

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
FACULDADE DE ARTES E LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS

## **COMPORTAMENTOS EMERGENTES EM LEITURA**

**- Importância da Consciência Fonológica -**



**BERNARDINA ROSA PEREIRA DA SILVA FERRINHO**

COVILHÃ  
2010

ORIENTADORA:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

ORIENTANDA:

Bernardina Rosa Pereira da Silva Ferrinho

Dissertação de 2.º Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

## **ÍNDICE**

Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract	10
Nota introdutória	11
Inserção do estudo na didáctica do Português	13

### **PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA**

#### **CAPÍTULO I – Da consciência fonológica à entrada no mundo da literacia**

1. Linguagem e comunicação	17
2. Da leitura às práticas	29
3. Comportamentos emergentes em leitura: família e jardim de infância em articulação	44
4. Consciência fonológica: (re)construção do conceito	62
5. Desenvolvimento da consciência fonológica: actividades	72

#### **CAPÍTULO II – Da legislação à construção do perfil do educador de infância**

2. Suporte legislativo à educação pré-escolar	76
2.1. Alargamento, expansão e desenvolvimento da educação de infância em Portugal-contexto histórico e cultural	76
2.2. Orientações curriculares para a educação pré-escolar	80
2.3. Perfil do Educador de Infância	84

### **PARTE II - COMPONENTE PRÁTICA**

#### **CAPÍTULO III – Projecto “Ler para CresSer”**

3. Metodologia	90
3.1. Inquéritos aos alunos	90

3.2. Inquéritos aos pais/encarregados de educação	94
3.3. Breve análise dos resultados	100
3.4. O Projecto: “Ler para CresSer”	101
3.4.1. Justificação	101
3.4.2. Objectivos a atingir	101
3.4.3. A obra: “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey (resumo / justificação da escolha)	102
3.4.4. Intervenientes	104
3.4.5. Contextos	104
3.4.5.1. Caracterização do meio	104
3.4.5.2. Caracterização da escola – espaço físico e recursos materiais	105
3.4.5.3. Caracterização da população escolar	106
3.4.5.4. Caracterização do grupo	107
3.4.5.5. Caracterização das famílias	109
3.4.5.6. Organização do ambiente educativo	111
3.4.6. As actividades: estrutura e justificação	113
3.4.6.1. As actividades desenvolvidas e o Plano Anualde Actividades: articulação	115
Actividade 1- “A Árvore das Leituras”	115
Actividade 2- “O Piquenique dos Livros”	116
Actividade 3- “Leitura em vai vem”	118
Actividade 4- “Serão de contos... em pijama”	119
Actividade 5- A história “Pê de Pai”	121
3.4.6.2. Actividades desenvolvidas no âmbito da exploração da obra	123
3.4.6.2.1. Actividades antes da leitura	124
Actividade 6- Cesta Literária	124
Actividade 7- Exploração dos aspectos paratextuais da obra	128
3.4.6.2.2. Actividades durante a leitura	131
Actividade 8- Leitura da obra	132
Actividade 9- Mapa de personagens	136
Actividade 10- Identificação do animal mais forte	138
3.4.6.2.3. Actividades depois da leitura	140
Actividade 11- Estórias para Todos - “O Nabo Gigante”	140
Actividade 12- Jogo de rimas de palavras: “palavras com o mesmo som”	143

Actividade 13- Jogo de segmentação silábica: “partir as palavras em bocadinhos”	147
Actividade 14- História “Os Animais na Horta”, contada aos alunos do 1º ano do 1º ciclo	148
<b>Limitações do Estudo</b>	151
<b>Em jeito de Conclusão</b>	151
<b>Bibliografia</b>	
- Referências bibliográficas	155
- Outra bibliografia	159
- Outros documentos	161
- Webgrafia	162
<b>Índice de Anexos</b>	
<b>- Autorizações:</b>	
Anexo I - Requerimento ao Director do Agrupamento	III
Anexo II- Pedido de autorização aos pais/encarregados de educação	IV
Anexo III - Pedido de autorização ao Vereador da Câmara Municipal de Sintra	V
<b>- Inquéritos:</b>	
Anexo IV - Inquérito às crianças	VII
Anexo V - Inquérito aos pais/encarregados de educação	IX
<b>- Registos:</b>	
Anexo VI – Ilustração (actividade 2)	XII
Anexo VII - Informação aos Encarregados e Educação (actividade 3)	XIII
Anexo VIII – Materiais e tabela de registo (actividade 3)	XIV
Anexo IX – Partilha de leituras (actividade 3)	XV
Anexo X – História inventada pelas crianças “Os Animais na Horta”	XVI
Anexo XI – Registo gráfico da obra “O Nabo Gigante”	XXI
Anexo XII – Mapa de caracterização dos personagens (actividade 9)	XXII
Anexo XIII – Identificação do animal mais forte e mais fraco (actividade10)	XXIV
Anexo XIV – Tabela “O animal mais forte” (actividade 10)	XXVI
Anexo XV – Receita da Sopa da Horta (actividade 11)	XXVII

