais, que são o meu principal pilar. Agradeço também do fundo do meu coração ao Luís, por ser a primeira pessoa a dar-me confiança e apoiar-me em todas as minhas decisões.

Quero também agradecer à professora Íris por ser incansável comigo e por me ter acompanhado neste percurso, obrigada pela sua disponibilidade, compreensão e ajuda. Orientou-me imenso, abrindo caminhos e horizontes.

Agradeço às professoras Rosalina, Cecília e Paula por me terem recebido, acolhido e por me terem transmitido os seus conhecimentos. Estiveram sempre disponíveis para me ajudar tanto no meu projeto como nas minhas intervenções. Agradeço também aos restantes docentes que partilharam comigo as suas vivências e se ofereceram para me ajudar sempre que precisava. Às auxiliares agradeço por estarem sempre disponíveis, por me animarem e por terem sempre uma palavra de conforto e de confiança.

Um obrigada especial às crianças que estiveram comigo nesta longa caminhada e me deixaram entrar nas suas vidas. Aprendemos mutuamente. Vão ficar para sempre no meu coração.

“A sorte dá trabalho”

A todos, o meu muito obrigada!

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.

RESUMO

O presente relatório apresenta o resultado de um projeto de investigação e intervenção desenvolvido nos contextos da Educação Pré-Escolar e numa turma do 1.º ano do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer do desenvolvimento deste projeto, empregou-se uma abordagem que combina características de investigação-ação, concentrando-se numa prática reflexiva e destacando o papel crucial da participação ativa das crianças e alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

A motivação para o projeto surgiu da observação de que as crianças demonstravam pouco interesse pela leitura e apresentavam dificuldades na linguagem oral. O objetivo principal do trabalho foi o de desenvolver o gosto pela leitura nas crianças, especialmente através da hora do conto. No pré-escolar, identificou-se a falta de um espaço acolhedor para a leitura, a ausência de participação dos familiares nas atividades de leitura e o mau estado dos livros disponíveis. O projeto foi construído com base nos interesses das crianças, tornando-as participantes ativas na construção do espaço da hora do conto. Durante os momentos de leitura, promoveu-se o diálogo e a colaboração para construir significados a partir das histórias dos livros.

No 1.º ciclo, constatou-se que a maioria das crianças enfrentava dificuldades na leitura. Decidiu-se por isso, que o projeto em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico iria abordar o ensino das letras unindo-o ao prazer da leitura. Utilizou-se o manual escolar para ensinar as letras e, quando apropriado, um livro infantil com poemas divertidos sobre as letras, para cativar os alunos a se interessarem mais pela aprendizagem.

Ambos os projetos visaram despertar o interesse e entusiasmo das crianças pela leitura, contribuindo para o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas e promovendo o prazer de ler.

Durante as intervenções no contexto da Educação Pré-Escolar notou-se uma evolução no gosto pela leitura. Relativamente à turma do 1.º ano de escolaridade, pode-se também constatar um grande progresso dos alunos no que diz respeito à temática, pois o seu nível de leitura no final do projeto foi notório, sendo que a leitura no 1.º ano é um processo demorado e que requer mais tempo e trabalho. No final, a realização deste estágio proporcionou a construção de aprendizagem profissional, adquirindo um vasto leque de aptidões como futura docente.

Palavras-chave: 1.º Ciclo de Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; ensino de letras; leitura; gosto pela leitura.

ABSTRACT

This report presents the results of a research and intervention project carried out in the contexts of pre-school education and in a primary school class, as part of the Master's programme in pre-school education and primary school teaching.

During the development of this project, an approach was employed that combines characteristics of action research, focusing on reflective practice and emphasising the crucial role of the active participation of children and students in their own learning process.

The motivation for the project arose from the observation that the children showed little interest in reading and had difficulties with oral language. The main aim of the work was to develop children's love of reading, especially through story time. At pre-school, the lack of a cosy space for reading, the absence of family participation in reading activities and the poor state of the books available were identified. The project was built around the children's interests, making them active participants in the construction of the storytime space. During the reading moments, dialogue and collaboration were promoted in order to construct meanings from the stories in the books.

In the 1st cycle, it was realised that most of the children had reading difficulties. It was therefore decided that the project in the context of primary school would address the teaching of letters and combine it with the pleasure of reading. The school textbook was used to teach the letters and, where appropriate, a children's book with fun poems about letters was used to get the students more interested in learning.

Both projects aimed to arouse the children's interest and enthusiasm for reading, contributing to the development of their language skills and promoting the pleasure of reading.

During the interventions in the pre-school context, an evolution in the love of reading was noted. With regard to the 1st grade class, the students made great progress on the subject, as their reading level at the end of the project was notable, given that reading in the 1st grade is a lengthy process that requires more time and work. On the whole, carrying out this internship allowed the construction of professional learning, acquiring a wide range of skills as a future teacher.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Preschool Education; teaching of letters; reading; pleasure for reading.

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 1 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO.....	3
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA.....	3
1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS.....	4
1.2.1. SALA DO JARDIM DE INFÂNCIA.....	4
1.2.2. SALA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	5
1.3. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS	5
1.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PRÉ-ESCOLAR.....	5
1.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	6
1.4. CARACTERIZAÇÃO DAS ROTINAS DIÁRIAS.....	8
1.4.1. ROTINA DIÁRIA DO GRUPO DO JARDIM DE INFÂNCIA	8
1.4.2. ROTINA DIÁRIA DA TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	8
1.5. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA QUESTÃO QUE SUSCITOU A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	10
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
ABORDAGEM À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	11
LITERACIA EMERGENTE E GOSTO PELA LEITURA.....	14
ENSINO DA LEITURA NO 1.º CICLO.....	16
INICIAÇÃO À LEITURA LITERÁRIA NO 1.º CICLO	21
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	23
3.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	23
3.2. OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	27
3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DA INTERVENÇÃO	29
CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	32
4.1. INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	32
4.1.1. IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	32
4.1.2. SÍNTESE DESCRITIVA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS.....	33
“O QUE É A HORA DO CONTO?”	33
ESCOLHA DOS LIVROS PARA A ÁREA DA ORA DO CONTO E DIÁLOGO SOBRE OS CUIDADOS A TER COM OS LIVROS	36
CONSTRUÇÃO DA ÁREA.....	38
LEITURA DA NARRATIVA O LOBO QUE NÃO GOSTAVA DE LER	40
LEITURA DA NARRATIVA OS BOLSOS DA MARTA.....	43
LEITURA DE DOIS LIVROS POR PARTE DE UMA MÃE.....	45
EVIDÊNCIAS DA PROCURA DO NOVO ESPAÇO POR PARTE DAS CRIANÇAS.....	47
4.1.3. SÍNTESE REFLEXIVA DAS ATIVIDADES DO PROJETO NO PRÉ-ESCOLAR	49
4.2. INTERVENÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	51
4.2.1. IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	51
4.2.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA OBRA MOSTROCEDÁRIO.....	52
4.2.3. SÍNTESE DESCRITIVA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	55
4.2.4. ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS PELOS ALUNOS.....	55
1.ª SESSÃO: ENSINO DA LETRA F	55
2.ª SESSÃO: ENSINO DA LETRA Z	63
3.ª SESSÃO: ENSINO DOS CASOS DE LEITURA AZ EZ IZ OZ UZ	68

4.2.5. SÍNTESE REFLEXIVA DAS ATIVIDADES DO PROJETO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	75
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
APÊNDICES.....	85
APÊNDICE 1 – REGISTOS DAS CRIANÇAS DO LIVRO QUE TINHAM MAIS CURIOSIDADE EM EXPLORAR85	
APÊNDICE 2- PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DESTINADA À LEITURA DA NARRATIVA O LOBO QUE NÃO GOSTAVA DE LER	86
APÊNDICE 3 - REGISTOS EM BARRO DAS CRIANÇAS DO LIVRO O LOBO QUE NÃO GOSTAVA DE LER	89
APÊNDICE 4 - REGISTOS EM DESENHO DAS CRIANÇAS DO LIVRO O LOBO QUE NÃO GOSTAVA DE LER	90
APÊNDICE 5 - REGISTOS EM DESENHO DAS CRIANÇAS DO LIVRO OS BOLSOS DA MARTA.....	91
APÊNDICE 6 – DIÁLOGO ENTRE DUAS CRIANÇAS E A ESTAGIÁRIA DURANTE A EXPLORAÇÃO DE UMA OBRA LITERÁRIA NA ÁREA DA HORA DO CONTO	92
APÊNDICE 8 – ATIVIDADE ESCRITA PARA TREINAR A LETRA F	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Investigação-ação apresentada por Kuhne & Quigley (1997).	25
Figura 2 – Seleção dos livros.	36
Figura 3 – Estante após a seleção dos livros.	36
Figura 4 – Estante antes da seleção dos livros.	36
Figura 5 – Alguns registos em desenho por parte das crianças, do livro que tiveram mais interesse em conhecer.	37
Figura 6 – Criança a mostrar-me um livro em mau estado.	38
Figura 7 – Nova área da hora do conto.	39
Figura 8 – Antiga área da biblioteca.	39
Figura 9 – Capa do livro <i>O lobo que não gostava de ler</i>	40
Figura 10 – Registo em barro.	42
Figura 11 – Registo da narrativa em desenho.	42
Figura 12 – Capa do livro <i>Os bolsos da Marta</i>	43
Figura 13 – Registo em desenho da Marta e do seu casaco.	44
Figura 14 – Livro <i>Tudo o que preciso para o Natal</i>	45
Figura 15 – Livro <i>O Pai Natal é que sabe</i>	45
Figura 16 – Sessão de leitura por parte de uma mãe.	46
Figura 17 – Crianças a explorar os novos livros.	46
Figura 18 – Criança a partilhar um dos seus livros preferidos.	47
Figura 19 – Crianças na área da hora do conto a explorarem um livro e a interpretar uma história com os fantoches.	48
Figura 20 – Crianças na partilha de histórias e de livros.	48
Figura 21 – Apresentação do livro à turma.	52
Figura 22 – Capa do livro <i>Monstrocedário</i>	52
Figura 23 – Guardas do livro.	53
Figura 24 – Texto introdutório.	53
Figura 25 – Exemplo de uma página do livro.	54
Figura 26 – Exemplo de um texto presente no livro.	54
Figura 27 – Palavras que os alunos disseram.	56
Figura 28 – Poema da letra <f>.	57
Figura 29 – Crianças a rodearem palavras constituídas pela letra <f>.	57
Figura 30 – Quizz sobre o poema da letra <f>.	58

Figura 31 – Aluna a realizar o exercício 1.....	58
Figura 32 – Exercício 1.....	58
Figura 33 – Exercício 2.....	59
Figura 34 – Aluna a realizar o exercício 2.....	59
Figura 35 – Exercício 8.....	59
Figura 36 – Exercício 3.....	59
Figura 37 – Exercício 4.....	60
Figura 38 – Exercício 5.....	60
Figura 39 – Exercício 6.....	60
Figura 40 – Exercício 7.....	61
Figura 41 – Exercício 9.....	61
Figura 42 – Ficha elaborada por uma aluna.....	62
Figura 43 – Quadro silábico.....	62
Figura 44 – Texto A Zita e a Zebra.....	63
Figura 45 – Questões do manual sobre o texto.....	64
Figura 46 – Exercício 3 do manual para treinar a consciência fonémica.....	65
Figura 47 – Exercício 4.....	65
Figura 48 – Exercícios 6 e 7.....	65
Figura 49 – Exercício 8.....	66
Figura 50 – Exercícios 1, 2 e 3.....	67
Figura 51 – Exercício 4.....	67
Figura 52 – Exercício 5.....	67
Figura 53 – Texto Avestruz do manual.....	68
Figura 54 – Palavras que terminam com o caso de leitura.....	69
Figura 55 – Exercício 2.....	69
Figura 56 – Exercício 3.....	70
Figura 57 – Realização do exercício 3.....	70
Figura 58 – Exercício 4.....	71
Figura 59 – Realização do exercício 4.....	71
Figura 60 – Exercício 5.....	71
Figura 61 – Poema da letra <z> do livro <i>Monstrocedário</i>	72
Figura 62 – Atividade de rodear os casos de leitura da letra <z>.....	72
Figura 63 – Pesquisa das palavras por parte dos alunos.....	73
Figura 64 – Resultado do dicionário.....	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Constituição do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar.....	6
Tabela 2 – Constituição da turma do 1.º CEB.....	7
Tabela 3 – Horário semanal do 1.º Ciclo.....	9

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos de intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.....	27
Quadro 2 - Objetivos de intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo.....	27
Quadro 3 - Estratégias de Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.....	28
Quadro 4 - Estratégias de Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo.....	28
Quadro 5 - Objetivos de Investigação no contexto em Educação Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo.....	29

Quadro 6 - Código de transcrição utilizado.	30
Quadro 7 – Atividades desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar.	32
Quadro 8 – Atividades desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo.	51

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada que realizei no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O projeto baseia-se na promoção do gosto pela leitura na Educação Pré-Escolar, envolvendo também o ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Teve a duração de oito meses, quatro em contexto de Educação Pré-Escolar e quatro em 1º Ciclo.

O relatório apresenta as experiências de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças e é baseado na metodologia de investigação-ação.

O projeto surgiu a partir de uma fase inicial de observação realizada nos dois contextos, da reflexão sobre essas observações e das interações estabelecidas na instituição durante esse período. Durante a fase de observação, foi necessário conhecer as problemáticas dentro das salas, com o objetivo de criar um plano de ação e investigação que atendesse às necessidades e interesses das crianças. Deste modo, face ao desinteresse por parte das crianças pela exploração de livros e à dificuldade na oralidade nas crianças do Pré-Escolar, decidi criar uma área dedicada à hora do conto, que desse assim resposta a essa necessidade. Pretendi ainda, através do projeto, incluir o ensino da leitura e também incutir o gosto pela mesma nos alunos do 1.º Ciclo, abordando o ensino de algumas letras, incluindo nesse modo a leitura de pequenos textos partilhados e individuais.

Em termos de estrutura, o presente relatório, é constituído por cinco capítulos, o capítulo 1 inicia-se com uma breve caracterização do contexto, a caracterização dos grupos com os quais intervim, sendo, ainda, apresentada a justificação da problemática e da situação desencadeadora. No capítulo 2, enquadro teoricamente a intervenção e a investigação realizadas, interpretando e clarificando as linhas concetuais que alicerçam a intervenção e o estudo realizados. Num primeiro momento, apresento uma abordagem à leitura na Educação Pré-Escolar, discutindo brevemente o conceito de literacia emergente e a promoção do gosto pela leitura na Educação Pré-Escolar. Posteriormente, clarifico o processo de ensino da leitura no 1.º Ciclo e, por fim, abordo a iniciação à leitura literária no 1.º Ciclo.

No que respeita ao capítulo 3, este apresenta o plano geral de intervenção do projeto, onde destaco a metodologia de investigação-ação, seguindo-se os objetivos e as estratégias tanto de intervenção, como de investigação e ainda refiro os instrumentos de recolha de dados utilizados para caracterizar todo o contexto e desenvolvimento da ação.

No capítulo 4, darei a conhecer o desenvolvimento e a avaliação da intervenção. Aqui, farei uma descrição analítica e uma reflexão sobre as intervenções realizadas em ambos os contextos. Para cada caso, apresento uma explicação da implementação das atividades, uma síntese descritiva global das atividades desenvolvidas e as aprendizagens das crianças face aos objetivos pedagógicos de ambos os contextos.

Por fim, no capítulo 5, serão apresentadas as conclusões, as limitações e as aprendizagens profissionais construídas ao longo do projeto. Neste último ponto, mobilizo as maiores aprendizagens e as dificuldades sentidas, consolidando e explicitando o contributo desta experiência para a minha formação profissional.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

Neste primeiro capítulo apresento uma breve caracterização do contexto de intervenção e investigação pedagógica, começando pela instituição educativa onde foram realizados os estágios pedagógicos, e a caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, este capítulo apresenta ainda a identificação da problemática subjacente à intervenção pedagógica, incluindo, os respetivos objetivos do projeto realizado.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

A instituição educativa, de natureza pública, na qual desenvolvi a intervenção pedagógica no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB foi a mesma. É constituída por um edifício de duas valências. Esta foi inaugurada em 2007.

O Centro Escolar possui a valência de Pré-Escolar e a de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Existem também no estabelecimento três serviços de apoio à componente não letiva, as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), a Componente de Apoio à Família (CAF) e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Em termos estruturais, o espaço interior contém três salas para a Educação Pré-Escolar, quatro salas do 1.º Ciclo, um salão polivalente (refeitório e outras atividades necessárias), cozinha, sala de material e arrumos, sala de docentes, sala de coordenação, sala de isolamento e casas de banho. É um estabelecimento com apenas 1 piso, com amplos corredores. Para além disso, é de referir que todo o estabelecimento tem acesso à internet, aquecimento, uma boa iluminação natural e um posto de água em cada sala. No espaço exterior, é de mencionar que existe um recreio coberto e um não coberto. Neste local há um parque infantil com três aparelhos: baloiço, balancé e escorrega. O pavimento é, maioritariamente, de areão grosso. O restante é de cimento, à exceção da área do parque infantil, que tem um pavimento específico para o efeito. Para além disso, tem também um grande campo com relva e árvores, onde existe uma horta e um campo de futebol. No recreio há também vários pneus para as crianças poderem brincar livremente. Estes aspetos descritos demonstram que é um espaço agradável, confortável e com bons recursos.

Ao nível de recursos humanos, a instituição alberga quinze professores, incluindo os professores das atividades de enriquecimento curricular, de inglês e do ensino especial, duas educadoras, nove funcionárias e uma psicóloga.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS

1.2.1. SALA DO JARDIM DE INFÂNCIA

O espaço físico da sala encontrava-se dividido nas seguintes áreas de trabalho e interesse: área da casa, área das construções, área da expressão plástica, área da biblioteca, área dos jogos e área das ciências. A área da casa era formada por várias peças de mobiliário, tais como: cama, duas mesas de cabeceira, cómoda, guarda-roupa, frigorífico, máquina de lavar a roupa, tábua e ferro para passar, forno, fogão, lava-loiça, armários, mesa e cadeiras. Para além disso, continha também bonecos, alimentos (frutas, legumes, etc.), utensílios de cozinha (panelas, talheres, etc.) e um carrinho de compras. A área das construções era composta por um tapete que funciona como uma pista para carros, meios de transporte, animais, legos e blocos. A área da expressão plástica era apoiada por um cavalete, pincéis, tintas, batas, folhas A3 e A4, revistas e jornais para recorte e colagem, caixas com os materiais de escrita, materiais reutilizáveis, desenhos e material de picotagem. A área da biblioteca tinha dois sofás e uma estante com livros e enciclopédias e um cesto com fantoches e dedoches. A área dos jogos continha, essencialmente, puzzles de madeira e plástico. Por fim, a área das ciências era constituída por um globo, balança, microscópio, peixe, folhas, pedras/rochas, pinha, bolotas, ímanes, blocos de madeira, animais, conchas, lupas, enciclopédias, recipientes, bússola, funil e seringas.

No centro da sala, estavam disponíveis duas mesas que serviam para realizar as atividades em pequeno e grande grupo, como também os momentos de lanche.

Na sala havia bastantes materiais reutilizáveis (caixas de sapatos, embalagens de leite, bocados de tecidos, etc.) e materiais naturais (paus, folhas, bolotas, pinhas, etc.), pelo que era notória a criatividade na utilização dos mesmos. Importa ainda referir que nas paredes da sala estavam expostos os trabalhos feitos pelas crianças, bem como um calendário, os mapas de aniversário, de tempo e de presenças. Assim, o que estava exposto tornava-se uma forma de comunicação, pois tornavam visíveis para todos os que lá iam os processos desenvolvidos.

1.2.2. SALA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico dispunha dos seguintes equipamentos: um quadro interativo, um computador com acesso à internet, um quadro branco, aquecedores, uma banca com lavatório e prateleiras onde as crianças guardavam as suas caixas e os seus pertences, placares de cortiça que a professora dividiu por: “cantinho de português”, “cantinho da matemática” “cantinho do estudo do meio” e “cantinho da calma”, onde eram afixados os trabalhos realizados pelos alunos e onde a professora colocava os cartazes das letras e dos números disponibilizados pelos manuais conforme ia avançando. A professora construiu um cantinho da calma, para as crianças relaxarem quando estavam mais ansiosas ou quando demonstravam alguma frustração. Também introduziu umas medalhas de motivação que estavam afixadas num placar de cortiça, para que as crianças pudessem ir buscar sempre que necessitavam de uma motivação extra. O espaço de aula era bastante iluminado, devido à grande dimensão das janelas envidraçadas, que possibilitava a entrada de luz natural.

Cada aluno tinha uma mesa para si, e o material escolar para a aula, como os livros e os cadernos estavam guardados no armário, enquanto as caixas com o material escrito se encontravam numa prateleira de fácil acesso.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS

1.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PRÉ-ESCOLAR

O grupo da sala 1 era constituído por um grupo heterogéneo de catorze crianças, onze meninas e três meninos, com idades diferentes, quatro crianças com quatro anos e dez crianças com cinco anos. A maior parte do grupo já frequentava o Jardim de Infância, à exceção de três crianças que foram inseridas no presente ano letivo. De um modo geral, adaptaram-se bem à rotina diária, pois raramente choravam ou faziam birras, além disso, socializavam bem com os restantes colegas.

O grupo era maioritariamente de nacionalidade portuguesa, existindo duas crianças de etnia cigana e uma criança francesa. Não se assinalaram casos com necessidades educativas especiais, contudo, existiam algumas crianças que frequentavam a terapia da fala. Desta forma, era notória a dificuldade no domínio da linguagem oral.

Esta heterogeneidade traduziu-se em diferentes níveis de aprendizagem e interações. Os mais velhos eram, maioritariamente, os mais participativos. De modo geral, as crianças eram autónomas e organizadas nas rotinas diárias, na organização dos espaços e dos materiais, bem como nos momentos de higiene e refeição. Eram muito recetivas a atividades propostas pela educadora,

revelavam interesse, motivação e curiosidade em conhecer novas realidades. Por vezes, apresentavam algumas dificuldades na partilha, o que gerava alguns conflitos, e no trabalho de grupo. No caso dos conflitos entre as crianças, estas ainda tinham alguma necessidade de pedir ajuda para os resolver. Para além disso, eram responsáveis, sendo isso visível nas tarefas efetuadas, carinhosas e cheias de energia. Ao nível do comportamento, eram muito faladoras, o que dificultava a concentração (condicionante para a aquisição de competências). Apesar disso, tinham muito respeito pela educadora e conseguiam ter alguns momentos de silêncio/relaxamento quando assim eram sugeridos. Gostavam muito de brincar livremente no espaço exterior e nas áreas da sala, sendo as mais escolhidas as áreas da casa e das construções. As relações entre crianças e crianças e adultos sustentavam-se, essencialmente, na cumplicidade e afetos, o que resultava em interações muito positivas.

Idade	Género	
	Masculino	Feminino
4 anos	2	2
5 anos	1	9

Tabela 1 - Constituição do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar.