Anexo XVI – Jogo de rimas de palavras (actividade 12)	XXVIII
Anexo XVII – Jogo do relógio – rimas (actividade 12)	XXIX
Anexo XVIII – Jogo de segmentação silábica (actividade 13)	XXX
<b>- Registo Fotográfico:</b>	
Anexo XIX – A árvore das leituras (actividade 1)	XXXII
Anexo XX – O piquenique dos livros (actividade 2)	XXXIII
Anexo XXI – A cesta literária (actividade 6)	XXXIV
Anexo XXII – Exploração dos aspectos paratextuais da obra (actividade 7)	XXXV
Anexo XXIII – Leitura da Obra (actividade 8)	XXXVI
Anexo XXIV – Estórias para Todos “O Nabo Gigante” (actividade 11)	XXXVII
Anexo XXV – Jogos de rimas de palavras (actividade 12)	XXXVIII
Anexo XXVI – História “Os Animais na Horta”, contada aos alunos do 1ºano do 1º ciclo (actividade 14)	XXXIX

## **Índice das figuras**

Figura 1- Factores determinantes do desenvolvimento das competências comunicativas	27
Figura 2 - Descoberta e desenvolvimento de competências de leitura	46
Figura 3 - Promoção do envolvimento com a leitura	51
Figura 4 - Apropriação da leitura	58
Figura 5- Ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento com a leitura	61
Figura 6 - As sílabas e os constituintes silábicos	63
Figura 7 - Ocupação dos tempos das crianças depois do horário do Jardim-de-infância	107
Figura 8 – Caracterização das famílias	109
Figura 9 – Nacionalidade dos pais	109
Figura 10 - Idade dos pais	110
Figura 11 – Habilitações literárias dos pais	110
Figura 12 – Actividades profissionais dos pais	110
Figura 13 – Acesso das famílias as novas tecnologias da educação/internet em casa	111
Figura 14 - Análise comparativa das duas histórias	135

## Índice dos gráficos:

Gráfico 1 – 1ª questão apresentada às crianças	90
Gráfico 2 – 2ª questão apresentada às crianças	91
Gráfico 3 – 3ª questão apresentada às crianças	91
Gráfico 4 – 4ª questão apresentada às crianças	92
Gráfico 5 – 5ª questão apresentada às crianças	92
Gráfico 6 – 6ª questão apresentada às crianças	93
Gráfico 7 – 7ª questão apresentada às crianças	93
Gráfico 8 – 8ª questão apresentada às crianças	94
Gráfico 9 – N° de Pais/Encarregados de Educação que responderam ao inquérito	94
Gráfico 10 – Grau de escolaridade dos Pais/Encarregados de Educação que responderam ao inquérito	95
Gráfico 11 – Idade dos Pais/Encarregados de Educação que responderam ao inquérito	95
Gráfico 12 – Identificação do sexo dos Pais/Encarregados de Educação que responderam ao inquérito	96
Gráfico 13 – 1ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação	96
Gráfico 14 – 2ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação	97
Gráfico 15 – 3ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação	97
Gráfico 16 – 4ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação	98
Gráfico 17 – 5ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação	98
Gráfico 18 – 6ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação	99
Gráfico 19 – 7ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação	99
Gráfico 20 – 8ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação	100

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, por todo o apoio prestado e pela disponibilidade, amabilidade e paciência manifestada, à Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria da Graça Guilherme D’Almeida Sardinha. Igualmente lhe estou reconhecida pelas suas orientações e referências bibliográficas que pôs à minha disposição.

Agradeço ainda à educadora titular e a todas as crianças do grupo onde foi aplicada a parte prática deste estudo e respectivos encarregados de educação, assim como à educadora coordenadora do conselho de docentes do pré-escolar, e ao director do Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho, que permitiram que o mesmo pudesse ser desenvolvido.

Deixo igualmente uma palavra amiga a todos os colegas, amigos e familiares que, com o seu interesse e presença, me acompanharam ao longo deste percurso.

Aos meus pais, deixo a minha gratidão pela aposta que fizeram na minha formação, só assim sendo possível chegar até aqui.

Apresento ainda um pedido de desculpas ao meu marido e filhos, pela falta de disponibilidade durante o período de elaboração deste estudo.

Ao Amadeu, ao Luis, ao João e à Ana, tesouros da minha vida, dedico este trabalho.

## RESUMO

O Jardim de Infância deve essencialmente, educar comportamentos. Destacamos, aqui, neste estudo, os comportamentos emergentes em leitura, assim como a consciência fonológica, actualmente considerados indispensáveis para a formação de leitores desde tenra idade.

Numa primeira fase, esta dissertação integra um conjunto de questões que pretende saber junto dos pais e das crianças as motivações, práticas e hábitos de leitura, uma vez que é no âmbito da primeira socialização que a criança pode ter contacto com o mundo da literacia.

Numa segunda fase, através da obra de literatura infantil “O Nabo Gigante”, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, construímos um conjunto de actividades, que para além de promoverem o gosto pela leitura, irão servir para a avaliação do comportamento dos nossos alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** leitura; comportamentos emergentes; consciência fonológica; jardim de infância.