1.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma do 1.º ano era constituída por um grupo heterogéneo de vinte crianças, oito meninas e onze meninos, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. Na turma havia quatro crianças de etnia cigana e quatro crianças com nacionalidade brasileira. Uma criança era repetente, e a professora não tinha horário completo com a turma, sendo substituída pelo professor coordenador. Uma criança apresentava Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente paralisia cerebral, sendo acompanhada uma vez por semana por uma professora do ensino especial. Nos restantes dias, estava presente na sala, sendo a professora a responsável por lhe dar um acompanhamento mais individual.

Era uma turma muito participativa, empenhada nas tarefas propostas e revelava bastante interesse em adquirir novos conhecimentos. É importante salientar que existia uma diferença no nível de aprendizagens, existiam crianças com grandes capacidades de compreensão e de construir novos conhecimentos, existindo também crianças que apresentavam mais dificuldades ao nível de concentração, na motricidade fina, na compreensão e na captação de informação.

Ao nível do comportamento, apesar de revelaram, por vezes, falta de concentração, cumpriam as regras. Eram pouco autónomas no que diz respeito a trabalhos individuais, pois a maior parte das vezes esperavam pela sua correção. O grupo era organizado na disposição dos espaços e dos materiais, pois tinham uma caixa para os guardarem. Foi notório que ainda apresentavam algumas dificuldades em trabalhos de grupo, gerando-se frequentemente alguns conflitos e discordâncias. Para além disso, eram responsáveis, sendo isso visível, por exemplo, nos trabalhos de casa, curiosas, carinhosas, sociáveis e cheias de energia. As relações entre as crianças e as crianças e os adultos eram muito positivas, baseadas, essencialmente, na afetividade e respeito, o que gerava um ambiente saudável na turma.

Idade	Género	
	Masculino	Feminino
6 anos	8	7
8 anos	2	1
9 anos	1	1

Tabela 2 – Constituição da turma do 1.º CEB.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DAS ROTINAS DIÁRIAS

1.4.1. ROTINA DIÁRIA DO GRUPO DO JARDIM DE INFÂNCIA

O jardim de infância funcionava das 7h30min até às 19h. No período da manhã, quando as crianças chegavam à instituição ficavam na sala de acolhimento juntamente com uma funcionária. Às 9h dirigiam-se para a sala de atividades com a educadora, para fazer o acolhimento, na qual marcavam as presenças, o tempo, cantavam os bons dias, contavam as novidades e faziam o planeamento. Por volta das 9h15min era o tempo de grande grupo (aquisição de novos saberes), em que se explorava uma temática, faziam-se experiências, jogos, entre outros. Entre as 9h45min e as 10h havia o momento da higiene e do lanche, o que permitia adquirir noções de higiene (lavar as mãos, descarregar o autoclismo...), saber estar à mesa e saber comer. Às 10h20min faziam o planeamento das atividades e trabalhavam/brincavam livremente. Posto isto, arrumavam, aproximadamente às 11h15min, para irem para o recreio (11h30min), preferencialmente ao ar livre. Às 11h50min era novamente tempo de higiene para depois irem almoçar (12h). As crianças que ficavam na escola eram acompanhadas também por uma funcionária. No período da tarde, era feito o acolhimento às 13h30min, em que se falava sobre o almoço, entre outros assuntos, e se fazia o planeamento. De seguida, era tempo de trabalho em pequeno grupo (13h45min). Às 14h15min faziam atividades livres e exploravam as áreas e às 15h arrumavam. Entre as 15h15min e as 15h30min faziam uma revisão/avaliação sobre o que realizaram e depois iam para casa ou ficavam na escola na componente de apoio à família.

A rotina diária tinha uma distribuição flexível e podia ser alterada sempre que fosse necessário, uma vez que nem todos os dias eram iguais e as propostas da educadora e do grupo podiam modificar o quotidiano habitual.

1.4.2. ROTINA DIÁRIA DA TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Centro Escolar funcionava das 7h30min até às 19h. No entanto, a componente letiva ocorria das 9h às 12h30min e das 14h30min às 16h. Das 16h30min às 17h30min as crianças que se inscreveram tinham as atividades de enriquecimento curricular. Nos restantes tempos desocupados tinham a componente de apoio à família e o apoio ao estudo para quem quisesse participar. A turma tinha um horário escolar estabelecido. No entanto, este apresentava um caráter flexível e podia ser ajustado sempre que fosse necessário.

Analisando o horário, verifica-se que as áreas com maior carga horária eram o Português e a Matemática, perfazendo um total de 7h cada. O Estudo do Meio tinha um total de 3 horas semanais. Estas ocupavam quase a totalidade das manhãs, sendo as restantes áreas repartidas e distribuídas ao longo dos restantes tempos. A Educação Física um total de 1h, a Educação Artística um total de 2h e a Oferta Complementar e Apoio ao Estudo um total de 1h e de 1h30 respetivamente.

Quanto à dinâmica mais detalhada da sala de aula, os alunos quando chegavam à escola pegavam nas suas caixas e dirigiam-se para os seus lugares. Faziam sempre o registo da data e do nome completo. Assim que terminavam, a professora verificava quem fez os trabalhos de casa. Por norma, iniciava a aula com a revisão dos conteúdos trabalhados no dia anterior e, posteriormente, iniciava a abordagem aos conteúdos planeados para aquela aula. Após essa abordagem os alunos praticavam as aprendizagens efetuadas, através de algumas fichas fornecidas em fotocópias ou pelo manual escolar. Os manuais eram recursos muito utilizados. Os alunos lanchavam dentro da sala de aula para que fosse possível monitorizar a sua alimentação. No final do dia arrumavam o material dentro das caixas e colocavam-nas na estante.

2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00 10h30 Português	9h00 10h30 Matemática	9h00 10h30 Português	9h00 10h30 Matemática	9h00 – 10h00 Matemática 10h00 – 10h30 Estudo do Meio
Intervalo				
11h00 12h30 Português	11h00 12h30 Matemática	11h00 12h30 Português	11h00 12h30 Matemática	11h00 12h30 Estudo do Meio
Almoço				
14h30 15h30 Português	14h30 15h30 EA	14h30 15h30 Nutriser	14h30 15h30 AE	14h30 15h30 EM
15h30 16h00 EA	15h30 16h00 EA	15h30 16h00 PE	15h30 16h00 AE	15h30 16h00 PE
16h30 17h30 Educ'Arte	16h30 17h30 OC	16h30 17h30 Educ'Arte	16h30 17h30 EF	16h30 17h30 Educ'Arte

Tabela 3 – Horário semanal do 1.º Ciclo

1.5. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA QUESTÃO QUE SUSCITOU A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente Projeto de Intervenção e Investigação foi desenvolvido após a fase de observação, realizada no início de ambas as Práticas de Ensino Supervisionadas. A reflexão sobre essas observações e as interações estabelecidas na instituição levaram à construção de um plano de ação e pesquisa que visava atender às necessidades e interesses das crianças, após conhecer e problematizar os contextos envolvidos.

No contexto de Educação Pré-Escolar, o tema em questão surgiu porque as crianças não tinham interesse por livros, não pediam a um adulto para lhes ler, não existia um sítio motivador para as leituras e os livros expostos estavam muito mal cuidados. Observei também que algumas crianças tinham dificuldades na linguagem oral. Assim, assumi que seria adequado intervir a este nível, pois é importante que as crianças se apropriem do valor e da importância da leitura.

Ao longo das minhas semanas de observação, atendi à falta de um espaço acolhedor para as crianças poderem ler e explorar livros e com que as crianças se identificassem. Verifiquei que os encarregados de educação ou familiares não participavam nas leituras em sala, o que também não ajudava a reverter o desinteresse das crianças, uma vez que a família tem um papel importante para a criação de hábitos, rotinas e o gosto pela leitura. Além disso, verifiquei que as crianças apresentavam dificuldades a pronunciar corretamente algumas palavras, nos diálogos entre as crianças e entre as crianças e os adultos, tendo-me deparado com alguns bloqueios na comunicação.

A sala apresentava uma mini-biblioteca, mas os livros que estavam expostos estavam muito mal cuidados, por isso, também pretendi ajudar as crianças a perceber a necessidade do cuidado dos livros. Foi também minha intenção tornar as crianças os principais construtores do espaço da hora do conto, estando eu ao seu lado para as incentivar e ajudar.

Já no contexto em 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da observação e da reflexão sobre o contexto de intervenção, foi possível verificar que a turma apresentava dificuldades na leitura, por isso consegui fazer um elo entre o projeto do Pré-Escolar e o projeto do 1.º Ciclo, sendo que, na turma do 1.º ano, verifiquei que a maioria das crianças apresentava dificuldades na leitura, mesmo na junção das letras que já tinha aprendido. Por isso e com base nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano (M.E., 2018), achei pertinente para o meu projeto no 1.º Ciclo abordar o ensino de letras e assim contribuir para o gosto pela leitura.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo é feita a revisão da literatura sobre diversos aspetos relacionados com a leitura. O primeiro tópico visa, através de uma fundamentação teórica, salientar como pode o educador abordar a leitura na educação pré-escolar. Nessa fase, são proporcionadas experiências interativas com a linguagem escrita por meio de interações sociais e atividades lúdicas. Essas experiências ajudam a criança a desenvolver a consciência do impresso, a adotar comportamentos de leitor/escritor e formular hipóteses sobre a linguagem escrita. O segundo tópico, o ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico, assume um papel fundamental pois os alunos são introduzidos formalmente aos processos de decodificação e compreensão da leitura, sendo ensinadas estratégias de leitura, como a decodificação de palavras, a compreensão do texto e a interpretação. O objetivo é que os alunos se tornem leitores fluentes e capazes de compreender e apreciar textos escritos. O último tópico abrange o gosto pela leitura, essencial para o desenvolvimento da competência leitora.

ABORDAGEM À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Devendo as crianças começar desde cedo a ter contacto com a leitura, a educação Pré-Escolar é também uma fase fundamental para dar início ou continuidade ao processo da aprendizagem da leitura das crianças. As OCEPE (Silva et al., 2016) indicam que:

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (p.66)

Nas OCEPE (Silva et al., 2016) também está descrito que a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, facilita a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho.

Segundo Albuquerque (2000), na narração feita durante a hora do conto, os educadores utilizam uma narração na terceira pessoa, com um narrador onisciente, enfatizando o que sabe e sente o protagonista em cena. Segundo Albuquerque, este tipo de ponto de vista é o mais adequado para a situação pedagógica em sala de aula, permitindo que a criança estabeleça uma identificação natural com as personagens da história, podendo também o educador integrar as considerações que achar pertinente, conduzindo a criança à individualização da mensagem (Albuquerque 2000). Ainda

segundo a mesma autora, “as crianças, na maioria das vezes, dirigem-se ao ‘cantinho das histórias’, um espaço mágico existente em muitas salas, onde as crianças se sentam no chão, ou em pequenas almofadas, e organizam-se em semi-círculo à volta da educadora.” (p.26). Albuquerque (2000) também frisa que, durante a sua observação em contexto pré-escolar, todas as educadoras utilizavam o livro como roteiro de imagens para a narração da história. As crianças do pré-escolar que se familiarizam com o livro, veem essas atividades novas com menos desconfiança.

Albuquerque (2000) também salienta os diálogos que existem durante a narração, facilitando as finalidades pedagógicas. Durante a narração, a educadora apresenta questões às crianças de dificuldade proporcional à sua idade, dando a possibilidade de aprender através das ilustrações do livro e dando também a possibilidade de desenvolver a linguagem oral (Albuquerque, 2000). Albuquerque salienta também a descrição que o adulto faz sobre os cenários do livro, chamando a atenção da criança para certos pormenores da história. Quando participada pelas crianças, esta prática assume características de ‘leitura partilhada ou dialogada’. Segundo Gormley e Ruhl (2005), citados por Pereira (2020), a leitura partilhada é uma abordagem de leitura que se diferencia da forma tradicional de ler, pois o adulto lê com as crianças, através de interações que decorrem antes, durante e após a leitura em voz alta. Isso envolve pausas, perguntas e comentários, tornando tanto adultos quanto crianças participantes ativos na criação da experiência de leitura (Pereira, 2020). A leitura partilhada, geralmente ligada à aquisição e desenvolvimento da linguagem, facilita a aprendizagem de sons, letras, palavras e frases. Ao conversar sobre o conteúdo lido, as crianças fortalecem e solidificam as suas habilidades verbais. Durante essa leitura compartilhada, a educadora pode introduzir termos complexos e auxiliar as crianças a entender novas palavras por meio de exemplos ou pistas, por exemplo, usando a palavra "veículo" e fornecendo exemplos como camiões, carros e ambulâncias, para ilustrar diferentes tipos de veículos, ajudando no processo de aprendizagem da língua (Dias, 2015).

Durante a leitura de uma história, é importante a educadora partilhar as suas estratégias de leitura com o grupo, lendo-lhes o título da história para que as crianças possam dizer do que se trata a história, a educadora pode também sugerir que as crianças prevejam o que vai acontecer a seguir. As crianças podem identificar os nomes e as atividades das personagens, a educadora pode apontar no texto enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas. Estas estratégias também promovem a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto. Para que a conversa seja pedagogicamente eficiente, é importante ativá-la com perguntas que explorem conhecimentos prévios, previsões de eventos, considerações objetivas ou literais, bem como inferências ou interpretações subjetivas (Silva et al., 2016).

Nestas idades é importante o contacto a bibliotecas, utilizar, explorar e compreender a

necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura, criando assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura. A biblioteca escolar deve considerar as preferências dos alunos, em vez de impor apenas as leituras propostas pelos professores (Fundamental, 2010).

As crianças, para se envolverem na leitura, devem ser motivados e sentirem-se competentes. O/A educador/a é fundamental, porque cria ambientes promotores do envolvimento com a leitura. Para Mata (2008), “O processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita” (p.66).

Desde cedo que as crianças começam a aperceber-se de que existe uma mensagem associada a um texto escrito, como, por exemplo, na leitura de histórias, o nome do restaurante preferido, a leitura do nome dos seus cereais preferidos, entre outros. Nesse momento, a criança não está a ler, mas a antecipar o conteúdo da mensagem contida a partir de alguns indicadores contextuais, e a imitar alguns comportamentos que vê nos outros que a rodeiam. Apesar de não saber ler, já se apercebe de um conjunto de aspetos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura. Segundo Mata (2008) “as observações que fazem dos outros e as imitações que as crianças vão fazendo nas suas brincadeiras são essenciais para a compreensão do ato de ler e das suas características” (p.67).

Para Mata (2008), o prazer que retiramos das situações de leitura é um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca. As situações de interação com a leitura que se proporciona às crianças devem ser positivas, para que elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas. Mata (2008) também indica que são mais valiosos 3 ou 4 minutos de participação em atividades de leitura das quais as crianças retiram prazer, do que 15 ou 20 minutos de participação forçada, que se torna penosa e difícil para a criança.

O valor que as crianças atribuem à leitura pode partir da sua utilidade para dar respostas às suas curiosidades, ou ainda aprender. Pode também decorrer do facto de querer estar próximo dos outros e participar em situações agradáveis. Deste modo, a integração da leitura no quotidiano das crianças é essencial para o desenvolvimento desta vertente motivacional.

A aprendizagem inicial da leitura e da escrita começa cedo e está altamente relacionado com o desempenho escolar. Segundo Strickland e Riley-Ayers (2006) quanto mais limitadas forem as experiências de uma criança com linguagem e alfabetização, mais provavelmente terá dificuldade na aprendizagem da leitura. Aprender a ler é um processo contínuo desde a infância, não inicia somente

no pré-escolar, desde os primeiros anos, tudo o que os adultos fazem para apoiar a linguagem e a alfabetização das crianças é fundamental.

LITERACIA EMERGENTE E GOSTO PELA LEITURA

Estudos destacam que o envolvimento com a linguagem escrita começa antes do início formal da escola e que as interações das crianças com outras pessoas e materiais de literacia têm um impacto significativo na sua capacidade de aprender a ler e escrever (Gomes & Santos, 2005).

Problemas na fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita podem ter um impacto significativo nas futuras aprendizagens, limitando o desenvolvimento individual, educacional, profissional e social dos indivíduos. Gillen e Hall (2003) citado por Gomes e Santos (2005) indicam que a literacia se apresenta como um construto social, mediado pela linguagem, caracterizando-se por ser indissociável de práticas culturais e linguísticas, bem como de relações de poder em contextos específicos. Commission Scolaire Marie-Victorin (2004), citados por Gomes e Santos (2005), referem que decorre o carácter complexo e multifacetado da literacia, em que interferem fatores individuais, familiares, educacionais, económicos, sociais e culturais. A literacia é moldada e desenvolvida através das experiências e interações ao longo da vida, tornando-se um processo dinâmico e em constante mudança.

A literacia é um processo contínuo e progressivo, influenciado pelas experiências fora do ambiente escolar, mas com as suas bases fundamentadas na instrução formal recebida na escola, envolvendo habilidades de leitura, escrita e cálculo, permitindo compreender, produzir e usar a linguagem escrita com eficiência e eficácia.

Segundo Smith e Dickinson (2002), citados por Gomes e Santos (2005),

A literacia emergente assume-se como a primeira fase da construção e do desenvolvimento da literacia, permitindo, por um lado, a compreensão de muitas características e funções das linguagens falada e escrita e, por outro lado, a formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e de escrita. (pág.318)

A literacia emergente envolve experiências sociais interativas e significativas que permitem à criança desenvolver consciência sobre a escrita, adotar comportamentos de leitura e escrita, formular hipóteses sobre a linguagem escrita e compreender o seu valor como meio de comunicação no dia a dia, antes mesmo da instrução formal na escola (Gomes & Santos, 2005). Assim sendo, a literacia emergente atua como uma ponte entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita formal, facilitando o

desenvolvimento de competências e atitudes essenciais nos primeiros anos de escolaridade. É um processo dinâmico, interativo e experiencial de aquisição de habilidades de fala, leitura e escrita durante a idade pré-escolar.

Em síntese, o desenvolvimento da literacia emergente segue uma série de pressupostos básicos, de acordo com Smith e Dickinson (2002):

- A literacia é um processo contínuo que começa nos primeiros anos de vida, antes da instrução formal.
- As competências de fala, leitura e escrita desenvolvem-se gradualmente e de forma interligada.
- A criança desenvolve a literacia ao utilizar a fala, leitura e escrita em situações de brincadeira e interação com outras crianças e adultos.
- As competências, capacidades e atitudes literárias adquiridas durante a pré-escola promovem a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento da literacia a longo prazo.

Desde a educação de infância, é importante incentivar e despertar o gosto e prazer pela leitura nas crianças. No entanto, a falta de liberdade na escolha dos livros tem levado a um afastamento e desprazer pela leitura (Camilo, 2017). É fundamental permitir que os alunos tenham autonomia na seleção das suas leituras, o que contribui para uma maior motivação e engajamento na atividade de leitura. Dessa forma, é necessário criar ambientes que estimulem a livre escolha dos livros e que valorizem a diversidade de temas, géneros e autores, proporcionando experiências gratificantes de leitura que ajudem a construir um hábito duradouro e prazeroso. Para despertar na criança o gosto pela leitura, a educação pré-escolar, a escola e a família têm um papel fundamental para que a criança e aluno tenha vontade de ler e ouvir histórias. É também importante que a escola adote metodologias que estimulem o prazer pela leitura nos alunos, pois a vontade de ler está ligada à motivação.

A família também desempenha um papel fundamental na socialização inicial da criança. Os pais e familiares são os primeiros a se preocuparem com a saúde, com a iniciação dos primeiros passos, a aquisição das primeiras palavras e a atribuição de significado às ações. Cabe aos pais despertar o interesse da criança pela leitura. Uma estratégia eficaz é fornecer livros adequados à faixa etária das crianças. Como as crianças não são capazes de ler de forma autónoma, os familiares devem assumir o papel de contadores de histórias, utilizando gestos e teatralização apropriados, devem falar de maneira que a criança possa compreender as palavras e o seu significado, enquanto observam atentamente para inferir as sensações e sentimentos que a narrativa desperta (Camilo, 2017). Quando as crianças frequentam o pré-escolar, os educadores assumem um papel ativo, dando continuidade às ações motivadoras para a leitura iniciadas pela família ou introduzindo as crianças ao

prazer da leitura. Devem levar em consideração o ambiente familiar de cada criança para desenvolver estratégias eficazes de motivação para a leitura. É essencial que o modo de leitura e interpretação compartilhado considere a diversidade cultural dos ambientes familiares das crianças, realizando uma diferenciação pedagógica adequada. O desenvolvimento da interação entre escola e família é crucial para que os educadores possam atender aos interesses e conhecimentos prévios das crianças, visando motivá-las. O objetivo é que as crianças se envolvam voluntariamente nas atividades de leitura, estando devidamente motivadas (Camilo, 2017).

As conversas que as crianças têm em casa com as suas famílias moldam a sua percepção da escola. Se a leitura desempenhar um papel importante nas suas experiências escolares, é natural que essa informação seja transmitida em casa, motivando as famílias a desenvolverem os seus próprios hábitos de leitura. Quando uma criança está entusiasmada com a leitura, esse entusiasmo é visível para os seus familiares. Assim, os responsáveis pela educação podem tornar-se cidadãos mais esclarecidos e melhorar a sua participação na vida social e no exercício da cidadania. Esse é um dos efeitos da escola sobre as famílias, por meio do aluno-filho que estabelece a conexão entre essas duas entidades (Camilo, 2017).

Segundo Sim-Sim (2009),

As crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, quando convivem diretamente com a linguagem escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indiretamente, através da audição da leitura de histórias. (p.20)

A literacia emergente emancipou o ensino formal da leitura e da escrita. Antes de aprender a decifração, são desenvolvidas e utilizadas habilidades preliminares de leitura. A aprendizagem da leitura é contínua, começando antes da aprendizagem da decifração. Um bom conhecimento prévio de leitura e escrita antes do ensino poderá influenciar o sucesso na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2009).

ENSINO DA LEITURA NO 1.º CICLO

O ensino da leitura começa frequentemente com entusiasmo, quando as crianças iniciam a escola e esperam aprender a ler sozinhas. No entanto, esse entusiasmo pode diminuir à medida que a aprendizagem da leitura se torna mais mecânica e não corresponde às expectativas iniciais das crianças. Isso leva à desmotivação e ao desinteresse pela leitura em muitos casos. (Sim-Sim, 2009).

A forma como as crianças iniciam a sua jornada na leitura, especificamente a aprendizagem da decifração, desempenha um papel crucial no sucesso como leitores. As crianças que têm uma

experiência inicial desinteressante, lenta e inadequada têm maior probabilidade de desenvolver atitudes negativas em relação à leitura e podem não adquirir as habilidades de compreensão necessárias para se tornarem leitores ávidos. Em contrapartida, os leitores entusiastas geralmente começam a sua jornada no mundo das letras com entusiasmo, vendo-o como uma porta de entrada para a descoberta de conhecimentos empolgantes (Sim-Sim, 2009).

A leitura envolve extrair sentido do texto lido e requer também compreensão. Para aprender a ler, é necessário dominar um código que permita a identificação automática das palavras escritas (Buescu, 2012). No caso do nosso sistema de escrita, esse código é o alfabético, de acordo com o qual as letras representam sons da fala, mas não sílabas, morfemas ou palavras (Sim-Sim, 2009). Os caracteres do alfabeto configuram os sons da fala, incluindo vogais, semivogais e consoantes.