## ABSTRACT

The nursery school must, essentially, educate behaviours. In this study, we focus on the emerging behaviours as far as reading is concerned, as well as the phonological awareness, these days considered as indispensable to the training of readers from a very early age.

In one first phase, this study integrates a set of questions which aims to enquire the parents and the children themselves about the latter's motivations and reading habits, since it is within the framework of the first socialization that the child gets in touch with the world of reading.

In a second phase, and by means of the "O Nabo Gigante" ("The gigantic turnip"), a work for children, by Alexis Tolstoi and Niamh Sharkey, a number of activities are to be carried out, whose purpose, apart from promoting a taste for reading, is also to serve as an element for assessing the behaviour of the pupils involved.

**KEY WORDS:** reading; emerging behaviours; phonological conscienceness; nursery school.

## NOTA INTRODUTÓRIA

Actualmente a leitura está na ordem do dia. O Plano Nacional de Leitura (PNL) tem marcado a sua presença na escola, em casa e na rua, através de múltiplos suportes publicitários.

As famílias têm sido sistematicamente sensibilizadas para, com a escola, ajudarem na educação dos seus filhos, nomeadamente no desenvolvimento de hábitos de leitura, desde muito cedo.

Ora, o Jardim de Infância é o palco onde tudo se inicia. Para além da educação dos comportamentos, como o próprio nome nos sugere – Educadora de Infância – estes não se podem desligar dos comportamentos emergentes em leitura e em escrita. A ponte com o 1º ciclo do ensino básico deve iniciar-se aqui no âmbito dos alicerces e requisitos básicos subjacentes a ulteriores aprendizagens.

Também o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), embora não abrangendo o pré-escolar, tem colocado uma tónica muito particular na importância e treino da consciência fonológica, que em nosso entender deve começar no Jardim de Infância.

Destacamos alguns dos objectivos do referido programa, por serem os que estão mais relacionados com o nosso estudo, retirados do site que assinalamos em<sup>1</sup>:

Objectivos nacionais -Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo [...] através da modificação das práticas docentes do ensino da língua;

Alguns objectivos e compromissos do professor da turma - Assumir que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever; Criar a rotina de um tempo de leitura diária recreativa em voz alta pelo professor; Tornar a aprendizagem da língua escrita um desafio interessante para si próprio e para as crianças; Desenvolver actividades de ensino sistematizado em que esteja explícita uma profunda relação entre o desenvolvimento da oralidade e as competências de leitura e de expressão escrita; (...)

Não temos qualquer dúvida de que os comportamentos emergentes são fundamentais na passagem do Jardim de Infância para o 1º ciclo do ensino básico. Tal investimento cabe ao Educador de Infância, mas também às famílias, uma vez que é ali o primeiro pólo de socialização. As famílias que não apresentam hábitos de leitura, não contribuem para a formação de leitores. Cabe então à escola fazê-lo, e dentro

---

<sup>1</sup> <http://blogs.esecs.ipleiria.pt/pnep/2007/10/16/principios-orientadores-do-pnep/>

do possível sensibilizar e formar as famílias nesse sentido. Todavia, ao Educador de Infância cabe, ainda, detectar problemas de linguagem para intervenção directa nos mesmos ou quiçá encaminhamento para intervenção especializada. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem, a par de outros comportamentos, têm o seu lugar de excelência no Jardim de Infância. Por vezes a criança apresenta algum défice no âmbito da linguagem. É no Jardim de Infância que se podem começar a colmatar essas lacunas. Envolver as crianças em jogos de linguagem, de forma a desenvolver o vocabulário é fundamental. Trabalhar rimas, sons, vocabulário... enfim, toda uma panóplia de actividades que enriqueça o reportório linguístico da criança.

A consciência fonológica, como já referimos, é um factor indispensável ao início do desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Assim, esta nossa dissertação versará sobre a importância da mesma. Nesse sentido, para além da (re)construção do próprio conceito, propomo-nos desenvolver actividades de treino e sistematização daquela competência.

Mediante o exposto, apresentamos os objectivos da nossa dissertação:

- Promover a entrada no mundo da literacia leitora;
- Construir uma síntese sobre consciência fonológica;
- Preparar as crianças do Jardim de Infância para o ingresso no 1º ciclo do ensino básico;
- Responsabilizar as famílias pela educação dos seus filhos.

Neste âmbito podemos, então, dizer que o nosso estudo está dividido em duas grandes áreas. Na primeira parte, dissertamos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e o valor da leitura na formação de leitores. Reflectimos sobre os comportamentos emergentes em leitura, assim como sobre o papel da consciência fonológica, fundamentando com base na legislação em vigor para o pré-escolar.

Foi com base em autores como Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva, Clárisse Nunes, José Augusto da Silva Rebelo, Lev Semenovitch Vygotsky, entre outros, que dissertámos sobre a linguagem e comunicação.

No âmbito da leitura, tratamos autores como Alexander & Lombardi; Keen; Frank Smith; Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (Yopp & Yopp); Umberto Eco; Lourdes Dionísio; Maria da Graça Sardinha; Fernando Azevedo; entre outros. Lourdes Mata levou-nos a reflectir sobre os comportamentos emergentes em leitura, enquanto Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva, Clárisse Nunes serviram de mote para a nossa reflexão sobre a consciência fonológica.

Na segunda parte, aplicámos um inquérito e apresentamos o nosso Projecto intitulado “Ler para CresSer”, cujos objectivos passamos a enunciar:

- Motivar para o valor da leitura;
- Promover comportamentos de leitura;
- Desenvolver comportamentos emergentes em leitura;
- Reflectir sobre o papel da consciência fonológica;
- Construir pontes com o 1º ciclo do ensino básico;
- Envolver as famílias na educação dos seus filhos.

No âmbito deste projecto e com vista à concretização destes objectivos, desenvolvemos algumas actividades de incentivo à leitura em articulação com o Plano Anual de Actividades, e outras no âmbito da exploração da obra “O Nabo Gigante”, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. Foi na senda de Yopp & Yopp que construímos uma panóplia de actividades a desenvolver através da exploração da referida obra: actividades antes da leitura, actividades durante a leitura e actividades depois da leitura.

Quanto à bibliografia aparece dividida em referências bibliográficas, outra bibliografia, outros documentos e webgrafia.

Segue-se um corpo de anexos que alicerçou o trabalho.

## **INSERÇÃO DO ESTUDO NA DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS**

Os comportamentos emergentes em leitura e escrita envolvem processos e metodologias que não são alheios à didáctica da língua, uma vez que esta, como diz (Sardinha: 2005), promove teorias conducentes a modelos explicativos que levam à praxis do professor/educador, em contexto pedagógico. A didáctica da língua materna trata quase todos os discursos que são levados à sala de aula. Seja qual for a perspectiva em análise, o nosso trabalho disserta, fundamentalmente, sobre os aspectos relacionados com a leitura e suas componentes, sendo que a consciência fonológica assume aqui especial relevo. Não foi nossa intenção problematizar a existência, ou não, de uma literatura infantil quando seleccionámos a obra “O Nabo Gigante”, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. O que motivou a nossa escolha foi o desenvolvimento de comportamentos emergentes relacionados com a existência das diferenças e do lugar do outro.

Autores consagrados no âmbito da didáctica dos textos de recepção infantil, como Yopp & Yopp e Azevedo, entre outros, alicerçaram o desenvolvimento da obra.

**PARTE I**  
**COMPONENTE TEÓRICA**

*Um livro é um jardim, um pomar,  
um depósito, uma festa, uma companhia  
acidental, um conselheiro, uma  
multidão de conselheiros*

Henry Ward Beecher

**CAPÍTULO I**  
**DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA À ENTRADA NO**  
**MUNDO DA LITERACIA**

## 1. LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Antes de fazermos qualquer referência aos comportamentos emergentes em leitura, que se verificam no Jardim de Infância, consideramos pertinente começar por fazer uma breve abordagem à aquisição e desenvolvimento da linguagem e comunicação. De entre as várias teorias que tentam explicar o processo da aprendizagem, especialmente da aquisição e desenvolvimento da linguagem, referidas por Inês Sim-Sim, destacamos a perspectiva behaviorista, o inatismo linguístico e a teoria cognitivista.

Partindo do conceito de teoria como uma tentativa credível, fundamentada e cientificamente aceite de explicar fenómenos que nos rodeiam, a autora refere que ao aplicar este conceito ao fenómeno do desenvolvimento da linguagem, qualquer tentativa de explicação teórica deverá permitir:

Justificar a rapidez com que a criança adquire a linguagem; Explicar a compreensão e produção de sequências articulatórias por ela nunca ouvidas; Prever as alterações sistemáticas no comportamento linguístico da criança, em qualquer dos domínios (fonológico, semântico, sintáctico e pragmático). (Sim-Sim, 1998: 298)

Neste sentido, o que distingue as diferentes teorias da aprendizagem são as explicações referentes ao que se adquire, como se adquire e porque se adquire.

A perspectiva behaviorista teve como grande impulsionador Burrhus Frederic Skinner, psicólogo americano, que defende o papel do reforço, positivo ou negativo, na aprendizagem, sendo igualmente referida por Inês Sim-Sim. Este autor defende ainda que o desenvolvimento da linguagem é visto como o resultado de um conjunto de aprendizagens efectuadas, e que estas aprendizagens só são adquiridas quando se verifica a modificação de um comportamento. Para os defensores desta teoria, o meio em que as crianças estão inseridas tem um papel crucial no desenvolvimento da linguagem, pois estas aprendem por imitação. A ser assim, é através da imitação, principalmente dos pais ou das pessoas mais próximas, que as crianças aprendem, excluindo-se totalmente os factores genéticos e cognitivos. No fundo, para os defensores desta teoria, o desenvolvimento da linguagem não é mais do que uma progressão que vai da produção aleatória de sons à comunicação verbal estruturada, conseguida por meio da imitação, justificando as suas convicções quanto ao desenvolvimento da linguagem, através de quatro permissas: o facto dos

comportamentos verbais fazerem parte do meio envolvente da criança; o facto de ela possuir impulsos cuja satisfação ou insatisfação a fazem emitir sons vocálicos como o choro; o facto de ser capaz de associar as vocalizações a recompensas; o facto de ser capaz de generalizar e imitar comportamentos.