A aprendizagem da leitura exige o desenvolvimento d capacidade de identificar as palavras orais representadas alfabeticamente. Sim-Sim (2009) afirma que “por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral” (p.12). Sim-Sim (2009) também nos diz que numa língua de escrita alfabética, “o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado” (p.12). O princípio alfabético regula a correspondência entre sons da língua e letras do alfabeto. Descobrir e consolidar esse princípio é vital para a decifração, que envolve associar letras a sons para identificar palavras escritas. Os leitores fluentes fazem-no automaticamente, compreendendo rapidamente o significado das palavras lidas (Sim-Sim, 2009). A memorização e a análise perceptiva, até aos anos 60, eram utilizados no ensino da leitura. O sucesso na aprendizagem dependia da agilidade da criança no momento da iniciação formal (Sim-Sim, 2009).

A criança, ao entrar na escola, já é um falante habilidoso, mas vai nesse momento precisar de ter consciência fonológica para poder ‘brincar com os sons da língua’, separando a estrutura sonora do significado das palavras (Sim-Sim, 2009). Desse modo, poderá mais facilmente compreender o princípio alfabético e, desse modo, aprender que as letras são representações visuais dos sons das palavras.

Para Sim-Sim (2009), o desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala à identificação e manipulação de unidades mínimas de som, os fonemas. Entre a ténue sensibilidade à produção de um som da fala e a capacidade para soletrar os sons de uma palavra e as letras com que ela é escrita, decorre um período que se revelou crucial no sucesso da aprendizagem formal da decifração. Nesse período é crucial que a criança desenvolva um conjunto de capacidades de consciência fonológica que se já revelaram determinantes na aprendizagem da decifração, nomeadamente a capacidade para produzir

e detetar rimas, segmentar frases em palavras, segmentar palavras em sílabas, aglutinar sílabas iguais, identificar sons finais iguais, identificar sons iniciais iguais e associar sons a letras (p.23).

Em síntese, decifrar um sistema de escrita alfabética implica traduzir letras em sons para formar palavras. A consciência fonológica é essencial para essa correspondência som/letra, base da decifração e compreensão de texto. O sucesso na aprendizagem da decifração requer colaboração entre aluno e professor. Do aluno espera-se que queira aprender a ler, e do professora espera-se que seja capaz de explicitamente ensinar a decifrar (Sim-Sim, 2009). Dragon (2003), citado por Sim-Sim (2009), defende que o ensino da decifração deve ocorrer num contexto real de leitura, pois a decifração possibilita a leitura de diversos tipos de texto, como histórias, poesias e notícias. É fundamental que as crianças vejam a decifração como uma habilidade para compreender esses conteúdos, em vez de repetir exercícios mecânicos. Além disso, para Caldwell & Leslie (2005), citados por Sim-Sim (2009), o ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como base a consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica. Já para Paul (1998), citado por Sim-Sim (2009), o ensino da decifração deve também ser um ensino explícito, direto e transparente, permitindo ao aluno a prática independente da correspondência aprendida, ou o treino em parceria com os colegas.

No entanto, a leitura é um processo complexo que envolve vários subprocessos. Embora o ensino da leitura geralmente se concentre nos processos mais básicos, a compreensão é fundamental e pode ser ensinada. Segundo Viana et al. (2010) a pesquisa mostra que é possível e necessário ensinar a compreensão da leitura, e para isso é importante entender os fatores que interferem nesse processo.

A leitura eficiente envolve a compreensão e é influenciada por três tipos de fatores: derivados do texto, derivados do contexto e derivados do leitor. Pesquisas indicam que os textos têm um impacto significativo na compreensão da leitura. Estudos mostram que os tipos de textos utilizados afetam os níveis de compreensão, conforme demonstrado pelos resultados do PISA (2000-2006).

A motivação para ler é uma variável crucial. Quando o leitor já possui motivação prévia para ler um determinado texto, isso leva a uma maior atenção e envolvimento. No entanto, o próprio texto também pode ser uma fonte de motivação. Para Viana et al. (2010), é no 1.º Ciclo do Ensino Básico que são lançadas muitas das sementes de leitura. Para isso, é importante ter um cuidado especial na seleção dos textos utilizados para ensinar a ler, e conhecer os interesses das crianças é fundamental para uma seleção adequada de textos. No início do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças têm experiências e habilidades linguísticas diversas, o que influencia a aprendizagem da leitura. O domínio da linguagem oral desempenha um papel crucial nesse processo. As crianças que possuem um amplo

vocabulário precisam aprender a escrever as palavras corretamente, dando um passo adicional na aprendizagem da leitura, para crianças com um vocabulário limitado, o processo de aprendizagem da leitura torna-se mais desafiador, pois precisam dar dois passos: aprender a palavra tanto na forma oral quanto na forma escrita (Viana et al., 2010).

O ensino explícito do vocabulário é uma estratégia crucial para melhorar a compreensão da leitura, uma vez que o vocabulário prévio desempenha um papel importante. Existem três principais estratégias/procedimentos para ampliar o vocabulário: leitura pessoal, ensino de estratégias para deduzir o significado das palavras com base no contexto e ensino direto de vocabulário específico (Viana et al., 2010). Quando uma criança possui um amplo conhecimento e compreensão das estruturas sintáticas, geralmente adquiridas por meio do contacto com textos de qualidade (que inicialmente são lidos para ela e posteriormente lidos por ela mesma), terá mais facilidade em compreender o que está a ler. Segundo Rumelhart (1980), citado por Viana et al. (2010), os conhecimentos prévios dos leitores podem causar problemas na compreensão da leitura em três situações: quando o leitor não possui os conhecimentos adequados, quando os sinais no texto não são suficientes para ativar esses conhecimentos e quando o leitor interpreta a situação de maneira diferente do autor. A quantidade de conhecimentos compartilhados entre o autor do texto e o leitor é um fator essencial para a compreensão, como aponta Solé (1992).

As Aprendizagens Essenciais (M.E 2018) indicam que ao longo do 1.º ciclo do ensino básico

No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes. No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. (p.3)

O primeiro e segundo ano do 1.º ciclo do ensino básico formam um contínuo no processo de introdução, desenvolvimento e consolidação da compreensão e expressão da linguagem escrita, abrangendo a leitura, escrita e uma estreita conexão com a oralidade. Também as *Aprendizagens Essenciais* (2018) referem que, ao longo destes dois anos de escolaridade, pretende-se desenvolver, para além de outros aspetos, a competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos.

Para preparar a aprendizagem da leitura e escrita, é crucial que, a partir do 1.º ano, a comunicação oral por meio de trocas de ideias e debates coletivos sobre informações e projetos seja uma atividade regular.

Já Lopes et al. (2014) referem que é essencial que os futuros professores conheçam os

diferentes tipos de dificuldades de leitura, incluindo três padrões comuns. Alguns leitores fracos têm dificuldades na decodificação de palavras, apesar de uma boa compreensão oral e vocabulário, devido a problemas de consciência fonêmica. Outras crianças apresentam o padrão oposto, com dificuldades de compreensão devido a problemas de vocabulário oral e compreensão da linguagem, apesar de terem habilidades adequadas de consciência fonêmica. Um terceiro grupo de crianças enfrenta dificuldades mistas na leitura, incluindo problemas tanto na decodificação de palavras como na compreensão. É importante compreender que as crianças com dificuldades mistas podem ter uma fraca compreensão da leitura, mesmo quando são capazes de decodificar bem, devido a fatores como pobreza de vocabulário ou dificuldades de inferência.

A transição da decodificação grafema-fonema altamente segmentada e controlada para o reconhecimento automático resulta em grande progresso na fluência da leitura oral e também na leitura silenciosa (Buescu et al., 2012). A fluência na leitura, medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto (pcpm), é um excelente indicador da eficiência da leitura. A fluência na identificação das palavras em um texto é essencial para a compreensão. Portanto, é importante aumentar a fluência de leitura através de um treino adequado e insistência do professor nessa necessidade. Embora o desenvolvimento do mecanismo de decodificação ajude a aumentar a fluência, isso não deve ocorrer em prejuízo da precisão da leitura.

INICIAÇÃO À LEITURA LITERÁRIA NO 1.º CICLO

O objetivo principal do 1.º Ciclo do Ensino Básico é aprofundar a compreensão e o domínio da linguagem oral, por isso, nos primeiros anos do Ensino Básico é fundamental estabelecer uma conexão entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita. Nos dois primeiros anos do Ensino Básico, a Leitura e a Escrita são introduzidas como novidades, depois da fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o foco do ensino passa a ser o desenvolvimento da fluência de leitura. A Iniciação à Educação Literária nos dois primeiros anos de escolaridade fortalece a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e cidadania (Buescu et al., 2012). Este domínio envolve ouvir e ler textos de literatura infantil, que é um estímulo para a apreciação estética e ajuda a compreensão de textos. Portanto, o contato com textos literários amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva.

Tornar a leitura um prazer e um hábito ao longo da vida, bem como encontrar nos livros motivação para continuar a aprender, depende de experiências de leitura gratificantes. Para preparar a aprendizagem da leitura, é crucial que desde o 1.º ano, a comunicação oral seja uma atividade regular, através de discussões e debates coletivos sobre textos lidos e ouvidos ler. Essa prática deve ser reservada semanalmente, pelo menos, uma hora para essa atividade.

No primeiro ano, e em parte no segundo ano, a leitura de textos pelo professor deve envolver a interação sistemática com as crianças, evitando-se que se torne um monólogo. Em vez de ler o texto completo, o professor pode ler uma passagem e pedir a um aluno que a reformule com as suas próprias palavras. Em seguida, ocorre uma discussão em sala de aula sobre o conteúdo ou as dificuldades de compreensão antes de continuar a leitura do texto. Essa alternância de leitura e envolvimento mais aberto dos alunos é motivadora e permite ao professor avaliar a compreensão que os alunos têm do texto (Buescu et al., 2012).

A educação literária é fundamental para as crianças, pois é um valioso meio de aprendizagem formal da leitura e da escrita, além de promover o interesse pela literatura e ampliar a sua compreensão do mundo, permitindo uma visão crítica e reflexiva. É importante que as crianças tenham contacto com a literatura infantil desde cedo e de maneira regular. Essa prática permite que elas ampliem as suas experiências de leitura, agindo como um suporte para o conhecimento do mundo ao seu redor, conforme mencionado por Balça e Pires (2012).

O contato com a literatura na infância é fundamental para o desenvolvimento da competência literária. De acordo com Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014), essa experiência traz diversas vantagens, como o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, a abertura para novos mundos e horizontes, a compreensão diferente do outro, a aproximação com a escrita e a linguagem de qualidade, além de explorar as potencialidades da língua.

Os textos com potencial para crianças seguem três princípios descritos por Azevedo (2013): o primeiro princípio é o de que o *corpus* textual deve ser compreensível pelos leitores, ou seja, o corpus textual precisa estar alinhado com as competências linguísticas, cognitivas e literárias dos leitores. O segundo princípio prende-se com a literatura infantil, que deve apresentar “relevância textual”, ou seja, deve considerar os interesses, necessidades e preferências dos leitores. O terceiro e último princípio indica que se deve adaptar às ideologias e valores predominantes nas comunidades responsáveis pela produção e mediação das obras literárias.

A literatura infantil desempenha várias funções, incluindo a modelização do mundo através da construção de universos simbólicos e a validação de crenças e valores (Couto, 2006). Também proporciona acesso à partilha de memória cognitiva e cultural (Azevedo, 2006).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

3.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O termo Investigação-Ação surgiu em 1944 nos Estados Unidos da América por Kurt Lewin, sendo aplicada inicialmente para a resolução de problemas em diversas áreas sociais como discriminação de minorias, relações intergrupais e inserção em bairros habitacionais. Rapidamente essa abordagem foi adotada na educação (Cardoso et al. 2017).

Uma definição de investigação-ação apresentada por Halsey (1972) e citado por Cohen e Manion (1980) sugere que se trata de uma intervenção em pequena escala no mundo real, com verificação dos efeitos dessa intervenção. Isso destaca o caráter prático e situacional dessa metodologia, que busca mudanças desejadas pelos intervenientes envolvidos na situação em que atuam, além da necessidade de avaliar tanto o processo quanto as mudanças ocasionadas por essa intervenção.

A investigação-ação é um dispositivo no qual os processos de ação educativa e investigação ocorrem de forma interligada. A pesquisa acompanha a ação, e a própria ação torna-se um processo de investigação para compreender e obter conhecimento sobre os contextos e ações realizadas. Esse conhecimento é reinvestido na própria ação, buscando a sua regulação e transformação. É um processo de investigação que ocorre na ação, pela ação e para a ação, com os próprios atores envolvidos na pesquisa desde a concepção até a formalização dos resultados.

No campo da formação de professores, a definição breve de Elliott (1991), citada por Cardoso & Rego (2017), destaca que a investigação-ação é o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação envolvida (p. 69). Essa definição ressalta a importância do uso dessa abordagem metodológica na educação, relacionada com a melhoria das condições de trabalho nas escolas e com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Independente das perspectivas dos autores, as definições de investigação-ação apresentam características básicas, como identificado por Cardoso (2014):

É um processo realizado pelas pessoas envolvidas em uma situação específica; ocorre no local da ação, lidando com problemas do cotidiano profissional; objetiva a melhoria de uma situação específica e, para isso, é necessário diagnosticar e modificar o problema; requer uma estratégia reflexiva, na qual o pesquisador reflete sobre a ação antes e depois, em uma

visão integrada da teoria e prática (p. 35-36).

Segundo Kemmis (2007), citado por Cohen e Manion (1980), a investigação-ação é um processo cíclico e dinâmico que consiste em quatro fases (planificação, ação, observação e reflexão), a partir das quais é possível desenvolver novos planos, ações, observações e reflexões. Na investigação-ação, é comum usar uma variedade de técnicas de recolha de dados para reunir evidências nas fases de reconhecimento e avaliação, incluindo notas de campo, diários, pesquisa documental, fotografias, transcrições e gravações de áudio e/ou vídeo, entrevistas e questionários, entre outros.

Para Coutinho et. al (2009), a Metodologia de Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Para Coutinho et. al. (2009), “O essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p.360). Ainda segundo Coutinho et. al (2009), a Metodologia de Investigação-Ação é uma metodologia de pesquisa essencialmente prática que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. É participativa e colaborativa, na medida em que implica todos os participantes no processo, é prática e interventiva, pois não se limita à teoria, implicando também ação. É cíclica, pois as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança. É uma metodologia crítica e autoavaliativa.

Para os mesmos autores, pode ainda considerar-se que a Metodologia de Investigação-Ação tem como objetivos compreender, melhorar e reformular práticas; fazer uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção. Fazer investigação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que habitualmente se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias e maior conhecimento dos práticos sobre as suas práticas.

Assim sendo, no campo da educação, a investigação-ação visa analisar a realidade educacional específica e promover a tomada de decisão para a mudança educativa. Isso requer que cada um dos envolvidos (individualmente e em grupo) tome consciência de que a construção do conhecimento surge através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão

(Mesquita-Pires, 2010).

Nos estudos que adotam a investigação-ação, há um desenho metodológico cíclico, que envolve pensar, agir e refletir para investigar e promover mudanças. Esses ciclos de investigação contêm diferentes fases que incorporam essa tríplice dimensão - pensar, agir e criar a mudança.

Segundo Kuhne e Quigley (1997), a investigação-ação é um processo cíclico composto por três fases: planificação, ação e reflexão. Na fase de planificação, o problema é definido, o projeto é estabelecido e os processos de medição são determinados. Na fase de ação, o projeto é implementado e a observação ocorre. Por fim, na fase de reflexão, ocorre a avaliação. Se o problema não for resolvido nesta etapa, inicia-se um novo ciclo. É importante que a fase de reflexão seja sistematizada para ser considerada como pesquisa.

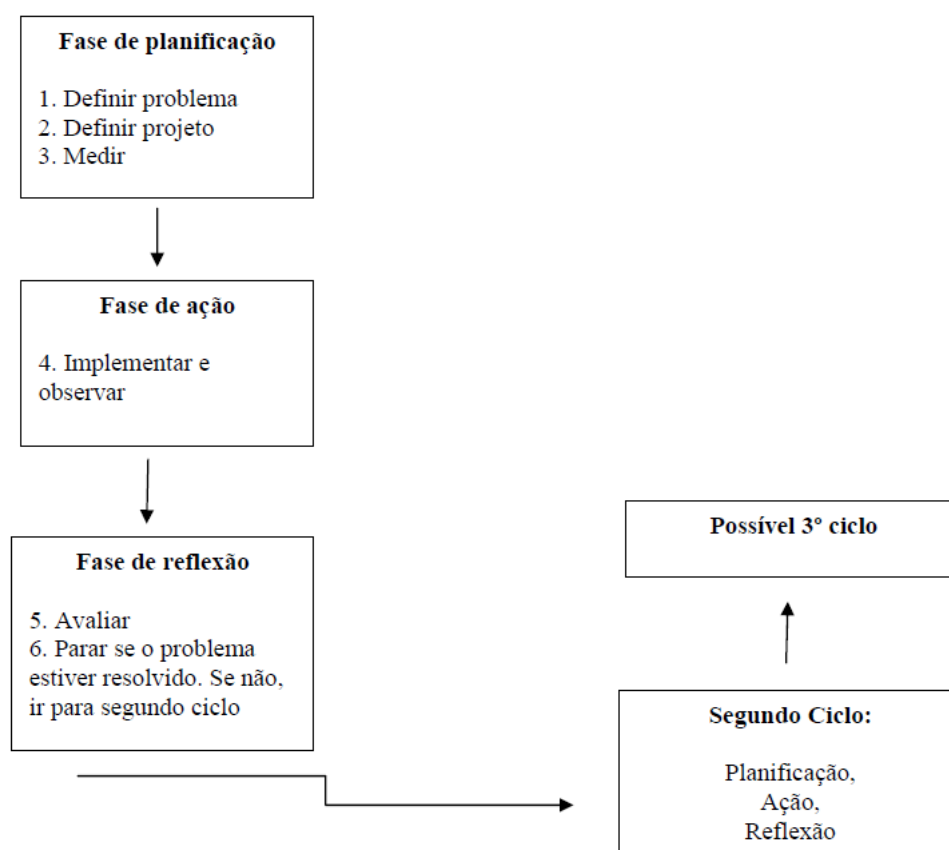


Figura 1 – Fases da Investigação-ação apresentada por Kuhne & Quigley (1997).

A investigação-ação é uma metodologia dinâmica, caracterizada como uma espiral de planificação, ação e busca de fatos sobre os resultados das ações realizadas. É um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planificação da intervenção, implementação do plano e avaliação da eficácia da intervenção (Matos, 2004).

Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação, assim como qualquer outro tipo de pesquisa, baseia-se na recolha de informações que a própria investigação proporciona. O professor/investigador precisa de recolher informações sobre a sua própria ação ou intervenção, a fim de analisar com mais objetividade os efeitos da sua prática de ensino. Para isso, é necessário desenvolver de forma sistemática e intencional uma perspetiva mais refinada sobre os aspetos relevantes da realidade estudada, reduzindo o processo a um sistema de representação mais fácil de analisar, o que facilita a fase de reflexão (Latorre, 2003).

Conforme Cortesão e Stoer (1997), o trabalho do professor não deve restringir-se apenas à transmissão de conhecimento científico, mas também deve ser uma atividade de investigação com características próprias. Isso significa que a produção de conhecimento pode ocorrer durante o exercício da ação pedagógica, se o professor atuar como um investigador, questionando constantemente os diferentes níveis de significado do que está a fazer com os alunos. Esse processo de investigação-ação acontece por meio dos alunos, permitindo a produção de conhecimento durante a ação pedagógica.

Utilizei a Metodologia de Investigação-Ação para intervir nas salas onde me encontrava a estagiar. Através desta abordagem pude observar, planificar, intervir e refletir para melhorar as práticas e o meu conhecimento profissional.

3.2. OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

A finalidade pedagógica do meu projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada consistiu na promoção do interesse das crianças pela leitura. No contexto de educação pré-escolar, o projeto incidiu na construção de um espaço e tempo para a hora do conto. O projeto do 1.º Ciclo deu seguimento ao projeto do pré-escolar, consistindo na iniciação formal à leitura num contexto de leitura literária, como forma de contribuir para a construção da autonomia dos leitores. Os conhecimentos das crianças, as suas dificuldades e as suas competências foram importantes e tidas em apreciação. Deste modo, os objetivos de intervenção pedagógica deste projeto foram os seguintes:

Objetivos de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar
Promover interesse pela hora do conto e pelos livros para a infância;
Envolver as crianças na construção do espaço da hora do conto e na escolha dos materiais;
Promover os cuidados ao manusear um livro e a sua preservação;
Envolver a participação da família na prática da hora do conto;
Desenvolver, através da hora do conto, diálogos com as crianças.

Quadro 1 – Objetivos de intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.

Objetivos de Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo
Estimular a leitura de palavras e frases;
Ampliar a capacidade de identificação de palavras escritas;
Estimular a consciência fonológica;
Promover a correspondência entre letras e sons;
Promover a autoconfiança e o gosto pela leitura.

Quadro 2 - Objetivos de intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo.

Para alcançar os objetivos mencionados anteriormente no contexto da educação pré-escolar e no contexto de 1.º Ciclo, foram utilizadas as seguintes estratégias pedagógicas:

Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar
Diálogo com o grupo sobre o que é a hora do conto;
Diálogo sobre as suas curiosidades e interesses para a seleção dos livros;
Construção da área destinada à hora do conto;
Realização de momentos de leitura na nova área.

Quadro 3 - Estratégias de Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.

Estratégias de Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo
Ensino explícito da descodificação com recurso ao manual escolar de português;
Envolvimento das crianças nas aprendizagens;
Realização de atividades do manual e do manual de fichas para a sistematização das aprendizagens;
Mobilização das aprendizagens na leitura de textos literários.

Quadro 4 - Estratégias de Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo.

Para desenvolver e analisar a minha prática pedagógica e aprender com essa experiência, estabeleci os seguintes objetivos de investigação no contexto em educação pré-escolar e no contexto do 1.º Ciclo:

Objetivos de Investigação no contexto em Educação Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo
Caraterizar as conceções prévias sobre a hora do conto;
Conhecer o impacto da disponibilização de um espaço e tempo para a hora do conto no interesse das crianças pela leitura;
Conhecer o impacto da explicitação dos cuidados com os livros nos comportamentos leitores das crianças;
Caraterizar o envolvimento das crianças na construção dos significados textuais durante a hora do conto;
Compreender o processo inicial de ensino explícito da leitura;
Perceber o potencial da literatura infantil como recurso para realizar o ensino inicial da leitura.

Quadro 5 - Objetivos de Investigação no contexto em Educação Pré-Escolar e em contexto do 1.º Ciclo.

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DA INTERVENÇÃO

Latorre (2003), citado por Castro (2012), divide o conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados em três categorias:

- a) Técnicas baseadas na observação: centradas na perspetiva do investigador, nos quais este observa o fenómeno em estudo diretamente e de forma presencial;
- b) Técnicas baseadas na conversação: centrados na perspetiva dos participantes, os quais se enquadram nos ambientes de diálogo e interação entre os envolvidos;
- c) Análise de documentos: concentra na perspetiva do investigador e envolve pesquisa e leitura de documentos escritos, que são uma fonte valiosa de informações.