Sintetizando: “para Skinner e seguidores, a criança possui capacidades gerais de aprendizagem, não específicas para a linguagem, por eles considerada um comportamento de cariz verbal, modelado e reforçado pelos falantes adultos que privam com a criança e a quem ela imita.” (Sim-Sim, 1998: 300-301)

Contudo, “a imitação não é vista exclusivamente como uma cópia idêntica e imediata do original ouvido, podendo ser diferida e usada como moldura estrutural para situações gramaticais iguais.” (Sim-Sim, 1998: 301)

A teoria do inatismo linguístico é igualmente referenciada por Inês Sim-Sim, tendo como defensor Avram Noam Chomsky, linguísta americano, para o qual a aprendizagem acenta em programações genéticas e biológicas inerentes à condição humana, que permitem adquirir aprendizagens através de regularizações de regras de conhecimento retiradas do meio onde a criança está inserida. A autora refere ainda que para o defensor desta teoria acima mencionado, a aprendizagem é o resultado da maturação neurofisiológica, idêntica em todas as crianças. Assim, os inatistas defendem que a criança nasce com uma predisposição genética inata para adquirir a linguagem, o que se traduz na capacidade de extrair regras gramaticais do que ouve à sua volta. De acordo com os defensores desta teoria, a criança adquire a língua a que está exposta por meio da observação daqueles que a rodeiam, sendo que depois a reconstrói, formando a sua própria gramática. Isto acontece com qualquer criança exposta a uma qualquer língua, advindo daqui a universalidade do processo de desenvolvimento da linguagem.

Em síntese, os inatistas defendem que

as crianças são expostas às produções linguísticas que o meio lhes oferece, a que se dá o nome de *input* linguístico. As crianças parecem formular hipóteses sobre as categorias e relações subjacentes à linguagem e testá-las através do seu uso, aplicando as regras extraídas a novos contextos. Tal só é possível porque a criança nasce preparada para especificamente tratar a informação linguística e formar as estruturas que são características da linguagem humana. A razão para tal especificidade só pode ser encontrada no equipamento biológico do ser humano e na evolução maturacional ao longo do crescimento da criança. (Sim-Sim, 1998: 301)

Inês Sim-Sim associa a teoria cognitivista a Piaget, biólogo suíço, seu principal mentor, segundo o qual as crianças nascem com predisposições gerais que permitem o acesso à linguagem e que determinam tudo o que se pode aprender, ou seja, que permitem perceber e interpretar o meio a que estão sujeitas. Nesta perspectiva, a cognição é uma forma específica de adaptação biológica indispensável às trocas entre a criança e o meio em que está inserida. A adaptação não será mais do que o equilíbrio entre as acções da criança e do meio, sendo este equilíbrio mantido graças à acomodação e à assimilação.

Para uma melhor compreensão desta teoria, passamos à definição dos conceitos: *Adaptação* - tendência de qualquer organismo para se adaptar em função do meio e que ocorre como o resultado de dois processos complementares: acomodação e assimilação; *Acomodação* - processo de reorganização cognitiva das estruturas do organismo como resposta a um estímulo exterior e que resulta na apreensão dos atributos estruturais da informação proveniente desse estímulo; *Assimilação* - processo através do qual o estímulo é incorporado nas estruturas cognitivas do sujeito, sendo deste modo interpretado pelo sujeito.

Esta visão da aprendizagem levou Piaget a considerá-la como algo contínuo, pois para atingir a etapa seguinte do desenvolvimento a criança tem que obrigatoriamente ter passado pela anterior.

Assim, os cognitivistas atribuem uma grande importância à interacção com o meio, defendendo que existem determinadas fases sequencialmente fixas no desenvolvimento da aprendizagem. Em suma, a aquisição da linguagem é determinada pelas capacidades cognitivas.

A cognição é pois um sistema complexo de processos interactivos (de acomodação/assimilação) que permite manipular, codificar e produzir informação. Da dialéctica entre estes dois tipos de processos resulta uma organização cognitiva de complexidade crescente, produto de construção e maturação gradual, que se inicia nas acções sensório-motoras e culmina ao nível operacional das acções interiorizadas. (...) É assim, perante a informação linguística fornecida pelo meio, o cérebro a assimila às estruturas já existentes, enquanto que simultaneamente acomoda essas estruturas para permitir a inclusão de informação linguística nova. (Sim-Sim, 1998: 305)

Sintetizando, a divergência nas diversas teorias existentes relativamente à aquisição da linguagem está precisamente no contributo particular de cada factor para esse processo. Enquanto uns defendem que a linguagem se aprende de forma inata,

outros dizem que se aprende por imitação, tendo em conta o contexto social em que está inserido. Contudo, parece haver consenso num aspecto; é que a aquisição da linguagem na criança tem a ver com três factores: maturação física, desenvolvimento cognitivo e socialização.

Dizem ainda alguns especialistas que o desenvolvimento da linguagem começa antes de a criança nascer. Ainda dentro da barriga da mãe, o bebé já é capaz de responder a sons e sensações vivenciadas pela mãe. A aquisição de vocabulário por parte das crianças está directamente ligada ao que ouve, principalmente dos pais. Neste sentido, vários têm sido os conselhos para que uma grávida interaja com o bebé ainda na barriga. Sendo a linguagem um processo mental de manifestação do pensamento e de natureza essencialmente consciente, é ainda um sistema constituído por elementos que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos, ou palavras, que são usados para representar conceitos de comunicação, idéias, significados e pensamentos.

Para Vygotsky (1979), nos seus primórdios pré-verbais, a linguagem é eminentemente social e comunicativa, e embora pareça ser inata, só será completamente activada se a criança (com)viver com pessoas que falem com ela e entre si, ou seja, só falará se efectivamente crescer num meio falante e dialogante.

Assim, para que a criança adquira uma linguagem específica, precisa ouvir os outros a falarem (exposição passiva) e interagir com eles (exposição activa). Se estes factos ocorrerem durante um determinado período a criança tornar-se-á um falante competente. Logo, o desenvolvimento da linguagem não é mais do que as alterações no conhecimento da língua que ocorrem durante um período de aquisição da linguagem. Os sentidos desempenham um papel fundamental neste desenvolvimento, através da: audição (escuta da comunicação oral e entoação) e visão (aspectos não verbais da comunicação).

Sabemos que qualquer tarefa de desenvolvimento obriga a que se use a linguagem. Na maior parte das vezes usa-se a linguagem oral, apesar de a linguagem escrita ser sem dúvida aquela que apresenta, no contexto escolar, uma complexidade maior.

Ora, o desenvolvimento da linguagem implica que o sujeito viva e se desenvolva num meio linguístico. A criança que não estiver exposta a ambientes de linguagem e que não for estimulada, certamente virá a revelar graves lacunas.

Neste sentido, segundo Rebelo (1993), as etapas essenciais do desenvolvimento linguístico dividem-se em três períodos: pré-verbal ou pré-linguístico (0 aos 12 meses), verbal básico (1 aos 5 anos) e linguístico (5 anos), dos quais passamos a fazer uma breve descrição.

Período pré-verbal ou pré-linguístico (0 aos 12 meses):

Geralmente, durante o primeiro ano de vida o bebé ainda não pronuncia uma única palavra. Contudo, este período é muito importante para o seu desenvolvimento socioafectivo, devendo criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecendo-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico. É durante este período, que se faz o lançamento das bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam, iniciando as vocalizações e desenvolvendo as capacidades de diferenciar os sons da fala humana, incluindo a emissão de sons que não são palavras, como choro, tagarelar e imitação de sons.

Ao longo do primeiro mês o choro da criança vai sofrendo alterações em função das suas causas, como por exemplo: dor, fome, birra, solidão ou sono. Para além do choro, o bebé emite ainda, sons vegetativos, como por exemplo: tosse, espirros, etc. Entre o mês e meio e os três meses o bebé emite variados sons como expressão das suas emoções, entre os quais o riso.

Dos três aos quatro meses o bebé emite os mais variados sons, começando a chilrear e a tagarelar.

Por volta dos seis meses, torna-se repetitivo na lalação, por exemplo: ma-ma, pa-pa, etc.

Entre os sete e os dez meses surgem as interações entre o bebé e os adultos.

Aos nove, dez meses o bebé imita os sons emitidos pelos outros, mesmo que não se compreenda. A partir do momento em que o bebé saiba como produzir e compreender esses sons, está preparado para aprender a língua da sua cultura.

Período verbal básico (1 aos 5 anos):

Ao longo do segundo ano de vida a evolução da aquisição da linguagem é caracterizada por duas fases distintas, tendo cada uma delas a duração de seis meses, aproximadamente. Na primeira fase (dos 12 aos 18 meses) a criança utiliza apenas uma única palavra para se expressar e apesar de repetir palavras ainda não consegue formar frases. Nesta idade a criança fala, em média apenas 50 palavras. Devido a este número limitado de palavras, atribui à mesma palavra vários significados. Esta é a denominada fase da holofrase. Nesta idade precoce as holofrases são constituídas por bissílabos, e também por reproduções aproximadas dos sons produzidos por animais, como por exemplo: “ãu-ãu”, “miau-miau”, “quá-quá”, “piu-piu”, “mamã”, “papá”. É normal que já consigam compreender o significado de alguns verbos, tais como: “quero”, “dar”, etc. Na segunda fase (dos 18 aos 24 meses) a criança começa a construir pequenas frases, normalmente constituídas por substantivos, alguns verbos, poucos advérbios e adjectivos. Utiliza o seu próprio nome e já consegue

reconhecer partes do corpo em si e nos outros.