Para garantir a avaliação adequada da implementação deste projeto de intervenção pedagógica, selecionei um conjunto de estratégias e instrumentos de recolha de dados. Durante o processo, realizei uma observação participante ativa e consciente utilizando diversos instrumentos de recolha de dados para compreender o impacto das minhas ações nas aprendizagens das crianças/dos alunos envolvidos. Os instrumentos escolhidos foram:

- a) Gravações e transcrições das intervenções das crianças;
- b) Registos dos trabalhos escritos das crianças;

c) Registos fotográficos;

d) Reflexões semanais.

No contexto de pré-escolar, achei pertinente gravar as interações das crianças, pois o projeto implementado era mais prático. Para isso utilizei um telemóvel, que era colocado estrategicamente, de maneira que as crianças não o vissem para não se distraírem. A gravação de áudio tornou-se um instrumento muito útil, uma vez que, quando necessário, conseguia parar a gravação no momento que queria. Antes de cada gravação, pedi autorização à educadora e às crianças, explicando também ao grupo o intuito das gravações. No decorrer das transcrições não são mencionados os nomes das crianças, sendo, por questões éticas, usadas as iniciais dos nomes. De seguida está representado um quadro com as siglas utilizadas em todas as transcrições:

Descrição	Sigla
Nome das crianças	Inicial do nome, a criança com a mesma inicial, será denominada pela inicial e um número (ex.: M1, M2)
Estagiária	Est.
Educadora	Edu.
(...)	

Quadro 6 - Código de transcrição utilizado.

Os registos dos trabalhos escritos das crianças do pré-escolar e dos alunos do 1.º ciclo foram igualmente essenciais em todo o processo, pois permitiram documentar a evolução do desenvolvimento das suas capacidades de leitura e de escrita e compreensão do mundo à sua volta. Ademais, os trabalhos escritos disponibilizaram-me uma visão mais detalhada da dinâmica das aulas e das sessões e do progresso das crianças ao longo do tempo. Também foram cruciais para ver e rever todos os momentos sempre que necessário, para a elaboração do presente relatório.

Os registos fotográficos dos momentos dedicados ao projeto foram também de grande importância na elaboração do relatório, pois permitiram documentar as atividades desenvolvidas, auxiliando no processo de análise da prática pedagógica. Os registos fotográficos também me

permitiram verificar situações ocorridas nas intervenções, oferecendo-me uma visão mais clara e objetiva do trabalho realizado. Além disso, os registos fotográficos são uma excelente ferramenta para acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, permitindo avaliar o seu progresso e identificar possíveis dificuldades.

As reflexões semanais foram fundamentais na elaboração do presente relatório de estágio e em todo o processo envolvido, pois permitiram-me avaliar e analisar a minha prática pedagógica ao longo do tempo, identificando os pontos fortes e os pontos a serem melhorados. Através das reflexões semanais, pude documentar e analisar as atividades desenvolvidas em sala de aula, com base numa observação crítica e reflexiva das experiências vivenciadas. As reflexões também me permitiram evidenciar o meu processo de aprendizagem e evolução.

CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, a implementação do plano de intervenção no contexto do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico será descrita, analisada e avaliada.

Neste capítulo, utilizo transcrições de diálogos, incluindo alguns longos, para evidenciar a participação ativa e dinâmica do processo, transformando todas as etapas em práticas de leitura partilhada.

4.1. INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

4.1.1. IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A organização das atividades teve como objetivo criar uma atmosfera ética na sala e considerar as necessidades físicas, emocionais e cognitivas de cada criança em todas as intervenções.

As atividades realizadas neste contexto educativo estão esquematizadas na seguinte tabela:

Sessões	Atividades
1.ª sessão	Questionamento: “O que é a hora do conto?”
2.ª sessão	Escolha dos livros para a área e diálogo sobre os cuidados a ter com os livros.
3.ª sessão	Construção da área.
4.ª sessão	Leitura do livro <i>O lobo que não gostava de ler</i> .
5.ª sessão	Leitura do livro <i>Os bolsos da Marta</i> .

Quadro 7 – Atividades desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar.

4.1.2. SÍNTESE DESCRITIVA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS PELAS CRIANÇAS

Nesta secção descrevo as atividades e apresento a análise aos dados apurados, com a finalidade de elaborar uma avaliação que se baseie nos objetivos previamente estabelecidos. Para analisar a intervenção, foram selecionados os momentos mais relevantes, como os diálogos e representações criadas pelas crianças. Os diálogos destacam a construção compartilhada de significados e aprendizagens durante as sessões, enquanto as restantes representações mostram as interpretações pessoais das crianças.

Sendo assim, todo o projeto teve a participação ativa das crianças, ou seja, foram as crianças que construíram o seu próprio conhecimento, participando ativamente em todas as atividades propostas para o projeto. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que “o/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo: Escuta o que as crianças dizem, apoia a explicitação das suas opiniões e incentiva a sua participação ativa nas conversas” (Silva, et al, 2016, p. 41). Com estes objetivos foi possível dinamizar sessões da hora do conto que foram propícias a desenvolver diálogos com as crianças, proporcionando assim a linguagem oral.

Importante também frisar que no final de cada atividade prática, as crianças registavam através de um desenho, pois nestas idades o desenho é, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (Silva et al, 2016, p.61).

“O que é a hora do conto?”

Com a primeira sessão, pretendi atingir o seguinte objetivo pedagógico: “Promover interesse pela hora do conto e pelos livros para a infância”.

Realizei uma atividade prática para introduzir o tema com a realização de uma conversa em grande grupo, com o intuito de perceber se as crianças sabiam o que era a hora do conto, sendo uma intervenção inicial ao projeto educativo. Para tornar o momento mais envolvente para as crianças, depois de uma pequena conversa em grande grupo, realizamos um pequeno jogo, que consistiu em descobrir, num saco, elementos alusivos à hora do conto, como um fantoche e dois livros de diferentes tamanhos. Através do tato, as crianças tinham de decifrar o que lá estava. No final da atividade, pedi que cada criança me dissesse o que sentiu no saco. Esta atividade

introdutória teve o intuito de ajudar as crianças a refletir sobre o que é a hora do conto. De seguida apresento a transcrição do diálogo que mantivemos nesse momento:

Est : Vocês sabem o que é a hora do conto?

M1: Sim, é a hora da história.

A partir da transcrição, é notório que apenas uma criança, a M1, sabia responder à questão, associando a hora do conto a uma história (mas não explicitamente sobre a sua leitura e sobre a conversa sobre ela). A realização da atividade prática acabou por contribuir para que o restante grupo compreendesse o intuito da hora do conto. Passo de seguida para algumas transcrições do diálogo do momento da atividade prática:

Est: Vamos ver? Eu tenho aqui uma atividade para vos ajudar a descobrir o que é a hora do conto. Eu tenho aqui no saco objetos, e, um a um, vocês vão pôr a mão e vão apalpar o que tem aqui dentro. Mas vão guardar para vocês o que acham que é, não vão dizer alto, vão esperar até ao final e depois vamos conversar. Certo?

(...)

Est: vou perguntar a cada menino o que sentiu.

Est: então H2 o que achas que tinha dentro do saco?

H2: livro.

Est: e tu E, o que achas que era?

E: dois livros, era um pequeno e um grande e um peluche.

Est: muito bem, e tu M2?

De seguida, passamos para o momento em que as crianças observaram os objetos que estavam dentro do saco, chegando à perceção de que a hora do conto tem uma finalidade concreta: ler histórias:

Est: Agora, eu vou abrir e vamos ver. Primeiro o que é isto?

Crianças: É um fantoche!

Est: Isto já é uma pista do que é a hora do conto. Depois temos...

Uma criança: Um livro pequenininho

Est: Um livro pequenino, então isto já é outra pista para a hora do conto.

(...)

Est: pronto, então, temos um fantoche, um livro pequenino e um livro grande. Já podemos dizer o que é a hora do conto certo? A hora do conto é para...

Crianças: ler

Est: ler histórias, não é?

Est: e na hora do conto o que vocês acham que vamos ter?

Criança: hmmm, fantoches!

Est: fantoches, que mais?

L1: Livros.

Escolha dos livros para a área da ora do conto e diálogo sobre os cuidados a ter com os livros

Numa outra sessão, desafiei as crianças para selecionarem temas para os livros que seriam selecionados para uma nova área na sala, destinada à hora do conto. Esta sessão pretendeu contribuir para a consecução do objetivo pedagógico: “envolver as crianças na construção do espaço da hora do conto e na escolha dos materiais” e do objetivo pedagógico: “promover interesse pela hora do conto e pelos livros para a infância”.

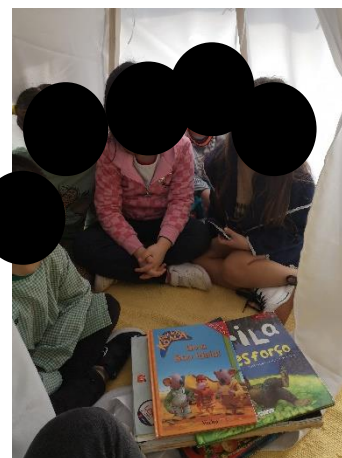


Figura 2 – Seleção dos livros.

Dividi o grupo em dois e, enquanto um estava a trabalhar numa outra atividade, fui com o outro grupo reorganizar a biblioteca existente. Os livros que as crianças selecionaram já existiam na sala: uns encontravam-se na antiga área da biblioteca enquanto outros livros, a educadora tinha guardados num armário.

Para as ajudar a escolher, uma vez que as crianças não sabiam ler, eu li os títulos dos livros e mostrei a capa, para as crianças ficarem com uma ideia do que poderiam encontrar ao longo da história. No final da seleção dos livros, a prateleira ficou muito mais organizada e os livros estavam colocados de modo que conseguissem visualizar a capa.



Figura 4 – Estante antes da seleção dos livros.



Figura 3 – Estante após a seleção dos livros.

Como alguns livros que se encontravam nas prateleiras estavam em mau estado, perguntei se gostavam de ter livros em más condições (rascados e sem páginas), as crianças disseram que não, por isso, expliquei o uso correto de um livro para a sua preservação. Após este momento, em grande grupo, expliquei o porquê de termos retirado alguns livros, e depois fizemos a seleção dos

livros que estavam em melhor estado. No final da seleção dos livros, cada criança registou através de um desenho o livro que teve mais interesse em conhecer e explorar (**Figura 5** e **Apêndice 1**).



Figura 5 – Alguns registos em desenho por parte das crianças, do livro que tiveram mais interesse em conhecer.

Verifiquei que o diálogo sobre os cuidados a ter com os livros resultou, porque, no dia seguinte, duas crianças estavam a explorar os livros e disseram que iam retirar um livro porque estava com páginas rasgadas e em mau estado.



Figura 6 – Criança a mostrar-me um livro em mau estado.

Construção da área

Para iniciar o projeto foi importante começar por mudar de sítio a área da Hora do Conto. Desloquei-o para junto das janelas para haver uma maior luz natural. Mantive as prateleiras já existentes e coloquei um tapete grande, dando mais espaço às crianças para se sentarem. Com a realização desta atividade pretendi responder ao seguinte objetivo pedagógico: “envolver as crianças na construção do espaço da hora do conto e na escolha dos materiais”.

Todavia, a parte mais evidente da minha intervenção na construção da nova área foi a construção de uma tenda nesse espaço. A ideia surgiu da leitura de um livro *Nayati, o pequeno índio*. A construção da nova área foi desenvolvida ao longo das semanas de estágio. Decidi construir uma tenda na nova área para que as crianças pudessem estar mais à vontade e resguardados no momento da leitura e de partilha.

Para a sua construção utilizei tecido que já existia na escola e escolhemos o branco, por ser uma cor neutra e que transmite tranquilidade. Coloquei também umas almofadas para as crianças estarem mais confortáveis. Na zona da nova área existia um mural com cortiça que não era muito utilizado anteriormente. Por isso aproveitei-o para colocar trabalhos realizados pelas crianças sobre as leituras na área da Hora do Conto.

As alterações físicas realizadas são visíveis nas **Figuras 7 e 8**. Na **Figura 8**, está retratada a área da biblioteca anterior. Na **Figura 7**, encontra-se a mudança para o cantinho da hora do conto. A antiga biblioteca era um espaço mais pequeno, onde as crianças utilizavam maioritariamente para brincar e não para as suas explorações literárias.



Figura 8 – Antiga área da biblioteca.



Figura 7 – Nova área da hora do conto.

Verifiquei ao longo das semanas que as crianças adoravam ir para a tenda ver os livros e, quando iam com algum amigo, constatei a existência de partilha de ideias sobre como seria a história que estavam a folhear. Em grupo, decidimos que, durante o tempo nas áreas, poderiam estar até três crianças na tenda, pois assim não era tão confuso e o momento era mais prazeroso.

Leitura da narrativa *O lobo que não gostava de ler*

Após a construção da nova área, foi de extrema importância dinamizar as leituras no novo espaço. As duas atividades de leitura seguintes respondem aos seguintes objetivos pedagógicos: “promover interesse pela hora do conto e pelos livros para a infância” e “desenvolver, através da hora do conto, diálogos com as crianças”. Para dinamizar momentos de leitura, usei o livro *O lobo que não gostava de ler* (Figura 9) por se adequar com o tema do meu projeto. O livro conta a história de um lobo que não gosta de ler, preferindo comer os livros. Sempre que tenta ler, adormece. Num desses momentos, tem um sonho e começa uma aventura no País dos Livros para recuperar dez livros que estão desaparecidos, revendo também personagens de outros livros.

Com antecedência, preparei a conversa sobre a narrativa (Apêndice 2).



Figura 9 – Capa do livro *O lobo que não gostava de ler*.

O momento de pré-leitura iniciou-se com um diálogo em grande grupo sobre a história *O lobo que não gostava de ler*, de Orianne Lallemand. Comecei por explorar os elementos paratextuais, como o título do livro, perguntando às crianças se sabiam do que tratava a história. Passei de seguida à exploração das guardas, questionando: “Quem serão estas personagens? Vamos tentar imaginar a história destas personagens?”. Li os nomes do autor e ilustrador e perguntei se sabiam de quem seriam os nomes. Esta conversa em grande grupo em torno do livro promoveu a participação oral, contribuiu também para o desenvolvimento da linguagem e levou à partilha de ideias. Através das suas respostas, consegui perceber que as crianças sabem que os nomes presentes numa capa de um livro são do autor e do ilustrador.

Seguiu-se a leitura partilhada da obra, mediante o suporte do livro. Fui questionando as crianças à medida que lia cada página. Realizei uma série de perguntas que levou o grupo a construir, gradualmente, o significado geral da história. Além disso, também estimulei o grupo a fazer deduções e a desenvolver reflexões pessoais ao questionar, por exemplo: “Quem serão estas personagens? Vamos tentar imaginar a história destas personagens?”, “ O que está a fazer o lobo?”, “Acham que o lobo está contente?”, “O que aconteceu depois de o lobo ter começado a ler?”, “O lobo começou a sonhar...e...onde será que ele está?”, “Vocês sabem o que é um bibliotecário? O que será que ele guarda? Conhecem alguma palavra parecida com esta?”, “O lobo foi passear e encontrou alguns animais pelo caminho, que animais são esses?”, “Quantos livros encontrou o lobo?”, “Onde foi parar o lobo?”, “E esta personagem conhecem?”, “ O lobo parece estar num grande sarilho...será que vai conseguir sair da rede?”, “Pela ilustração, quantos livros encontrou o lobo?” , “O lobo encontrou quantos livros na barriga do tubarão? Quais foram?”. Foi meu intuito sustentar a compreensão da estrutura geral da obra, como por exemplo, a personagem principal e os acontecimentos posteriores. As respostas corretas das crianças a estas perguntas demonstram que entenderam a lógica da história com a minha intervenção/ mediação.

No momento após a leitura da história, era pretendido mais um conjunto de perguntas sobre a história e também de caráter mais pessoal, como por exemplo: “Como era o lobo quando o conhecemos no início?”, “No final da história... o lobo ficou igual a como era no início? Porquê?”, “No início, os amigos dizem ao lobo que ele pode viver muitas aventuras com os livros. O que lhe aconteceu enquanto lia o livro? Então, viveu ou não viveu as aventuras? quem me explica?”, “Que outras personagens é que o lobo poderia ter encontrado? Vamos imaginar?”, “E vocês, gostam de ler ou não? Porquê? Já conheceram personagens extraordinárias? Qual a vossa favorita?”. Não foi possível questionar o grupo no final da história, uma vez que se encontravam cansados, pois o momento de leitura e de exploração do livro demorou algum tempo. Contudo, para desenvolver a atividade ligada ao meu projeto, coloquei duas questões: “Será que a história chamará a atenção das crianças?”; “Será que vou conseguir captar a atenção das crianças através da minha leitura?”. No final, concluí que os meus dois objetivos foram atingidos com sucesso, pois consegui captar a atenção das crianças através de estratégias de leitura, como por exemplo, interagir com as crianças, não apenas ler e mostrar-lhes as imagens. Penso que o livro também captou a atenção das crianças, pois era um livro com aventuras surpreendentes e personagens que a maioria conhecia.

Para servir de registo, cada criança trabalhou com barro e construiu a personagem do livro e outros elementos do mesmo (**Figura 10 e Apêndice 3**), e penso que, por terem trabalhado com um

material que não conheciam, também motivou as crianças e o interesse delas. De seguida, também registaram em desenho a história (Figura 11 e Apêndice 4).



Figura 10 – Registo em barro.



Figura 11 – Registo da narrativa em desenho.

LEITURA DA NARRATIVA *OS BOLSOS DA MARTA*

A dinamização da narrativa *Os bolsos da Marta* (Figura 12), de Quentin Blake, também foi na área construída pelas crianças. A narrativa retrata a história da Marta, uma senhora que veste um casaco com muitos bolsos, onde armazena os mais impensáveis objetos.

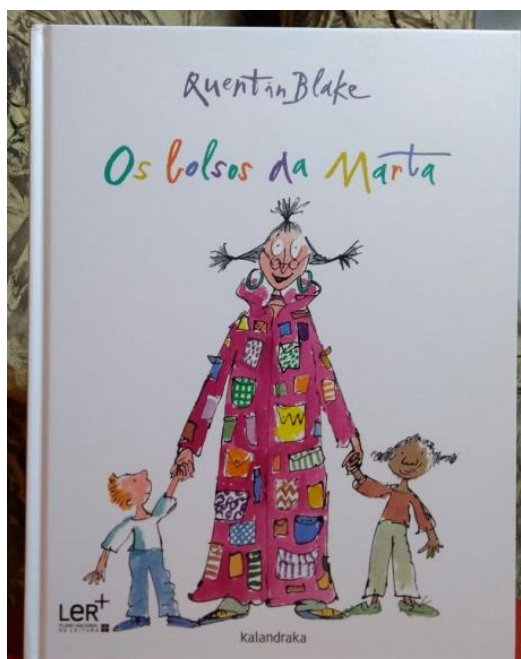


Figura 12 – Capa do livro *Os bolsos da Marta*.

A leitura também foi estruturada em momentos, nomeadamente antes, durante e após leitura, sendo que a leitura em si foi realizada de forma diferente. A escolha do livro teve que ver com o facto de se tratar de um livro bastante divertido, ao contrário do livro explorado anteriormente, que era mais sério e com uma mensagem no final. No início, algumas crianças disseram-me que não queriam ouvir a história, mas eu pedi-lhes para confiarem em mim porque era uma história engraçada. No final, perguntei-lhes se tinham gostado, e disseram que sim e que era muito divertida. A leitura de livros também serve para criar estes momentos de diversão e de alegria.

No momento de pré-leitura, exploramos uma vez mais os elementos paratextuais, pois, por exemplo, ao ler o título da história, permiti que as crianças expressassem as suas compreensões sobre o enredo, além de incentivar a previsão do que aconteceria. Também coloquei algumas questões para empolgar as crianças à descoberta da história: “De que falará esta história?”, “Já repararam no casaco da senhora? O que tem de diferente dos nossos casacos?”, “Sabem como se chama esta senhora? É a Marta”.

Durante a leitura, as crianças foram os mediadores, ou seja, contaram a história através das

imagens. Para os ajudar li o início das frases: “Aqui bem perto vive a Marta. O casaco dela tem bolsos à farta”, as restantes páginas iniciei a leitura e deixei que fossem as crianças a contar a história através das imagens: “Tem outro bolso com...” e as crianças completavam “lenços”.

Foi importante colocar as crianças no papel ativo de contadores de histórias. Apesar de não saberem ler, sabem ler as imagens, que assim se tornam fundamentais. Ao ler as imagens, as crianças trabalham o desenvolvimento da linguagem e comunicação, estando também a trabalhar a confiança e a autonomia e a estimular a criatividade e imaginação.

No final, em grande grupo, partilhamos o que cada um gostaria de guardar se tivesse um casaco como o da Marta. Para registar a história, cada criança desenhou a Marta com o seu casaco e alguns objetos que os bolsos guardavam e de que eles mais gostaram (Figura 13 e Apêndice 5).



Figura 13 – Registo em desenho da Marta e do seu casaco.

Leitura de dois livros por parte de uma mãe

Com a realização desta sessão, pretendi incluir os pais e encarregados de educação na sessão da hora do conto, respondendo assim ao meu último objetivo pedagógico: “envolver a participação da família na prática da hora do conto”.

Esta sessão foi acompanhada pela presença da outra sala do pré-escolar, não podendo por isso, ser dinamizada na nossa nova área. A mãe levou dois livros, *Tudo o que preciso para o Natal...* (Figura 14) e *O Pai Natal é que sabe...* (Figura 15), ambos da mesma editora.



Figura 14 – Livro *Tudo o que preciso para o Natal*.



Figura 15 – Livro *O Pai Natal é que sabe*.

No momento de pré-leitura, a mãe questionou as crianças sobre as ilustrações da capa, ajudando-as a chegar ao intuito do livro, depois leu o título de cada livro.

Durante a sessão e conforme a Figura 16, a mãe interagiu com as crianças, lendo o menos possível, questionando-as enquanto folheava os livros e, o mais importante, preocupava-se com que todas as crianças conseguissem ver todas as ilustrações. Interagia muito com as crianças e, antes de ler o texto do livro, questionava as crianças sobre as imagens e perguntava se as crianças sabiam o que era, por exemplo, uma estrela cadente, ou o que significava ‘véspera’ e depois explicava-lhes o significado.



Figura 16 – Sessão de leitura por parte de uma mãe.

Por ser uma mãe que participava de vez em quando na hora do conto, as crianças mostraram-se entusiasmadas e quiseram, no final da sessão, ir para a nova área partilhar entre si os livros e serem eles a contar a história (**Figura 17**).



Figura 17 – Crianças a explorar os novos livros.

Evidências da procura ativa do novo espaço por parte das crianças

No decorrer do estágio fui gravando as interações das crianças na nova área. Em apêndice encontra-se a transcrição que relata o envolvimento de duas crianças comigo na exploração de um livro *O livro que voa*, de Pierre Laury, na área da hora do conto (**Apêndice 6**). Uma menina escolheu um livro e esteve-nos a contar a história através das imagens, o menino explorou com a menina o livro dos dinossauros. Eu às vezes olhava e via-os a partilhar ideias. Durante a exploração da L, fui verificando que a sua interpretação das imagens por vezes não estava correta (as ilustrações do livro eram um pouco complexas) mas mesmo assim deixei que fosse ela a contar-me a história, sendo que em poucos momentos a interrompi para colocar questões.

Como já evidenciado acima, foi notório, ao longo do tempo de estágio, o envolvimento das crianças na nova área, partilhando os seus livros preferidos com os colegas (**Figura 18**).

A M. trouxe um livro *O Rei Leão*. As crianças que foram para a área da hora do conto pediram-me para ler a história. Fiz a leitura através das imagens e também fui explicando a história (uma vez que já a conheço). No final, duas crianças quiseram fazer o registo do livro através de desenho.

Num outro momento, três crianças foram para a nova área e tive também a oportunidade de ir com elas. Levei os dois livros que a mãe tinha lido e que nos ofereceu para colocarmos na nova área. Uma menina quis contar uma das histórias e outra quis encenar o capuchinho vermelho com os fantoches (**Figura 19**). No final, perguntei-lhes porque queriam ir para aquela área e as crianças disseram: "porque podemos estar na tendinha", "porque gostamos dos fantoches e dos livros".



Figura 18 – Criança a partilhar um dos seus livros preferidos.

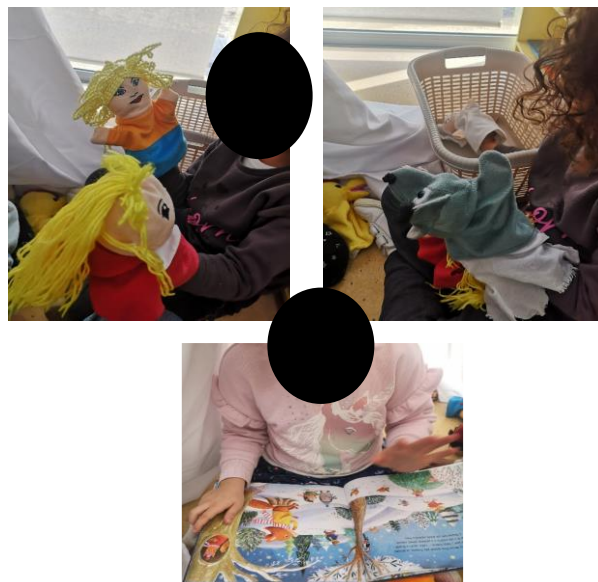


Figura 19 – Crianças na área da hora do conto a explorarem um livro e a interpretar uma história com os fantoches.



Figura 20 – Crianças na partilha de histórias e de livros.

4.1.3. SÍNTESE REFLEXIVA DAS ATIVIDADES DO PROJETO NO PRÉ-ESCOLAR

Considero que, no contexto de Educação Pré-Escolar, todos os objetivos pedagógicos foram alcançados. Ao longo deste período, a minha principal missão foi proporcionar experiências enriquecedoras e despertar o interesse pelos livros.

Para cumprir o primeiro objetivo, “promover interesse pela hora do conto e pelos livros para a infância”, as crianças criaram comigo um ambiente acolhedor e atraente na sala, com livros do interesse delas. Organizei sessões regulares para contar histórias, utilizando narrativas envolventes para despoletar a imaginação das crianças, sendo que demonstraram entusiasmo e curiosidade, participando e envolvendo-se em partilhas de livros na nova área.

O segundo objetivo, “envolver as crianças na construção do espaço da hora do conto e na escolha dos materiais”, foi alcançado por meio da participação ativa das crianças. Incentivei-os a opinar sobre a disposição dos livros na sala, encorajando-os a colaborar na criação de um espaço acolhedor para os nossos momentos de leitura. Além disso, promovi discussões em grupo para decidirmos juntos quais histórias seriam contadas, respeitando as suas preferências individuais.

Para atingir o terceiro objetivo, “promover os cuidados ao manusear um livro e a sua preservação,” implementei atividades práticas que enfatizavam a importância de tratar os livros com carinho e respeito. Realizamos dinâmicas educativas que ensinavam técnicas de manuseio adequado e armazenamento adequado dos livros, incentivando as crianças a serem responsáveis.

A participação da família foi fundamental para o quarto objetivo, “envolver a participação da família na prática da hora do conto”. Organizamos apenas uma sessão de leitura com a presença de uma mãe. Gostaria de ter tido a oportunidade de criar mais momentos destes, com mais pais e encarregados de educação, mas penso que o objetivo foi de certa forma alcançado, pois esta mãe mostrou-se sempre disponível para nos presentear com um momento de leitura.

Por fim, para cumprir o quinto objetivo, “desenvolver através da hora do conto, diálogos com as crianças”, adotei uma abordagem interativa durante as sessões da hora do conto. Incentivei as crianças a expressarem as suas ideias, sentimentos e opiniões sobre as histórias compartilhadas. Estimulei o diálogo, criando um espaço onde todos se sentissem à vontade para compartilhar suas reflexões e emoções, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão.

Considero também que os objetivos investigativos inicialmente traçados foram atingidos. Passavam por: caracterizar as concepções prévias sobre a hora do conto; conhecer o impacto da disponibilização de um espaço e tempo para a hora do conto no interesse das crianças pela leitura; conhecer o impacto da explicitação dos cuidados com os livros nos comportamentos leitores das crianças e caracterizar o envolvimento das crianças na construção dos significados textuais durante a hora do conto.

Inicialmente, propus-me a compreender as concepções prévias que as crianças tinham sobre a hora do conto. Descobri que essas ideias eram muito escassas e limitadas, por isso, precisei de abordar e desconstruir essas ideias preexistentes, criando um espaço acolhedor e aberto para a exploração.

Ao disponibilizar um ambiente dedicado à hora do conto, observei um aumento do interesse das crianças pela leitura. O simples ato de criar um espaço aconchegante, com livros e um tempo reservado para as histórias, proporcionou uma mudança perceptível na atitude das crianças em relação à leitura.

Além disso, ao enfatizar os cuidados com os livros, observei um impacto notável nos comportamentos leitores das crianças. Alertar para a importância de manusear os livros com cuidado e respeito desencadeou comportamentos de preservação do material, mas também estimulou um senso de apreço pelos livros.

O envolvimento ativo das crianças na construção de significados textuais durante a hora do conto, através de perguntas abertas, foi importante para começarem a explorar e a interpretar as histórias. Esse processo ampliou as suas habilidades de compreensão, mas também promoveu a expressão criativa e a capacidade de análise crítica.

Profissionalmente, a consecução dos objetivos investigativos traduziu-se na construção de um leque de aprendizagens. Desenvolvi uma compreensão mais profunda das complexidades das concepções prévias das crianças e da importância de criar um ambiente inclusivo para a leitura. Aprendi a valorizar o poder de um espaço bem pensado e a importância de ensinar com empatia, cultivando o respeito pelos materiais e pelas histórias que exploramos juntos. Além disso, a experiência de orientar as discussões durante a hora do conto aprimorou as minhas habilidades de facilitação e mostrou-me a importância de fazer perguntas abertas e envolventes.

4.2. INTERVENÇÃO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

4.2.1. IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 1.º CEB, realizei a minha intervenção com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Após as semanas de observação, constatei que a turma apresentava bastantes dificuldades na leitura, em transformar as letras em sons, por isso achei pertinente fazer incidir a minha intervenção no ensino explícito de algumas letras do alfabeto. Durante o processo foi necessário estimular a consciência fonológica, tal como previsto no bloco programático “leitura-escrita”. Com este bloco pretende-se, essencialmente, que os alunos identifiquem “as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra.” e “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada”(ME, 2018, p.7). Trata-se, por conseguinte, de construir a autonomia do leitor, e essa foi a dimensão dominante na minha prática. Todavia, ao mesmo tempo que fui intervindo com essa intencionalidade, procurei também continuar a promover o gosto pela leitura, através da leitura de poemas divertidos, retirados do *Monstrocedário*, relacionados com as letras aprendidas.

As atividades realizadas neste contexto educativo estão esquematizadas na seguinte tabela:

Sessões	Atividades
1.ª sessão	Ensino da letra F;
2.ª sessão	Ensino da letra Z;
3.ª sessão	Ensino dos casos de leitura <az> <ez> <iz> <oz> <uz>.

Quadro 8 – Atividades desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo.

4.2.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA OBRA MOSTROCEDÁRIO

A obra *Monstrocedário*, de Joana Maurício, serviu como fio condutor para aproximar os alunos à leitura e ao gosto pela mesma.

Em conjunto com a professora supervisora, consideramos que este livro era o ideal, por apresentar o alfabeto de forma bem estruturada e divertida, podendo explorá-la ao máximo, tirando o melhor partido da mesma, cativando os alunos à sua descoberta.

Para a sua apresentação à turma, foquei-me em lhes mostrar primeiramente os elementos paratextuais, apresentando-lhes inicialmente a autora do livro, a ilustradora e a editora. Passei depois para a exploração do título, questionei se me saberiam dizer o que significava a palavra “monstrocedário”, mostrando-lhes as guardas do livro (**Figura 23**), caracterizadas com um fundo azul e branco, com letras impressas, ajudando-os a chegar à resposta de que é um livro sobre letras.

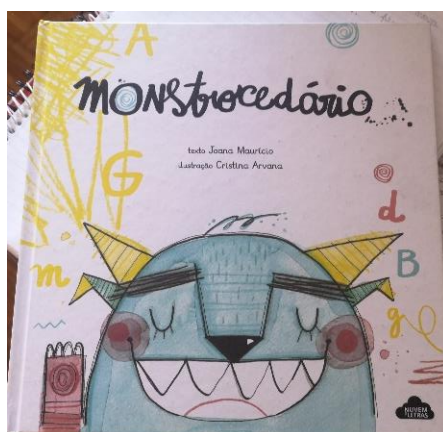
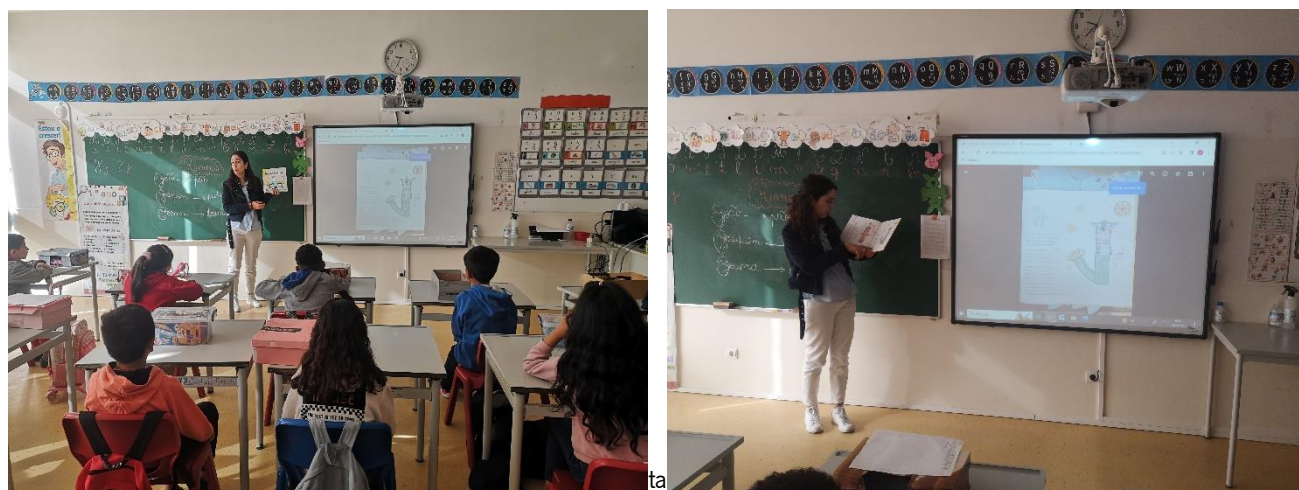


Figura 22 – Capa do livro *Monstrocedário*.

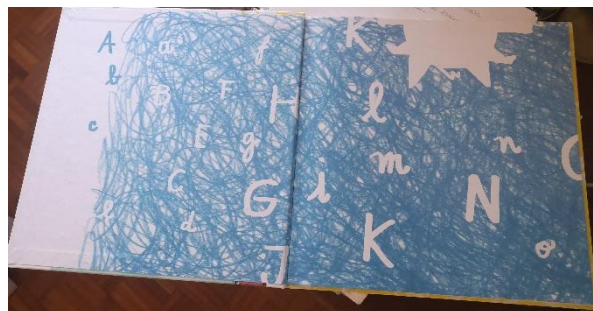


Figura 23 – Guardas do livro.

A capa do livro (**Figura 22**) faz-nos uma pequena introdução ao que vamos encontrar nas suas páginas, letras em formato impresso e manuscrito. Também apresenta um monstro, o que nos permite prever que a apresentação das letras ao longo do livro terá monstros, não nos dando mais informações. As guardas do livro (**Figura 23**), ajudam os pequenos leitores a chegar ao intuito do livro. Antes de iniciar a exploração dos textos do livro, a autora brinda-nos com um pequeno texto introdutório, uma apresentação do que será o livro (**Figura 24**).

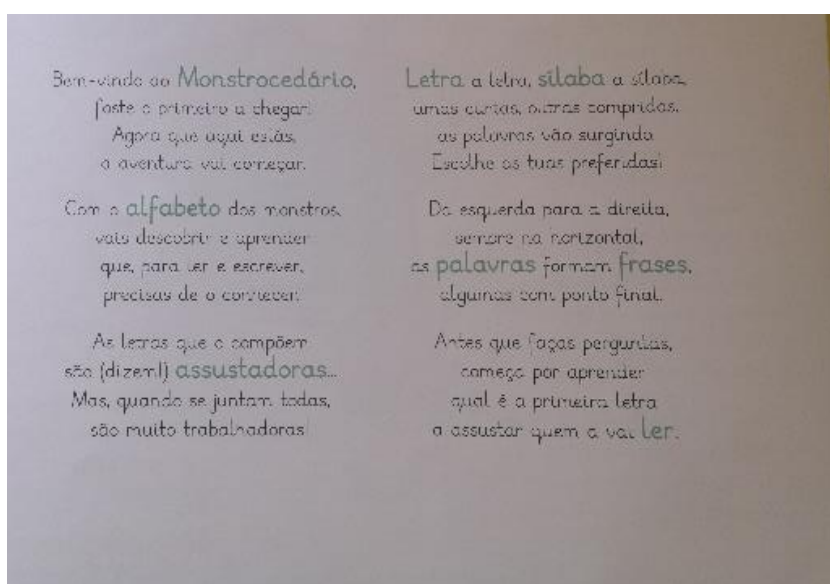


Figura 24 – Texto introdutório.

Cada página apresenta uma letra do abecedário, estando este por ordem, ou seja, inicia na letra A e termina na letra Z. Observando a **Figura 25** e utilizando esta imagem como referência para todo o livro, é possível observar que a página é composta por um texto escrito em estrofes, uma ilustração em forma da letra caracterizada como um monstro e pequenas ilustrações que nos remetem para o texto. Nos cantos superiores ou inferiores da página, é possível observar a letra maiúscula e minúscula manuscrita.



Figura 25 – Exemplo de uma página do livro.

Analisando mais detalhadamente o texto (Figura 26) e tomando-o também como exemplo para os restantes textos presentes no livro, é possível verificar que o texto é escrito em poema, sendo que cada estrofe nunca ultrapassa os quatro versos. Importa também salientar que a consoante “d” está destacada algumas vezes ao longo do texto com uma cor diferente, para visualmente ser mais fácil a criança identificar que a palavra é composta pela letra “d”, quer no início de palavra ou no meio de palavra, como é o caso das palavras “desculpem” e “rebuçados”.

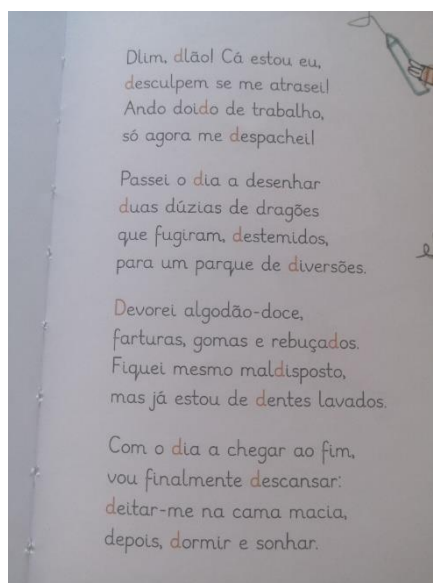


Figura 26 – Exemplo de um texto presente no livro.

4.2.3. SÍNTESE DESCRITIVA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A minha intervenção no 1.º Ciclo consistiu no ensino de algumas letras, por isso implicou que o trabalho fosse bastante sistemático, envolvendo a consciência fonológica, nomeadamente consciência dos fonemas e silábica. Envolveu também trabalho de aprendizagem e prática da forma gráfica da letra e de reconhecimento dos padrões silábicos. Por recomendação da professora titular, utilizei o manual escolar TOP de português do 1.º ano em todas as minhas intervenções. Por isso, a minha intervenção no 1.º Ciclo foi muito mais estruturada do que a minha intervenção na Educação Pré-Escolar. Foi no âmbito da aprendizagem de cada letra/ caso de leitura que usei os poemas do *Monstrocedário*.

Em todas as minhas intervenções tentei estabelecer regras de participação e de dinamismo, para que toda a turma pudesse participar. No início de cada sessão estabeleci um pequeno diálogo de introdução, para que os alunos ficassem a saber o que íamos aprender naquele dia.

No próximo ponto, apresento descrição mais detalhada sobre como as atividades foram realizadas e como a avaliação dos objetivos foi feita.

4.2.4. ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS PELOS ALUNOS

Na 1.ª sessão implementada no 1.º Ciclo, que incidiu no ensino da letra [f], procurei atingir os seguintes objetivos pedagógicos: “estimular a leitura de palavras e frases”; “desenvolver o reconhecimento e a identificação de algumas letras do alfabeto”; “estimular a consciência fonológica”; “promover a correspondência entre a letra e o seu som”, e, por último, “promover a autoconfiança e o gosto pela leitura” através do livro *Monstrocedário*.

1.ª sessão: Ensino da letra F

A primeira intervenção para o meu projeto consistiu na introdução do livro *Monstrocedário* para o ensino da letra F. Iniciei a abordagem, tentando despertar a curiosidade dos alunos:

Est: Hoje vamos iniciar de uma forma diferente, vou-vos ler um poema e vocês têm de descobrir qual é a letra que vamos aprender.

Esta introdução colocou algum entusiasmo nos alunos, sendo que um aluno já sabia de

antemão qual a letra que iríamos abordar, respondendo logo de seguida.

Foi também bastante importante explicar que a letra se chamava [éf] e que se lê sempre <f> e que está sempre no início de sílaba.

Enquanto explicava, escrevi no quadro a letra a maiúscula e minúscula manuscritas, para as crianças se familiarizarem, sendo que algumas já conheciam a letra. Também pedi à turma que me dissesse palavras cujo som se inicia pelo som [f] (**Figura 27**). Como era a primeira vez que a maioria dos alunos aprendia esta letra, alguns tiveram dificuldade em associar palavras ao som [f], por isso, foi importante que eu desse dicas, como, por exemplo, a existência de um aluno cujo nome se iniciava pelo som [f], ajudando os alunos a identificar rapidamente palavras do seu quotidiano.



Figura 27 – Palavras que os alunos disseram.

Após este momento, passamos para a leitura do poema da letra no livro *Monstrocedário* (**Figura 28**). A leitura foi inicialmente realizada por mim, li três vezes para que a turma entendesse o poema e ouvisse com atenção o som da letra, passando de seguida, a leitura a ser feita em conjunto, pois, como muitos alunos tinham bastante dificuldade na leitura, sentiam-se melhor quando a leitura era feita em grande grupo. Por fim, dei a oportunidade aos alunos que se sentiam preparados para lerem sozinhos. Após a leitura, pedi que, organizadamente, colocando o dedo no ar para participar, os alunos dissessem palavras do poema que iniciassem pelo som [f], indo de seguida ao quadro rodear essa palavra escrita (**Figura 29**).

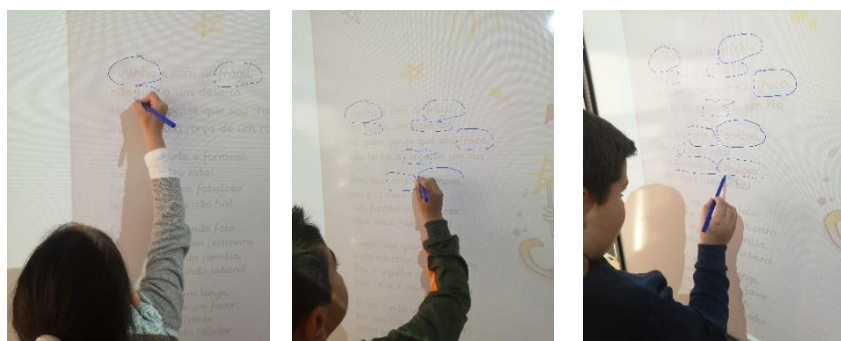
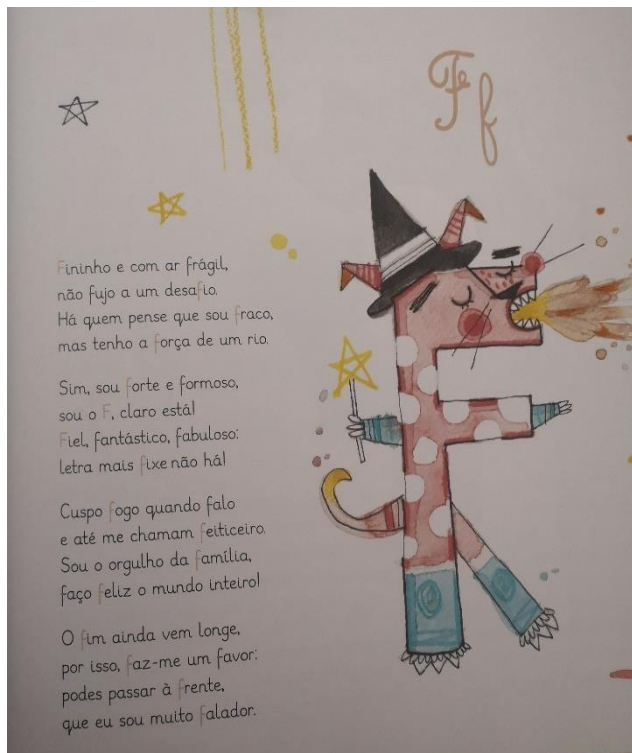


Figura 28 – Poema da letra <f>.

Figura 29 – Crianças a rodearem palavras constituídas pela letra <f>.