A partir dos 19 meses a aquisição de vocabulário faz-se mais rapidamente do que até então, surgindo muitas palavras novas por dia. Os próprios pais ficam surpreendidos com a forma como a criança aprende tantas coisas novas. Os temas abordados estão intimamente ligados ao “seu mundo”, tais como, as pessoas que lhe são mais próximas, os objectos que fazem parte da sua rotina, os seus animais preferidos. Este aumento do vocabulário resulta da aquisição dos traços semânticos. O bebé aprende o significado de uma palavra através da união de várias características. Fixa-se num som, por exemplo o som que produz um certo animal. No caso do gato, este animal chamar-se-á “miau”. Gradualmente a criança reconhecerá que o “miau” tem quatro patas, rabo comprido, bigodes, pelo curto. Passo a passo a criança vai alterando o seu conceito até se aproximar do verdadeiro conceito de “gato”.

Dos dois aos três anos de idade torna-se cada vez mais fácil a utilização da linguagem para a criança. Nesta fase, utiliza principalmente substantivos e verbos, utilizando ainda poucos advérbios e adjectivos. Por exemplo, frequentemente as crianças dizem *eu trazi*, generalizando a regra dos verbos regulares. Curiosamente, antes de cometerem este erro, elas passam por uma fase em que usam o verbo adequadamente. Uma explicação para essa regressão é que no início elas simplesmente imitam a formação do verbo, mais tarde, após aprender a regra de formação, limitam-se a aplicá-la de igual forma para todos os verbos. Ao longo do tempo, acabam por aprender a forma certa, mesmo que seja através da memorização. Começam a chamar os familiares pelo nome. Nesta fase os adultos têm um papel importante a desempenhar: estimular a utilização de adjectivos e advérbios. É também nesta idade que as crianças começam a empregar o artigo definido (o – a), começam a utilizar pronomes (pessoais e possessivos) e preposições. O pronome “eu” surge por volta dos 34 meses. Nesta fase, a criança ainda só utiliza frases declarativas, afirmativas e negativas; quando pretende fazer perguntas sobre a entoação.

Entre os 30 e os 36 meses surge a denominada “gaguez fisiológica”, isto é, a criança não consegue acompanhar oralmente a rapidez do seu raciocínio.

O “porquê” é um marco importante na evolução da linguagem. A criança descobre a relação causa – efeito, atravessando quatro fases:

1ª fase - Justaposição de causa e efeito (exemplo: “Estou triste.O papá não está em casa.”);

2ª fase - Expressão do “Porquê” (exemplo: “O cão não ladra. Porquê?”);

3ª fase - Bombardear de “porquês” sem se interessar pela resposta (exemplo: “Porquê está assim? Porquê está morto? Porquê foi apanhado?..”);

4ª fase - O “Porque”, ocorre por volta dos três anos e meio.

Nesta faixa etária ainda são reveladas muitas dificuldades em recontar uma história infantil.

Entre os dois e os três anos as crianças começam a memorizar pequenas canções e também expressões de boa educação (por exemplo: “obrigada”, “por favor”...).

Autores como Piaget, já referido anteriormente por Inês Sim-Sim, defendem que é a partir dos dois anos que se dá uma enorme evolução na linguagem. A título de exemplo, uma criança de dois anos compreende entre 200 a 300 palavras, enquanto uma de cinco anos compreende 2000. Este aumento do número de vocábulos é favorecido pela forte motivação dos pais, ou seja, quanto mais forem estimulados (canções, jogos, histórias, etc.), melhor desenvolvem a sua linguagem.

Entre os 3 e os 4 anos a variedade e qualidade da linguagem verbal a que as crianças são expostas diariamente vai beneficiar a evolução da aprendizagem da linguagem. Nesta idade a criança poderá entrar no Jardim de Infância, onde irá iniciar a sua aprendizagem através da modelagem, sendo o modelo o seu educador. Este irá transmitir e aplicar técnicas e métodos pedagógicos tentando estimulá-la e levando-a a desenvolver comportamentos e atitudes, para que quando esta entrar no 1º ciclo tenha atingido as competências cognitivas. As frases características desta idade já são compostas por quatro a cinco palavras, dando preferência aos substantivos e advérbios. A criança começa a utilizar artigos indefinidos, preposições e pronomes. Nesta fase a criança já tem capacidade para relatar factos ouvidos, ou contados sem que esta os tenha vivenciado. Deixa de utilizar as expressões infantis e utiliza com satisfação novos vocábulos, embora ainda transpareça alguma dificuldade a nível gramatical. É nesta idade que começa a empregar regionalismos.

Período linguístico (5 anos):

Entre os 4 e os 5 anos, as crianças já formulam frases mais compridas e complexas, já conseguem diversificar as formas subordinadas, dominar as formas verbais, formular frases exclamativas, interrogativas e imperativas, embora continuem a privilegiar o uso das frases declarativas. Nesta idade as crianças demonstram interesse por temas de conversa que até aqui não despertavam a sua atenção, incluindo o mundo da fantasia e colocam muitas questões e sentem ainda uma grande necessidade de contar acontecimentos e histórias.