Nesta atividade, as crianças não demonstraram dificuldade, uma vez que era uma atividade muito visual. Nas palavras que iniciavam pela letra <f> e que estavam destacadas por uma cor diferente as crianças rodeavam logo, as palavras que a letra <f> estava no início, mas não estava destacada, as crianças já se mostravam um pouco mais receosas, sendo que nesses casos eu tinha de intervir e mostrar à criança que a letra inicial era igual à que estávamos a aprender. O mesmo acontecia com as palavras que continham o <f> no seu meio, como o caso da palavra “desafio”. Neste caso, a letra <f> encontrava-se destacada com uma cor diferente e, por isso, as crianças rodeavam sem dificuldade. O facto da letra <f> estar destacada a uma cor diferente das restantes letras ajudou bastante as crianças a realizarem a tarefa.

Após a exploração da letra no poema, resolvi elaborar um *quizz* (Figura 30) com questões sobre o texto para a turma responder. O *quizz* era composto por cinco questões baseadas na letra e questões que as crianças facilmente conseguiram responder porque as respostas estavam explícitas ao texto e eram acompanhadas por imagens.

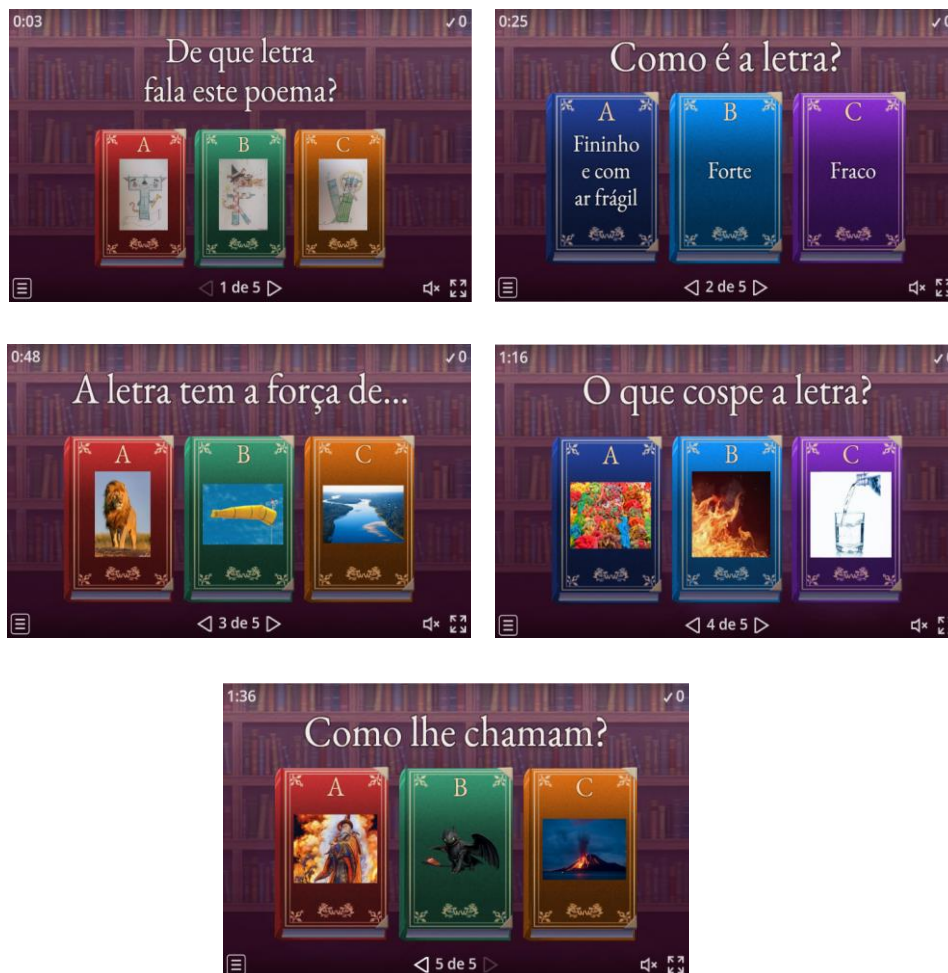


Figura 30 – Quiz sobre o poema da letra <f>.

A atividade escrita para treinar a letra foi elaborada por mim, tendo por base atividades escritas elaboradas pela professora. Uma parte da atividade foi realizada no exterior da sala, deixando os alunos muito mais calmos e relaxados. No [Apêndice 7](#), é possível ver a atividade escrita completa. A questão 1 consistia no treino da grafia do <f> maiúsculo e minúsculo manuscrito, passando primeiramente o lápis no tracejado e depois repetir o desenho da letra (figura 32).



Figura 32 – Exercício 1.



Figura 31 – Aluna a realizar o exercício 1.

Na questão 2, os alunos tinham de juntar a consoante <f> com as vogais, formando assim as sílabas <fa> <fe> <fi> <fo> <fu> (Figura 33). As questões 3 e 8 seguiam o modelo do exercício prático elaborado no poema. No exercício 3, os alunos tinham de reconhecer e rodear o <f> nas suas formas de escrita, manuscrita e de imprensa, maiúsculo e minúsculo (Figura 36). No exercício 8, os alunos tinham de encontrar o <F> manuscrito e de imprensa, maiúsculo e minúsculo e pintar (Figura 35).

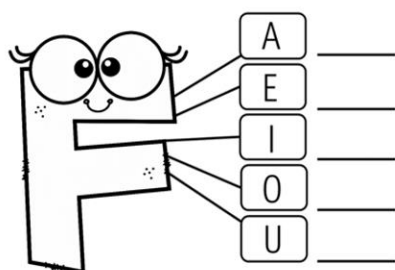


Figura 34 – Exercício 2.

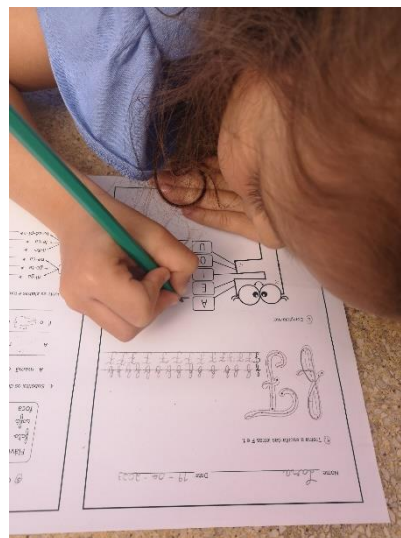


Figura 33 – Aluna a realizar o exercício 2.

Flávio	figo	fita	fiavela	finá	fome
fato	faca	foca	fava	Rufino	fino
sofá	café	fada	Fifi	Fátima	fumo
foca	feio	feito	faneca	Filipe	fio

Figura 36 – Exercício 3.

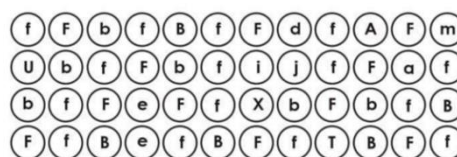


Figura 35 – Exercício 8.

A questão 4 era exercícios de correspondência, os alunos tinham de associar a imagem do objeto à palavra (Figura 37). Neste exercício, os alunos necessitaram do meu apoio, pois sabiam o nome do objeto, mas não sabiam escrever, por isso, projetei no quadro interativo a atividade e escrevi no exercício o nome dos objetos.

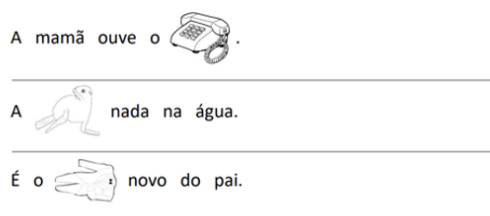


Figura 37 – Exercício 4.

O exercício 5, consistia na junção das sílabas <fa> <fe> <fi> e <fo> com outras sílabas, para assim formar palavras (Figura 38). Nesta atividade muitos alunos tiveram dificuldades, não compreendendo que, ao juntar as sílabas, formavam palavras. Foi um exercício era complexo e, por isso, foi realizado em grande grupo. Realizei a atividade no quadro, enquanto alguns alunos me ajudavam, dizendo a palavra que ia formar.

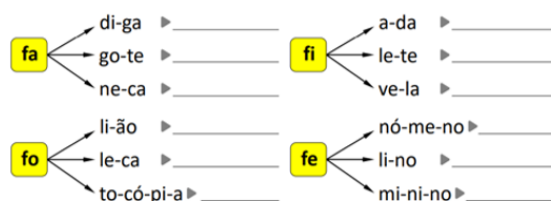


Figura 38 – Exercício 5.

No exercício 6 (Figura 39), era pedido que os alunos pintassem os objetos em que cujos nomes ouvissem o som [f]. Os alunos que sabiam ler não tiveram dificuldade nenhuma nesta atividade, pois associavam bem o nome do objeto à sua imagem, sabendo que, por exemplo, a palavra “fato” se inicia-se pela consoante [f]. Os alunos com mais dificuldades na leitura tiveram uma dificuldade acrescida na identificação da imagem, como no caso de “aguça” ou “afia”. Por isso, foi importante eu ter colocado por baixo de cada objeto o seu nome, assim, visualmente, tornou-se mais fácil e todos os alunos conseguiram realizar o exercício.



Figura 39 – Exercício 6.

No exercício 7 (Figura 40), eram solicitadas palavras com o <f> no início de palavra e os alunos tinham de descobrir numa sopa de letras, ou seja, era uma atividade visual, por isso, a maioria dos alunos conseguiu descobrir as palavras. Os., tentando-as ler de seguida os alunos que sabiam ler melhor e que tinham uma maior confiança na leitura tentaram lê-las de seguida. Com os alunos com maior dificuldade, tentei-lhes explicar que seria mais fácil se eles observassem a sopa de letras e identificassem a letra <F>,<f>, sendo mais fácil ver se correspondia alguma palavra da coluna. Por terem dificuldade na leitura, com esses alunos, realizamos a atividade em grande grupo.

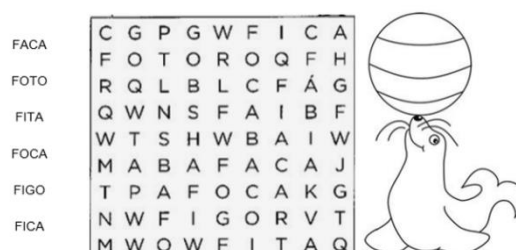


Figura 40 – Exercício 7.

O último exercício, o exercício 9 (Figura 41), constava de imagens cujo som <f> aparecia no início ou no meio da palavra. A atividade começou a ser realizada individualmente, alguns alunos conseguiram construir as frases, apesar de apresentar alguns erros. O resto da turma conseguia construir as frases, mas não conseguia escrever, por isso, o exercício foi realizado em grande grupo. Os alunos diziam a sua frase e eu escrevia no quadro interativo.



Figura 41 – Exercício 9.

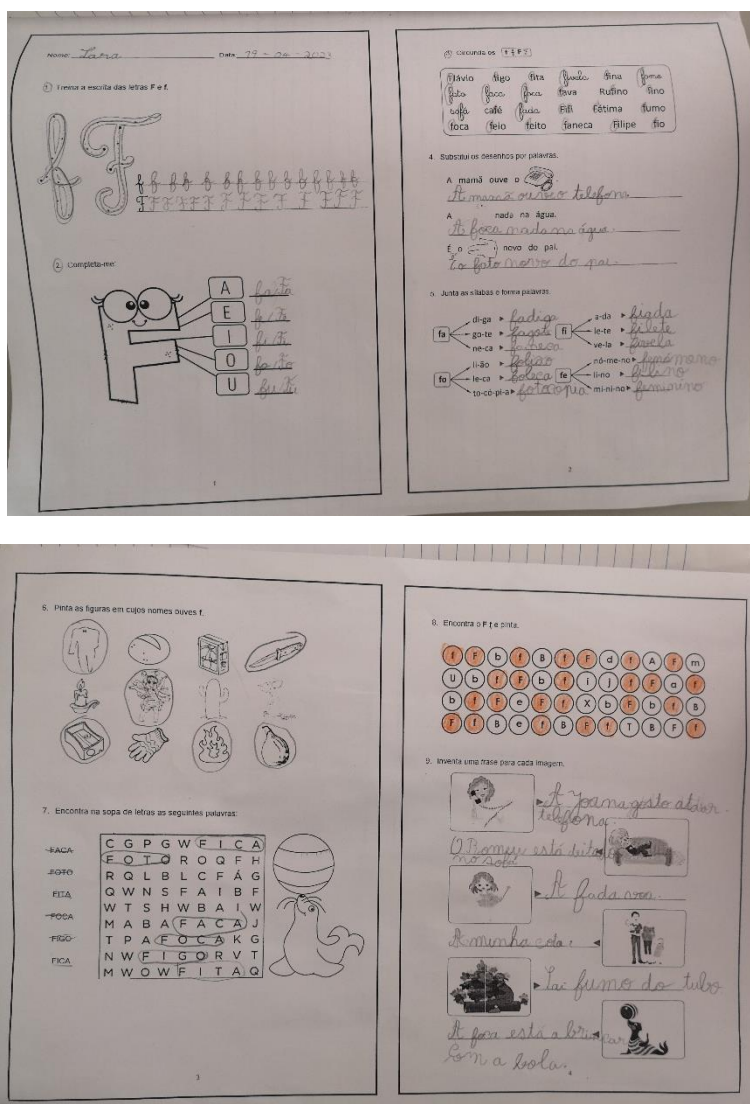


Figura 42 – Ficha elaborada por uma aluna.

No final da atividade escrita, passamos para o quadro silábico (Figura 38), os alunos iam-me dizendo o som que se formava quando juntávamos a letra <f> com as vogais e os ditongos orais e nasais.

r	ra	re	ri	ro	ru	ra	re	ri	ro	ru	ra	re	ri	ro	ru	ra	re	ri	ro	ru
b	ba	be	bi	bo	bu	ba	be	bi	bo	bu	ba	be	bi	bo	bu	ba	be	bi	bo	bu
g	ga	ge	gi	go	gu	ga	ge	gi	go	gu	ga	ge	gi	go	gu	ga	ge	gi	go	gu
j	ja	je	ji	jo	ju	ja	je	ji	jo	ju	ja	je	ji	jo	ju	ja	je	ji	jo	ju
f	fa	fe	fi	fo	fu	fa	fe	fi	fo	fu	fa	fe	fi	fo	fu	fa	fe	fi	fo	fu
s																				
z																				
h																				

Figura 43 – Quadro silábico.

2.ª sessão: Ensino da letra Z

A 2.ª sessão implementada no meu projeto do 1.º Ciclo incidiu, no ensino da de uma letra, a letra <z>. A 2.ª sessão, foi guiada pelos seguintes objetivos pedagógicos: “estimular a leitura de palavras e frases”; “desenvolver o reconhecimento e a identificação de algumas letras do alfabeto”; “estimular a consciência fonológica”; “promover a correspondência entre letras e sons” e “promover a autoconfiança e o gosto pela leitura”.

Nesta sessão, não utilizei o livro *Monstrocedário* porque o poema apresentava a letra e os seus casos de leitura, e a turma ainda não tinha conhecimento. Por isso, deixei esse poema para um momento posterior. Optei por ler o texto do manual.

Logo após a leitura, projetei no quadro interativo o texto “A Zita e a zebra” do manual TOP de português, e aproveitei o título para perguntar que letra é que achavam que íamos aprender. Li duas vezes o texto e as crianças seguiram a minha leitura com o dedo, depois pedi a algumas crianças para lerem em voz alta.



Figura 44 – Texto *A Zita e a Zebra*.

O texto *A Zita e a zebra* é acompanhado pela imagem que se encontra ao lado, ou seja, o texto aborda os elementos presentes na imagem, ficando mais fácil para os alunos associarem o texto à ilustração. Na página do manual, no quadro ao lado é possível os alunos verem como é que se representa a letra <z> em escrita manuscrita e de imprensa.

Após a leitura, conversamos em grande grupo sobre o texto e foram colocadas questões:

- “Como se chama a menina?”;
- “De que animal é que ela se aproxima?”;
- “Há alguma semelhança entre a roupa da menina e o animal?”;

-“O que é que a zebra roubou à Zita?”.

Todas as questões foram respondidas corretamente. A turma não demonstrou dificuldade na interpretação textual, pois estavam atentos à leitura. As perguntas de interpretação foram relevantes para ajudar a compreender o texto, tentando não colocar as mesmas questões fornecidas pelo manual. Após o diálogo, passamos às perguntas de interpretação presentes no manual. Eu li as questões e as crianças responderam. As respostas às questões foram escritas no quadro interativo, para os alunos poderem copiar para os seus manuais. Pretendi realizar a atividade desta maneira, pois alguns elementos da turma sabiam a resposta, mas apresentavam dificuldades em escrever.

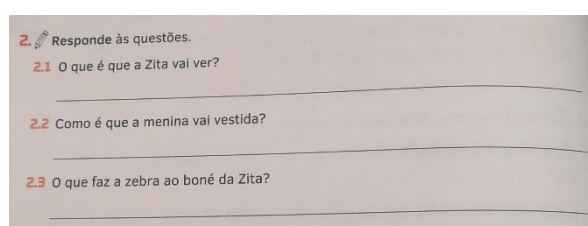


Figura 45 – Questões do manual sobre o texto.

Passamos de seguida para um momento de consciência fonológica, pedi aos alunos que pensassem um pouco no nome da menina e do animal e me dissessem por que som começavam, de modo a levar os alunos ao reconhecimento de que começam pelo mesmo som e que se trata do som [z]. Expliquei que, quando esse som está no início das palavras, se **escreve sempre** com a letra <z>, e que a letra <z>, no início da palavra, se **lê sempre** [s].

Desafiei os alunos a que imaginassem que eram a Zita e que, por isso, dessem um nome à zebra, mas o nome tinha de iniciar pela letra <z>. Desenharam no seu caderno da escola a zebra e escreveram o nome por baixo. Como ainda não sabem escrever, escrevi os nomes no quadro, mostrando-lhes também como se desenha o [z] maiúsculo e a sua grafia, como por exemplo Zuzu, Zeza e Zizi.

Após este momento, o manual apresenta dois exercícios. O primeiro exercício (Figura 46) de consciência fonémica do som [z], para os alunos ouvirem palavras e rodearem as imagens cujos nomes têm o som [z]. O exercício não apresenta o nome dos objetos, por isso, após as crianças fazerem o exercício, escrevi as palavras por baixo das suas imagens correspondentes e **marquei** no quadro a divisão silábica, para avançar na explicação da leitura da letra: não é só no início de palavra que se lê [z] mas, na verdade, **lê-se assim sempre que está no início de sílaba**: “a-**zei**-to-na”; “a-**zu**-le-jo”; “do-**ze**”.



Figura 46 – Exercício 3 do manual para treinar a consciência fonêmica.

No exercício seguinte (**Figura 47**), os alunos identificaram a divisão silábica de palavras com o som [z], indicando a sílaba em que se ouve o som [z], marcaram a divisão silábica, e rodearam a sílaba cujo nome começa com o som [z]. O exercício, por ser também visual, por apresentar imagens, os alunos conseguiram fazer sozinhos, sem qualquer ajuda, tendo-me ajudado a corrigir o exercício.

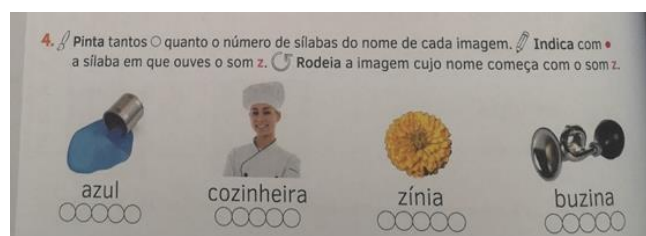


Figura 47 – Exercício 4.

A página seguinte, serviu para os alunos treinarem a grafia da letra minúscula e o padrão silábico básico. Foi um momento para a turma se familiarizar e treinar a escrita da letra.

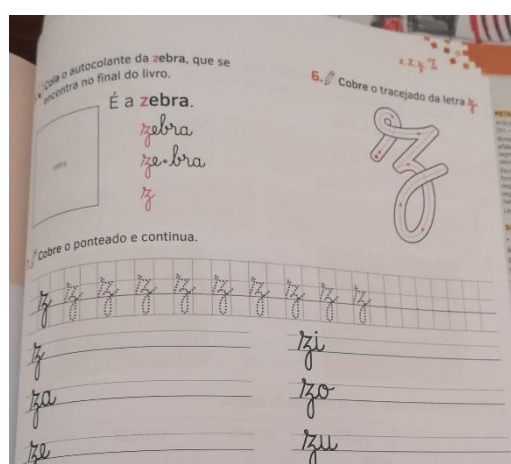


Figura 48 – Exercícios 6 e 7.

Após realizarem o exercício, solicitei que a turma dissesse palavras que iniciassem com as sílabas <za> <ze> <zi> <zo> <zu>; “zanga”; “zero”; “buzio”; “anzol” e “azul”. Mais uma vez, escrevi as palavras no quadro.

Durante o momento de partilha de conhecimentos, consegui identificar um grupo de alunos que já

conhecia a letra, pois, enquanto eu explicava, respondia-me sem nenhuma dificuldade. Outros alunos confundiam o som [z] com o som de outra letra, quando lhes pedi palavras que iniciassem com o som [z] isso aconteceu porque não existem muitas palavras do conhecimento deles que iniciem com esse som. Mas quando lhes pedi palavras com no meio da palavra <za> <ze> <zi> <zo> e <zu>, verifiquei que foi mais fácil e, nesse momento, notei as crianças mais seguras de si. Não lhes expliquei que existe uma letra que em início de sílaba e no meio de duas vogais também se lê [z], mas penso que foi bom não introduzir, porque alguns alunos podiam não associar.

O exercício 8 (**Figura 49**), continha um quadro em que as palavras apresentavam o <z> em início de sílaba. Li as palavras e os alunos conseguiram rapidamente colocar as palavras nos espaços corretamente.

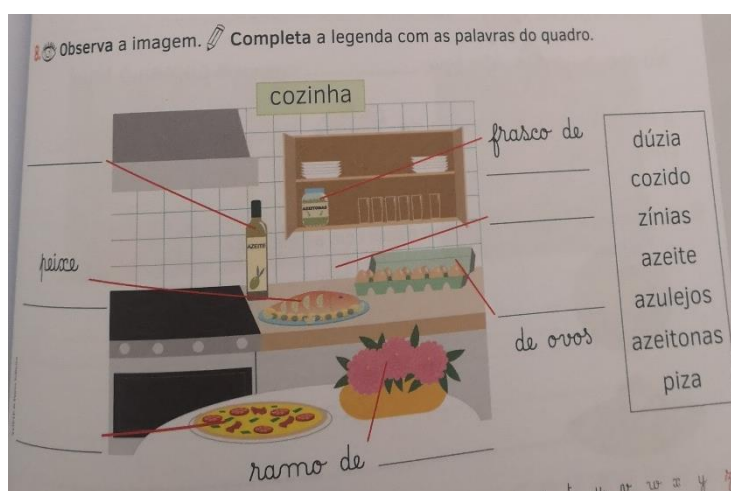


Figura 49 – Exercício 8.

Na página a seguir (**Figura 50**) as crianças treinaram a grafia da letra <z> maiúscula, aproveitando esse momento para pedir aos alunos para me dizerem nomes de pessoas, de cidades, de países que iniciassem com a letra z, como "Zélia"; "Zé"; "Zita" e escrevi no quadro para observarem e aprenderem a minha grafia.

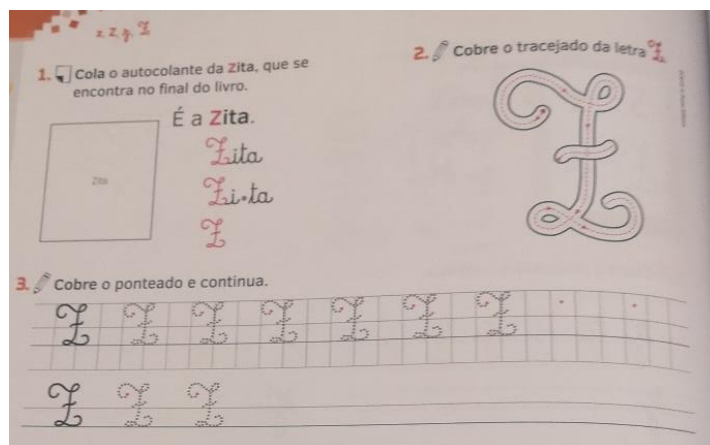


Figura 50 – Exercícios 1, 2 e 3.

No exercício 4 (Figura 51), os alunos preencheram os espaços em branco com as palavras do quadro. Primeiro li as palavras e depois as frases, lendo de seguida as palavras novamente para os alunos identificarem a palavra que se encaixava corretamente.

O último exercício (Figura 52), realizamos em grande grupo. Os alunos disseram as frases utilizando as palavras disponíveis e eu escrevi-as no quadro.

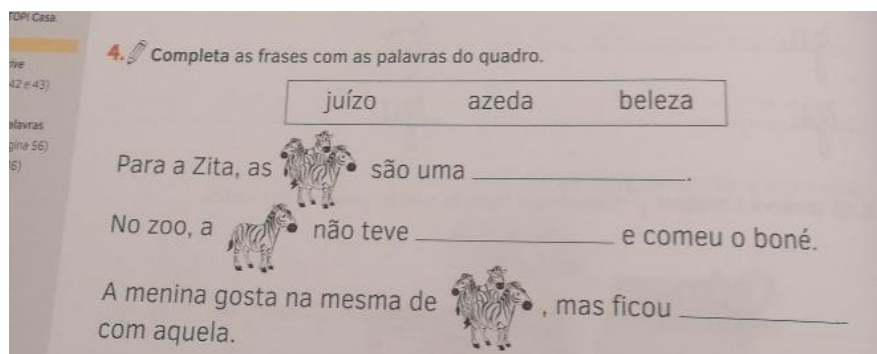


Figura 51 – Exercício 4.

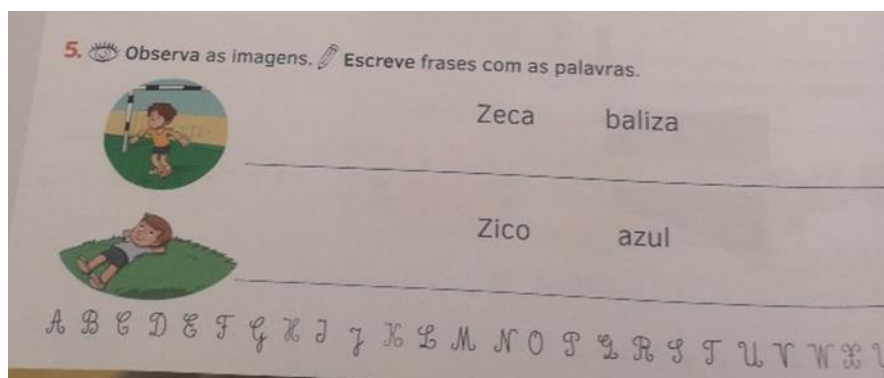


Figura 52 – Exercício 5.

3.ª sessão: Ensino dos casos de leitura az ez iz oz uz

A 3.ª e última sessão implementada no meu projeto do 1.º Ciclo incidiu no ensino dos casos de leitura da letra <z>, <az>, <ez>, <iz>, <oz>, <uz>. Procurei atingir os seguintes objetivos pedagógicos: Estimular cada leitura de palavras e frases, desenvolver o reconhecimento e a identificação de algumas letras do alfabeto, estimular a consciência fonológica da letra <z> e a promoção da autoconfiança e o gosto pela leitura utilizando manual escolar e também fazendo o maior proveito e uso do poema da letra <z> presente no livro *Monstrocedário*.

Comecei por fazer uma introdução sobre o que íamos fazer naquele dia, disse-lhes que íamos ler um texto e a partir desse texto íamos aprender um novo caso de leitura.

Projetei apenas o texto (**Figura 53**) no quadro interativo e não distribuí os manuais, e pedi que lessem o título. Após a leitura do título e através da sua representação escrita, queria que eles descobrissem o novo caso que iam aprender.

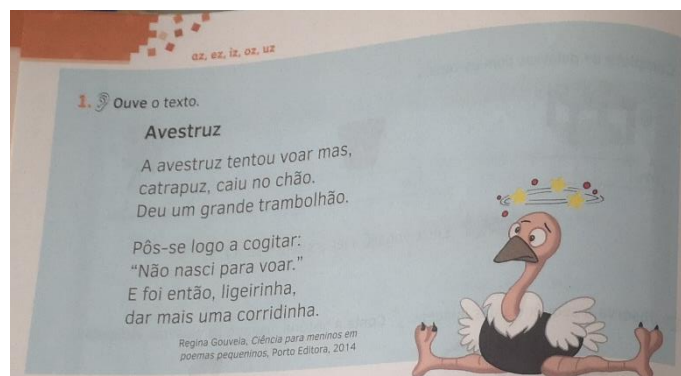


Figura 53 – Texto *Avestruz* do manual.

Como eu já esperava, algumas crianças adivinharam logo: “é o caso <az> <ez> <iz> <oz> <uz>.”. Questionei o grupo como sabiam que era esse o caso, respondendo-me que <uz> estava na palavra “avestruz”. Após este momento, passamos para a leitura do texto. Coloquei o áudio do texto duas vezes e li também duas vezes. De seguida, pedi a algumas crianças para lerem o texto e no final lemos todos em conjunto. Durante a leitura, como eu já previa, surgiu a dúvida de significados de duas palavras, como o caso da palavra “cogitar” e da palavra “ligeirinha”. Dei exemplos com o texto, substituindo essas palavras que não sabiam o significado por palavras mais simples que eles conhecem: “cogitar significa pensar, a avestruz pensou: “a avestruz pôs-se logo a pensar” “ligeirinha significa rápido, “a avestruz foi logo rapidamente dar mais uma voltinha”, sendo que estes significados eram totalmente coerentes com o sentido do texto.

Depois de explorarmos um pouco o texto, falando de qual a personagem do texto e toda a ação à sua volta, falei um pouco sobre o caso de leitura. Escrevi no quadro <az> <ez> <iz> <oz> <uz> e expliquei que a consoante <z> depois de uma vogal, tem o som [x] e que se lê sempre com esse som, expliquei também que este caso só aparece no final das palavras. Para exemplificar, escrevi no quadro palavras que terminassem em cada caso (Figura 54).

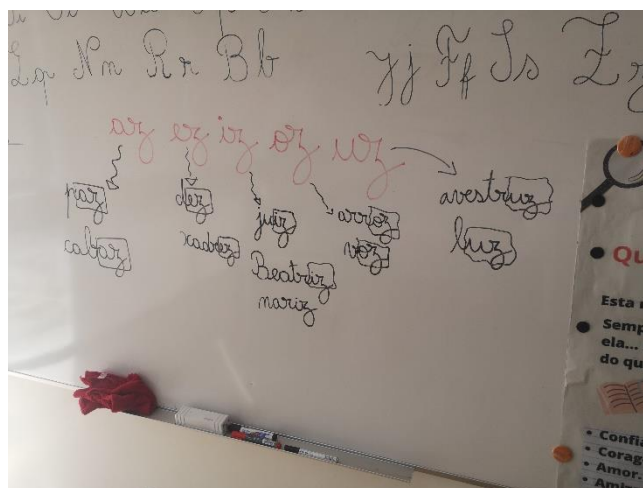


Figura 54 – Palavras que terminam com o caso de leitura.

Realizamos as perguntas de interpretação do texto em conjunto porque as duas frases eram um pouco confusas e as crianças estavam a ter dúvidas sobre o que deveriam escrever nos espaços (Figura 55). Li a primeira frase e expliquei: “a avestruz queria fazer o quê?” e as crianças responderam corretamente: “voar”, “mas o que aconteceu à avestruz? Deu um?” e fomos ver ao texto o que tinha acontecido à avestruz, “deu um trambolhão”, as crianças disseram “caiu”, mas não fazia muito sentido ao ler a frase, por isso, recorremos ao texto para completar os espaços em branco.

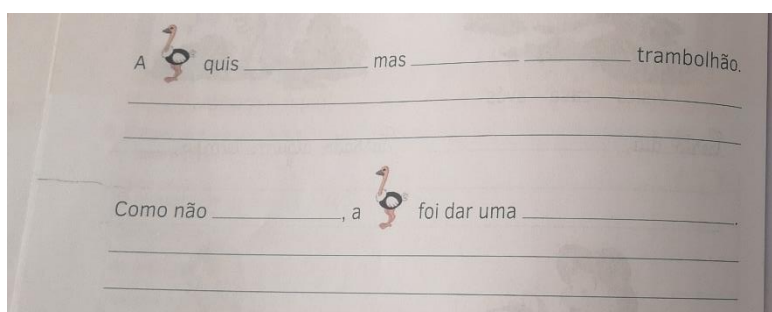


Figura 55 – Exercício 2.

De seguida, iniciamos a realização dos exercícios referentes ao caso de leitura. No primeiro exercício (Figura 56), li o exemplo: “a palavra avestruz apresenta quantos sons? “a” temos um som, “ves” temos três sons diferentes e “truz” temos quatro sons diferentes”. Enquanto falava,

também sublinhava a palavra para as crianças verem e perceberem o que eu queria dizer. Também pedi que rodeassem em cada palavra os sons <az>, <ez>, <iz>, <oz> e <uz>.

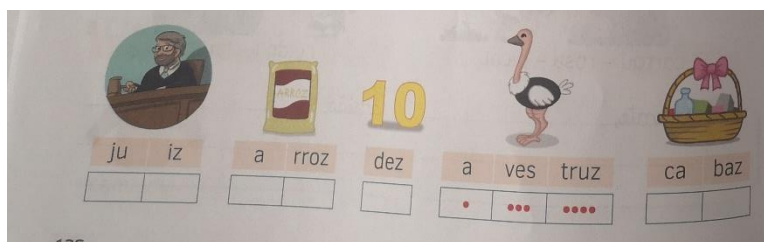


Figura 56 – Exercício 3.

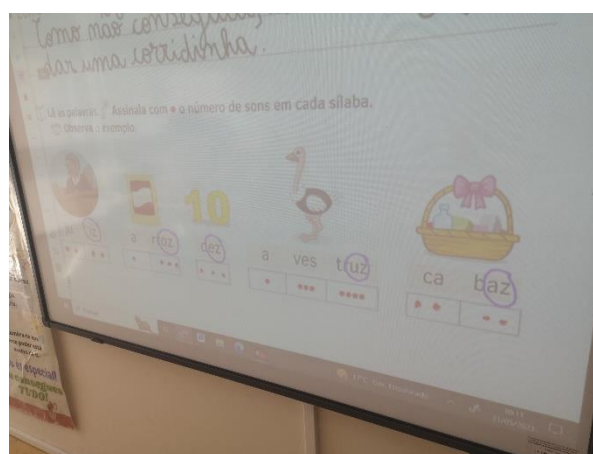


Figura 57 – Realização do exercício 3.

O exercício seguinte consistia em completar frases com as palavras: *veloz*, *feroz* e *feliz* (Figura 58), foi muito fácil para a maioria dos alunos. Primeiro perguntei se tinham dificuldade no significado das palavras e a seguir três crianças leram uma frase cada uma. Neste exercício foram os alunos que me disseram onde deveria colocar cada palavra, sem dificuldades. Conforme é possível observar na Figura 59, rodeei os casos de leitura <oz> e <iz>, para os alunos observarem e identificarem que as palavras colocadas nos espaços, continham o presente caso de leitura na última sílaba.

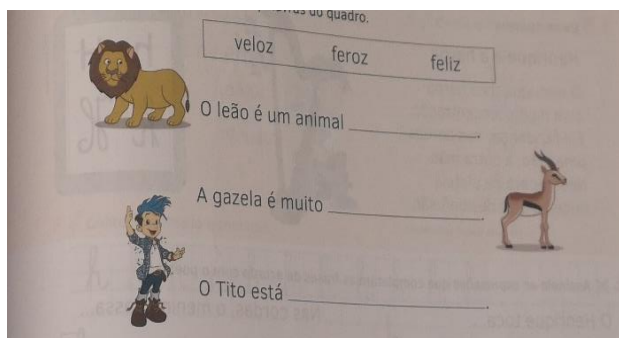


Figura 58 – Exercício 4.

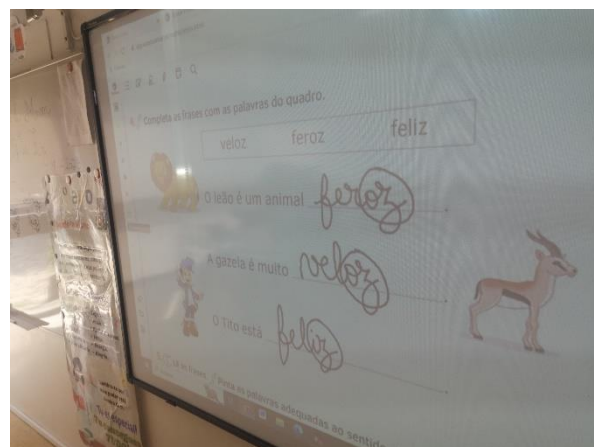


Figura 59 – Realização do exercício 4.

No último exercício do manual (**Figura 60**), as crianças tinham de escolher entre duas opções de palavras para completar as frases. Primeiro, lemos em conjunto as frases e as duas opções, depois perguntei: “sabem o que significa as palavras “noz” e “nós”?”. Como previsto, os alunos sabiam o que significava “noz” e “nós”, mas não sabiam distinguir as palavras escritas. Por isso, expliquei que “noz” terminado em <oz> é o fruto seco e “nós” terminado em <os> significa “nós todos”. O mesmo se aplicou nas restantes palavras, os alunos sabiam o significado, tendo eu explicado.

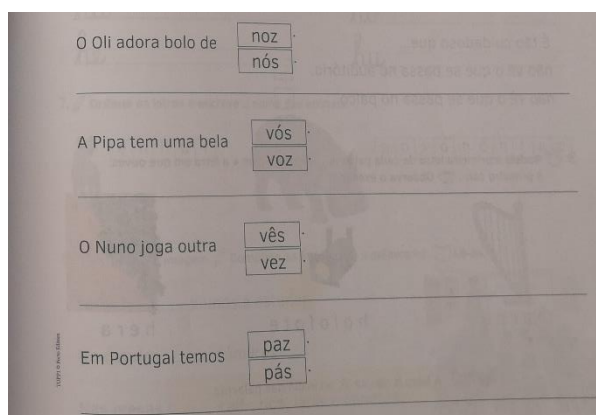


Figura 60 – Exercício 5.

Para completar o último objetivo pedagógico, referente à promoção da autoconfiança e do gosto pela leitura, pretendi construir com os alunos algo que os envolvesse totalmente, que fossem eles a construir do início ao fim, para isso, utilizamos novamente o livro *Monstrocedário*. A tarefa prevista era a criação de um pequeno dicionário da letra Z.

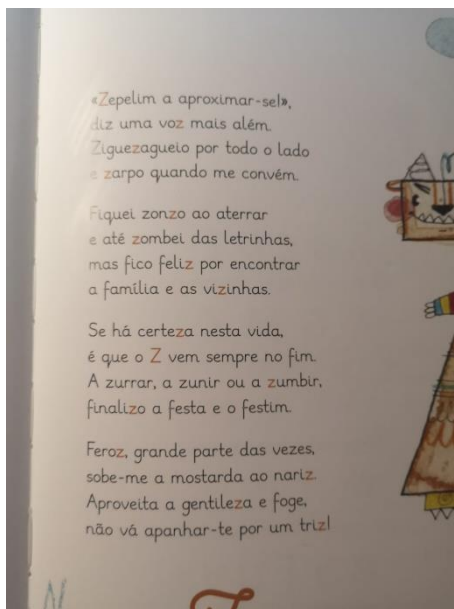


Figura 61 – Poema da letra <z> do livro *Monstrocedário*.

Primeiro li o poema da letra Z duas vezes e depois perguntei se alguma criança queria ler. Não obriguei ninguém a ler porque penso que deixa os alunos nervosos. Os alunos que quiseram ler, leram sozinhos, os alunos com mais dificuldades, eu ajudei, lendo as palavras e depois eles liam. Por último lemos todos em conjunto.

Como o poema estava projetado no quadro interativo, depois da leitura, alguns alunos foram ao quadro rodear os casos de leitura da letra <z>, e a letra <z> no início de sílabas.



Figura 62 – Atividade de rodear os casos de leitura da letra <z>.

Depois formei grupos de dois alunos, juntei um aluno com menos dificuldades com um aluno com mais dificuldades para se ajudarem mutuamente. Pedi que cada par observasse uma linha do poema e descobrisse uma palavra que iniciasse com a letra <z> ou uma palavra que terminasse com <z>, escrevendo de seguida num papel. Alguns pares ficaram com duas palavras. Durante a procura das palavras, houve duas palavras que tiveram dificuldade em identificar porque a letra não estava destacada com outra cor, como as restantes palavras.

Para a elaboração do dicionário, dividimos a cartolina em duas metades e disse à turma que na primeira coluna podíamos colocar as palavras que iniciassem com o <z> e que na segunda coluna podíamos colocar palavras em que o <z> estava no final de sílaba. Os alunos concordaram e por isso atribuímos dois títulos. Na primeira coluna escrevemos: “Z no início de sílabas” e na segunda coluna escrevemos: “Z no fim de sílaba”. Para



Figura 63 – Pesquisa das palavras por parte dos alunos.

procurar o significado das palavras, um membro de cada grupo, à vez, escreveu no computador a palavra. Eu já tinha adiantado esse trabalho e já tinha o significado das palavras, tendo modificado alguns, para facilitar a compreensão. Cada membro escreveu o significado no papel e foi colar na cartolina. Para colar na cartolina, eu perguntei: “será que na palavra “zarpo” a letra <z> está no início de sílaba ou no final de sílaba?” e os elementos do grupo responderam. Alguns grupos tiveram dificuldade, por isso pedi que rodeassem a vermelho a letra <z> e me dissessem onde ela se encontrava, assim já conseguiram observar e realizar a tarefa. O dicionário (**Figura 64**) não ficou exatamente como planeado. A ideia inicial e planificada consistia em cada grupo de alunos desenhar o significado da palavra e colar no dicionário. Por uma questão de tempo, não foi possível realizar o mesmo.

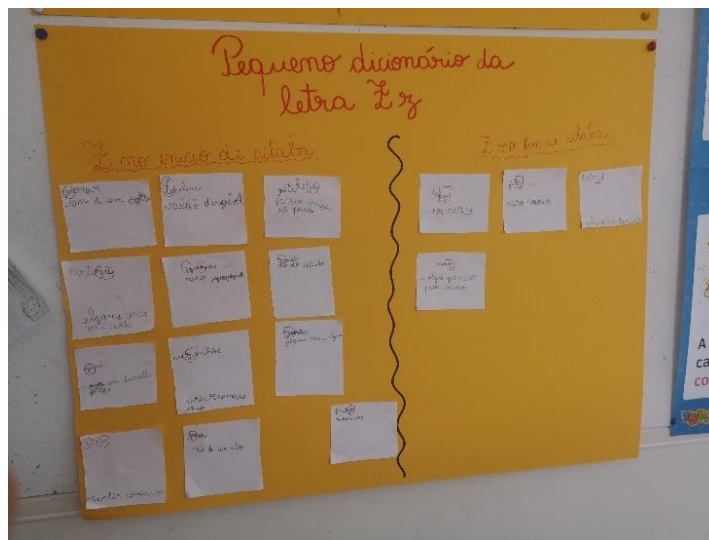


Figura 64 – Resultado do dicionário.

4.2.5. SÍNTESE REFLEXIVA DAS ATIVIDADES DO PROJETO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No contexto em 1.º Ciclo, todos os objetivos pedagógicos foram alcançados. Todavia, ao contrário do contexto em Pré-Escolar, não se observa nitidamente que os alunos tiveram uma melhoria acentuada na leitura.

O primeiro objetivo era “estimular a leitura de palavras e frases”. Para atingir essa meta, utilizei pequenos textos e palavras, tendo as crianças sido incentivadas a aprimorar as suas habilidades de leitura de forma gradual e confiante.

O segundo objetivo foi “desenvolver o reconhecimento e a identificação de algumas letras do alfabeto”. Introduzi as letras de maneira envolvente, não recorri a recursos muito didáticos, porque tinha receio de infantilizar demasiado o ensino, recorrendo assim ao manual e ao que ele propõe, contribuindo para o progresso dos alunos no reconhecimento das letras.

O terceiro objetivo era “estimular a consciência fonológica”. Para isso, implementei atividades que envolviam a identificação e manipulação dos sons das palavras, incluindo a separação de sílabas. Essas práticas lúdicas ajudaram as crianças a desenvolverem as suas habilidades fonológicas de forma natural e entusiasmada.

O quarto objetivo era promover a correspondência entre letras e sons. Utilizei histórias interativas e canções educativas para enfatizar os sons das letras e permitir que os alunos estabelecessem conexões entre as letras escritas e seus sons correspondentes, tendo eu explicitado as regras de leitura implicadas em cada caso. Esse processo foi crucial para a consolidação da leitura e escrita.

Por fim, pretendi “promover a autoconfiança e o gosto pela leitura”. Valorizei o esforço e a dedicação de cada aluno, celebrando as suas conquistas individuais e incentivando-as a superar os desafios, utilizando textos divertidos do livro *Monstrocedário*, para completar as aprendizagens. Essa abordagem afetiva contribuiu para fortalecer a autoestima dos alunos e para que desenvolvessem um verdadeiro prazer pela leitura.

Os objetivos investigativos que estabeleci, nomeadamente “compreender o processo inicial de ensino explícito da leitura” e “perceber o potencial da literatura infantil como recurso para realizar o ensino inicial da leitura” , atingidos e foram importantes para a construção das minhas aprendizagens profissionais.

No ensino explícito da leitura, procurei compreender não apenas o funcionamento dos métodos tradicionais, mas sobretudo as novas abordagens e estratégias que podem ser utilizadas para ensinar as crianças. No entanto, uma das minhas maiores descobertas foi a poderosa relação entre a literatura infantil e o ensino explícito da leitura, ao perceber o potencial da literatura infantil como um recurso para ensinar a leitura.

O uso da literatura infantil como ferramenta de ensino permitiu-me criar experiências mais significativas. Através de narrativas, pude introduzir e praticar conceitos de leitura de forma envolvente e contextualizada, aprimorando as habilidades de leitura das crianças, mas também estimular a imaginação, a criatividade e o prazer pela leitura.

Profissionalmente, as minhas aprendizagens foram vastas e transformadoras. Compreendi a importância de adaptar a minha abordagem de ensino às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo que cada criança progride a seu ritmo. Além disso, aprendi a criar uma sala de aula com diversidade de literatura infantil, expondo os alunos a uma ampla gama de estilos literários. A exploração do ensino explícito da leitura através da literatura infantil proporcionou-me um crescimento profissional significativo. Através dessa abordagem, ajudei os alunos a desenvolver as suas habilidades de leitura, mas também sustentei a sua imaginação e empatia.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo, apresento algumas reflexões finais acerca do trabalho descrito, incluindo também as limitações. Teço algumas considerações acerca do meu percurso no decorrer do meu projeto de intervenção, bem como as minhas aprendizagens para o meu futuro como docente. Finalizo com algumas recomendações.

Antes de iniciar o estágio, estava com algum receio e ansiedade porque não sabia se ia conseguir desenvolver um projeto de intervenção e investigação que respondesse aos interesses e necessidades das crianças. Estava também com receio de não conseguir partilhar com as crianças o que queria desenvolver com elas, ou que não conseguissem aprender comigo. No entanto, fui muito bem acolhida na instituição onde realizei o meu estágio, tanto a educadora quanto a professora foram incansáveis comigo, estando sempre disponíveis para me ajudarem. O mesmo da minha orientadora, que também esteve sempre presente para me ajudar e aconselhar.

Embora relacionados, os meus projetos tiveram de ser diferentes, e esta foi a minha principal descoberta e aprendizagem profissional: a leitura deve ser promovida em ambos os níveis educativos, mas os objetivos perseguidos são diferentes e as estratégias pedagógicas também têm de ser diferenciadas.

O projeto do pré-escolar incidiu na promoção do gosto pela leitura, tendo envolvido estratégias lúdicas e informais. No projeto do 1.º ciclo foquei-me no ensino explícito de algumas letras, acabando por ser um trabalho mais estruturado e formal, tal como esperado desse nível educativo.

No contexto em Educação Pré-Escolar, considero que o meu projeto de intervenção teve bons resultados, uma vez que as crianças usufruíram e vão continuar a usufruir do espaço e dos livros, explorando-os em grupo, sozinhos ou com a educadora.

Outro aspeto também importante no meu projeto era que as crianças tivessem um papel ativo na construção da nova área, que também procurou dar resposta aos seus interesses. Todo o trabalho foi ao encontro das OCEPE (Silva et al, 2016), que, para além de dinamizar o trabalho ao nível da promoção da motivação pela leitura, destaca a criança como sujeito e agente do processo educativo, considerando-a o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros. Tive

sempre o cuidado para que fossem as crianças a tomarem as decisões, apoiando-as, desde os tecidos utilizados, as suas cores, o mural, os livros presentes na área. Por isso, na minha opinião, a nova área teve tanto sucesso, porque a criança criou, esteve envolvida, sentiu-se útil e sentiu que o adulto escutou as suas ideias e as colocou, dando no resultado. Consegui aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a minha formação académica e desenvolver competências na área da educação. Adquiri conhecimentos sobre a importância da observação e acompanhamento das crianças, da promoção da autonomia e da criação de um ambiente estimulante para a aprendizagem.

Todavia, este não foi um trabalho fácil. No decorrer do estágio, tive de enfrentar algumas dificuldades, o meu maior desafio foi perceber qual a metodologia adotada na sala ou quais as metodologias presentes e como apropriar-me delas durante a minha intervenção. Para isso, foi fundamental uma maior apropriação de conhecimentos e focar-me mais nesse aspeto e apoiar-me em suportes fornecidos e assistir a uma Unidade Curricular, tornando assim a minha experiência no contexto ainda mais enriquecedora.

O estágio em 1.º Ciclo, proporcionou-me uma experiência enriquecedora e repleta de aprendizagens. Adquiri a necessidade de adaptação e flexibilidade, cada criança é única, com as suas próprias habilidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Por se tratar de uma turma do 1.º ano, a exigência era ainda maior, uma vez que estavam a construir a aprendizagem da leitura. Aprendi como se realiza o ensino explícito dessa competência e pude perceber a sua complexidade. Percebi também como a literatura tem potencial para envolver ainda mais os alunos nessa aprendizagem formal, muito embora essa tivesse sido, por razões de tempo, a dimensão relativamente menos explorada no meu trabalho.

Aprendi também que, por mais que planifique, a verdade é que a metodologia que utilizo terá de ser situada nos meus alunos. No decorrer das minhas intervenções, as minhas planificações continham a abordagem pormenorizada de como ia explicar a matéria e as atividades do manual TOP e do manual de fichas, como ia intervir e de como esperava que os alunos reagissem. No momento de intervir, por mais que tentasse seguir as minhas planificações, a verdade é que era quase impossível, pois os alunos são imprevisíveis. Eu levava as minhas planificações com a ideia de que seria a primeira abordagem das letras à criança, o que muitas vezes não era verdade, porque algumas crianças têm um acompanhamento familiar e já tinham aprendido o que eu ia abordar, o que fez com que não seguisse ao pormenor o planeado, principalmente a parte introdutória da

planificação, em que eu partilhava com a turma sobre o que iríamos aprender e havia sempre alguma criança que respondia à minha introdução, revelando-o às restantes crianças. Aprendi que a planificação é importante, mas deve ser suficientemente flexível para ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

O projeto em contexto de 1.º Ciclo não foi tão evidente de sucesso como o projeto em contexto de Pré-Escolar, pois envolver o ensino da leitura leva o seu tempo, não é em quatro meses que consigo evidenciar que todos os alunos consigam ler, precisava de mais tempo. Todavia, no início da realização do projeto em contexto de 1.º Ciclo, observei que as crianças não liam praticamente nada. Porém, no final do meu estágio observei que alguns alunos que inicialmente tinham revelado dificuldade na leitura mostravam uma maior capacidade de leitura e muito mais confiança.

Ao longo do estágio, também enfrentei desafios que me permitiram crescer tanto pessoal quanto profissionalmente. Fortaleci a minha autoestima, fazendo-me reconhecer as minhas capacidades, aprimorou também a minha responsabilidade e a minha criatividade. Conheci diversas formas de integrar as diferentes áreas de conteúdo numa atividade, pois é algo que eu sentia alguma dificuldade. Também aprendi a gerir o tempo para as atividades propostas para o meu projeto. A partilha constante de experiências e vivências sobre a educação entre as pessoas que pertenciam à instituição, tornou-se um recurso para aprender mais, na medida em que me fui construindo, descobrindo novas estratégias para aplicar. Importa também salientar que também me fez perceber que a criança está no centro da sua aprendizagem, tendo sempre um papel ativo na construção do seu conhecimento. Mas o mais importante foram mesmo as aprendizagens relacionadas com a abordagem à leitura.

No início da realização do meu projeto tive imensa dificuldade em perceber como iria intervir no ensino da leitura, ou seja, como iria aplicar algo que nunca aprendera a fazer. Por isso, nesse sentido, o projeto foi muito importante, pois colocou-me um desafio que não sabia se iria cumprir, mas, por outro lado, deu-me a oportunidade de construir conhecimentos de coessenciais no meu futuro profissional, o ensino da leitura.

A realização do projeto permitiu-me colocar em prática as aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso académico, dando-me a oportunidade de relacionar a teoria com a prática. A utilização do manual de português também me ajudou bastante, pois, no ensino da leitura, não sabia muito bem que tipo de atividades poderia utilizar, sendo por isso, uma espécie de guia.

É de mencionar que também encontrei algumas dificuldades, por exemplo, lidei com situações que exigiram paciência, criatividade e habilidades de resolução de problemas. Aprendi a gerir a sala de aula, a chamar a atenção das crianças para mim, estabelecendo regras claras, encorajando a participação ativa dos alunos e incentivando um ambiente de respeito mútuo. Essas experiências ajudaram-me a desenvolver competências essenciais, como a capacidade de comunicação eficaz e o estabelecimento de relações empáticas com os alunos.

Para além disso, tive alguma dificuldade em conseguir obter evidências fotográficas, por conta do ritmo e do processo de trabalho, pois, como tinha pouco tempo para dedicar às minhas sessões do projeto, muitas vezes acabava por me esquecer de registar momentos durante as aulas e momentos de realização das tarefas, registos esses que são fulcrais para as evidências na realização do meu relatório final de estágio. Outro aspeto a destacar é a pesquisa de bases teóricas, uma vez que ainda me sinto com algumas dificuldades neste domínio. Apesar de sentir que evolui bastante, sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer na minha formação para aprender a fundamentar a prática.

Algo que senti dificuldade durante todo o meu percurso, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1.º Ciclo, foi a gestão de tempo. Poderia ter gerido melhor o tempo para a realização das atividades destinadas para o meu projeto em ambos os contextos.

Em suma, o estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi uma experiência extremamente enriquecedora e transformadora. A oportunidade de trabalhar diretamente com crianças de diferentes idades e em diferentes estágios de desenvolvimento permitiu-me adquirir um entendimento prático e aprofundado do currículo e das estratégias de ensino eficazes para cada grupo etário. Iniciei-me na aprendizagem prática do que é ser educadora de infância e professora de 1.º Ciclo.

O estágio marcou o início de uma jornada na área da educação que espero que seja longa e frutífera. Acredito que o conhecimento e as competências adquiridos ao longo deste estágio serão valiosos para a minha futura carreira como educadora e professora. A realização do estágio também me permitiu alargar os horizontes, ter uma perspetiva diferente da visão que tinha antes de iniciar o estágio. Os erros cometidos foram uma aprendizagem que, olhando para o momento presente, servem como reflexão. E estou entusiasmada por poder aplicar o que aprendi para contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.

Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In: F.Azevedo(Coord.), *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lidel.

Azevedo, F. (2013). Literatura infantil e educação literária. In: Â. Balça & M. N. Pires (Eds.), *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores*. Santillana.

Balça, Â. & Pires, M.D.N.C. (2012). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: estudos sobre educação*, 21(22),92–104.

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1624/1560> .

Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto-Percursos de Leitura Literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Porto: Tropelias & Companhia.

Bento, I., & Balça, Â. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*,52, 81-100.

https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19445/1/Bento%20%26%20Bal%c3%a7a_Cadernos%20de%20Letras%20UFF_2016.pdf.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português: caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.

Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417106.pdf>.

Camilo, S. K. D. N. (2017). O gosto pela leitura. *Educar FCE*, 6 (01), 375-378. <https://www.fce.edu.br/pdf/EDUCAR-FCE-6ED-VOL1-23-06-207.pdf#page=375>.

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores*, 21-33. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Ca%20so_2017.pdf.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=7XSMCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Inovar+com+a+investigacao-acao:+desafios+para+a+formacao+de+professores&ots=FMj97sP-ou&sig=6ZFv9330ztyO3O93_HAflbAnyI0#v=onepage&q=Inovar%20com%20a%20investigacao-acao%3A%20desafios%20para%20a%20formacao%20de%20professores&f=false

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do ensino do Português na Alemanha. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14410/2/83243.pdf>.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355- 379. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF.

Couto, J. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil – Vivenciar a língua: a literatura infanto-juvenil e as expressões artísticas. In: A. Fernando (Coord.). *Língua materna e literatura infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 245-282). Lidel.

De Sabino, M. M. D. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-11. <https://rieoei.org/historico/jano/2398Sabino.pdf>.

de Souza Machado, H., da Silva, SMP, & Silva, JE (2021). Desenvolvimento infantil, educação e primeira infância: Histórias infantis como alternativa pedagógica, *Research, Society and Development*, 10 (7), 1-21. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16373/14516>.

Dias, I. S. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). *Educação Por Escrito*, 6(2), 314-326. [file:///C:/Users/fnac/Downloads/admin,+10+Educ+P+Esc+2-2015+-+final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/fnac/Downloads/admin,+10+Educ+P+Esc+2-2015+-+final%20(1).pdf).

DGE (2018). Aprendizagens Essenciais. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43 (1), 143-158. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_43-1_7/711.

Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: "É de pequenino que se torce o pepino!". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 312-326. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>.

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., & Araújo, L., (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/33552/1/Ensino%20da%20leitura%20no%201%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf>.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata,%20L.%20\(2008\).%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata,%20L.%20(2008).%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf).

Matos, M. G., Carvalhosa, S. F., Simões, C., Branco, J., & Urbano, J. (2004). Risco e protecção: adolescentes, pais, amigos e escola. 1, 1-12.

http://web01.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/risco_e_proteccao_adolescentes.pdf.

Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer-Revista de Educação*, 2(2), 66-83.

<https://eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23/26>.

Pereira, Í. S. P. (2020). Boas conversas. A leitura partilhada como área de investigação. *Entreler*, (0), 50-59. <http://be.age-mgpoente.pt/view/528/Entreler%20-%20Teresa%20Calcada%20%28dir.%29.pdf#page=50>.

Silva, I. L., Marques, L., & Mata, R. M. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração* (1ª ed.). Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf.

Strickland, D.S., & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/policy-politics-statistics/articles/early-literacy-policy-and-practice-preschool-years>.

Viana, F. L., Ribeiro, I. D. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2ª ed.). Edições Almedina.

[file:///C:/Users/fnac/Downloads/O%20ensino%20da%20compreensao%20leitora_da%20teoria%20a%20pratica%20pedagogica_um%20programa%20de%20intervencao%20para%20o%201.%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20Basico%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/fnac/Downloads/O%20ensino%20da%20compreensao%20leitora_da%20teoria%20a%20pratica%20pedagogica_um%20programa%20de%20intervencao%20para%20o%201.%C2%BA%20Ciclo%20do%20Ensino%20Basico%20(2).pdf).

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Registos das crianças sobre o livro que tinham mais curiosidade em explorar



APÊNDICE 2- Planificação da sessão destinada à leitura da narrativa *O lobo que não gostava de ler*

Escola: [REDACTED]		
Ano(s) de escolaridade/ Número de crianças – 4 e 5 anos / 14 crianças		
Aluna: Bárbara Maria Sousa Domingues		
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/ espaços físicos
Área de Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Escrita Abordagem à Escrita	<u>Atividade:</u> Leitura da narrativa <i>O lobo que não gostava de ler</i> <u>Atividade de pré-leitura:</u> Explorar com as crianças, elementos paratextuais, o título, as guardas do livro, o autor, o ilustrador e as ilustrações. Ler o título e perguntar sobre o que será a história.- Nas guardas questiono: “Quem serão estas personagens? Vamos tentar imaginar a história destas personagens? No autor e ilustrador digo os nomes e pergunto quem serão. Esta conversa em grande grupo em torno do livro promove a participação oral, contribui também para o desenvolvimento da linguagem e leva à partilha de ideias. <u>Durante a leitura:</u> A leitura será acompanhada com imagens do conto. Coloco questões às crianças para despertar a curiosidade, através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, e também a construção da compreensão da narrativa. - “ O que está a fazer o lobo?” (2.ª página) -“Açam que o lobo está contente?” (4.ª página) -“O que aconteceu depois de o lobo ter começado a ler?” (5.ª página)	- O conto <i>O lobo que não gostava de ler</i>; - Folhas; -Lápis de cor e marcadores; -Argila.

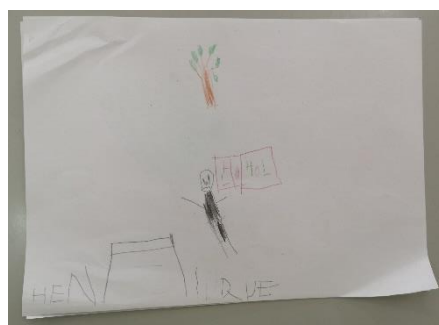
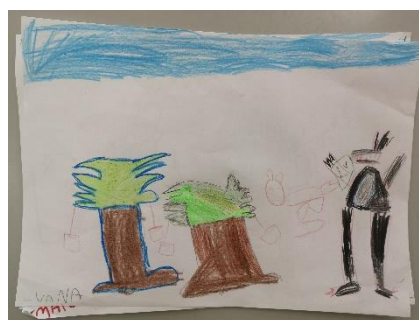
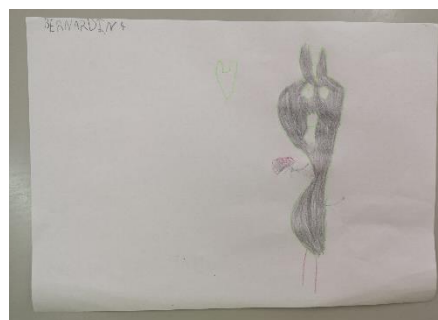
	-“O lobo começou a sonhar...e...onde será que ele está?”(6.^a e 7.^a página) -“Vocês sabem o que é um bibliotecário? O que será que ele guarda? Conhecem alguma palavra parecida com esta?” (8.^a página) -“O lobo foi passear e encontrou alguns animais pelo caminho, que animais são esses?” (10.^a e 11.^a página) -“Quantos livros encontrou o lobo?” (11.^a página) - “E aqui, quantos livros encontrou o lobo?” (14.^a e 15.^a página) -“Onde foi parar o lobo?” “Quantos livros encontrou?” (16.^a e 17.^a página) - “E esta personagem conhecem?” (19.^a página) - “ O lobo parece estar num grande sarilho...será que vai conseguir sair da rede?” (20.^a e 21.^a página) -“Pela ilustração, quantos livros encontrou o lobo?” (22.^a página) -“O lobo encontrou quantos livros na barriga do tubarão? Quais foram?” (25.^a página) -“ e estas personagens, quem são?” (26.^a página) <u>Após a leitura da história:</u> - “Como era o lobo quando o conhecemos no início?” -“No final da história... o lobo ficou igual a como era no início? Porquê?” -“No início, os amigos dizem ao lobo que ele pode viver muitas aventuras com os livros. O que lhe aconteceu enquanto lia o livro? Então, viveu ou não viveu as aventuras? quem me explica?” - “Que outras personagens é que o lobo poderia ter encontrado? Vamos imaginar?” -“E vocês, gostam de ler ou não? Porquê? Já conheceram personagens extraordinárias? Qual a	
--	---	--

	vossa favorita?” <u>Atividades após a leitura:</u> De seguida, registar através de desenho a história que acabaram de ler. Todos os desenhos serão depois afixados no placar da área da hora do conto. No final, disponibilizar a cada criança argila para fazer o lobo e depois pintar.	
--	--	--

APÊNDICE 3 - Registos em barro das crianças sobre o livro O lobo que não gostava de ler



APÊNDICE 4 - Registos em desenho das crianças sobre o livro O lobo que não gostava de ler



APÊNDICE 5 - Registos em desenho das crianças sobre o livro Os bolsos da Marta



APÊNDICE 6 – Diálogo entre duas crianças e a estagiária durante a exploração de uma obra literária na área da hora do conto

L (que está na área da Hora do Conto) - Anda Bárbara !

Est - Que história é que estás a ler?

L - Era uma vez uma criança que vivia num país que chovia muito.

Est - O que é esta chuva?

L - Cai do céu.

Est São letras, a menina está a deixar cair letras.

L - do guarda-chuva dela.

L - depois ela viu um livro que voava. Depois o papagaio viu o livro e chamou os filhotes. Depois abriram o livro.

Est - O que estão a ver os passarinhos? O livro, não é?

L - A imagem do livro.

Est - muito bem!

L - mas não tem!

Est - Nós não conseguimos ver, mas os passarinhos conseguem. Depois, ele viu uma Senhora voar com umas asas grandes. Ela é uma pessoa que nós não conhecemos. Depois os pássaros, e mais uma menina. A mãe viu eles a voar com a menina. Depois de manhã eles foram ver pessoas.

Est - O que está a acontecer aqui aos pássaros?

L - Está a ir uma coisa do guarda-chuva para os passarinhos e eles não gostaram.

L - É um balão grande onde a bruxa morava.

Est - Bruxa?

H - É um senhor.

L - É um homem e ele vendia tudo.

L - Quem pintou isto daqui?

Est – [disse o nome da ilustradora]

[Sai da área, mas deixei o telefone a gravar. Só ficaram na área duas crianças a explorarem o livro sobre os dinossauros. Antes de eu sair]:

H - O que é isso que vem aqui?

Est - É o título do livro, diz “os dinossauros”

L - Tens que ler, H.

H - Eu não sei.

Est - Como não sabes ler, vê as imagens.

H - Olha, osso de dinossauro!

L - Eles mataram os dinossauros, só tem osso.

L - Olha isso!

H - Porque tem esse dinossauro aqui?

H - Olha esse!

L - Um dinossauro que voa!

H - Olha chifres, parece uma vaca!

L - Olha esse daqui!

H - Olha bolotas!

H - Olha este dinossauro. Chama-se bolotas.

H - Este é castanho.

H - Olha lê aqui.

L - Para eu ler?

L - Dinossauros são ...

L - Isto aqui não sei ler.

L - Depois o dinossauro sai da lama e vai comer mais pessoas.

H - O que é isso?

L - É um tubarão

H - Vai-te comer!

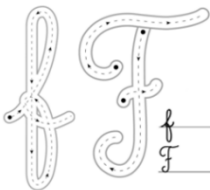
L - Eu vou ficar com o tubarão.

H - Então, vou ficar com a estrela-do-mar.

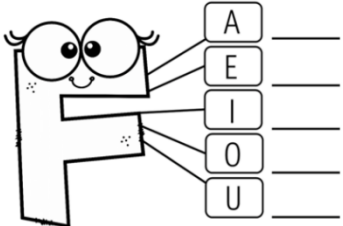
APÊNDICE 7 – Atividade escrita para treinar a letra F

Nome: _____ Data: _____

1. Treina a escrita das letras **F** e **f**.



2. Completa-me:



1

3. Circunda os **f** e **F**.

Flávio	figo	fita	fuvela	finá	fome
fato	faca	foca	fava	Rufino	fino
sofá	café	fada	Fifi	Fátima	fumo
foca	feito	feito	faneca	Filipe	fio

4. Substitui os desenhos por palavras.

A mamã ouve o  .

A  nada na água.

É o  novo do pai.

5. Junta as sílabas e forma palavras.

fa	di-ga		fi	a-da	
	go-te			le-te	
	ne-ca			ve-la	
fo	li-ão		fe	nó-me-no	
	le-ca			li-no	
	to-có-pi-a			mi-ni-no	

2

6. Pinta as figuras em cujos nomes ouves **f**.



7. Encontra na sopa de letras as seguintes palavras:

F	A	C	A	I	F	W	G	P	C
H	F	Q	R	O	T	O	F	G	
G	Á	F	C	L	B	L	R	Q	
F	B	F	A	I	S	N	W	Q	
W	A	I	B	F	S	H	T	W	
J	A	C	A	F	B	A	M		
G	K	A	F	O	P	A	T		
T	V	R	G	O	I	F	N		
Q	A	T	I	F	W	O	M		



3

8. Encontra o **F** e **f** e pinta.

f	F	b	f	B	f	F	d	f	A	F	m
U	b	f	F	b	f	i	j	f	F	a	f
b	f	F	e	F	f	X	b	F	b	f	B
F	f	B	e	f	B	F	f	T	B	F	f

9. Inventa uma frase para cada imagem.








4