Aos 4 anos, geralmente já realizam a leitura de símbolos pictográficos e começam a manifestar vontade de conhecer as letras e até de saber escrever o seu nome. Apesar de a capacidade metalinguística ainda não ser a essencial, está a desenvolver-se. É aconselhável ter particular cuidado com provérbios, jogos de palavras e anedotas, pois as crianças têm tendência a linearizar o sentido das frases. A título de curiosidade, referimos o caso do provérbio “cão que ladra não morde”, pois neste caso as crianças têm tendência para pensar que “um cão quando ladra não pode morder”.

Ora, ao chegarem ao jardim-de-infância, as crianças trazem já consigo experiências e atitudes diferentes, em função das suas vivências. Essas mesmas atitudes são sem dúvida afectadas pelas origens sociais e culturais de cada uma. “Proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:12)

Quando nos referimos ao desenvolvimento da linguagem, estamos a falar concretamente das modificações quantitativas e qualitativas que vão acontecendo no processo do conhecimento linguístico por parte do falante. É de consenso geral que o percurso linguístico feito pela criança, desde o nascimento até à entrada no jardim-de-infância é longo. No decurso deste processo de desenvolvimento da linguagem, as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. Assim, à medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos. Desta forma, é importante que o educador reconheça que vários domínios linguísticos são objecto de aquisição. Não podemos esquecer que no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintácticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua.

A forma mais eficaz para compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança é, sem dúvida, ouvir e observar o que a criança diz, e como o diz. Todo o adulto em contacto com crianças, deverá estar bastante atento às suas produções para que a interacção dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios. Sabemos também que a voz é um dos meios mais poderosos para comunicar e tal como referimos já

anteriormente, a criança produz sons logo desde o momento em que nasce. Assim, sendo o choro a primeira manifestação sonora do bebê, entre esta manifestação e a articulação de todos os sons da língua, que se verifica normalmente por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala a que é chamado *desenvolvimento fonológico* e que contempla a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua. Esse desenvolvimento fonológico está “geneticamente programado”, o que quer dizer que o percurso feito por todas as crianças é o mesmo, independentemente do contexto linguístico em que crescem.

Em condições normais, à entrada para o 1.º ano de escolaridade, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas. Todavia, existem diferenças individuais que podem marcar o futuro sucesso da criança. Essas diferenças estão fundamentalmente relacionadas com a extensão e riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas, e dependem principalmente da riqueza das interações linguísticas que a criança experimentou. Assim, cabe ao jardim-de- -infância esbater algumas assimetrias sociais oriundas do meio familiar a que pertencem.

A investigação tem vindo a demonstrar que, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, existem períodos cruciais, ou críticos, em que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona. Daqui podemos concluir a grande interdependência existente entre a herança genética para a linguagem e o ambiente de comunicação verbal onde a criança se desenvolve.

Referimos já anteriormente, que o desenvolvimento da linguagem se processa de forma holística e articulada durante a infância, sendo possível identificar grandes etapas e marcos de desenvolvimento nesse período. Esta aquisição é de certa forma complexa, sendo possível distinguir diversos domínios que, estando interrelacionados, apresentam especificidades próprias. Desses domínios, salientamos o desenvolvimento fonológico (capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua), ao qual damos mais ênfase no âmbito do nosso estudo, o desenvolvimento semântico (conhecimento e uso do significado dos enunciados linguísticos, como palavras, frases e discurso), o desenvolvimento sintático, (domínio das regras de organização das palavras em frases) e o desenvolvimento pragmático (aquisição das regras de uso da língua).

Em qualquer destes domínios não podemos deixar de ter presentes as duas grandes vertentes do processo: a recepção e compreensão das mensagens e a produção de

enunciados linguísticos. A relação entre as duas rege-se por uma regra essencial: a compreensão precede sempre a produção, isto é, a criança compreende sempre mais do que espontaneamente produz.

Uma vez que uma das características do ser humano é ser um comunicador por natureza, então podemos dizer que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança. A linguagem desempenha um papel de extrema importância no meio em que o bebé vive. Desde o momento do seu nascimento, os seres humanos interagem, através de comportamentos verbais e não verbais, sendo que a compreensão da interacção seja muito reduzida por parte do bebé. Desta forma, nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nesta interacção, cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação. Assim estão criadas as condições para que o bebé possa desenvolver as suas capacidades comunicativas e adquirir competências linguísticas que lhe permitam dominar com eficiência a língua materna. É condição que a criança esteja imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna, para que possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social. Temos então dois contextos de extrema importância: a par do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso.

Em síntese, a comunicação é vital no desenvolvimento da criança, sendo condição obrigatória que haja uma participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto) a par de oportunidades comunicativas e da existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar. Podemos considerar que o meio mais elaborado e privilegiado da interacção comunicativa é sem dúvida alguma a interacção verbal. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afectivo.

Entendemos deste modo, que a criança quando entra no Jardim de Infância, mesmo no âmbito das varias linguagens (o gesto, a palavra...) irá dar continuidade à sua aprendizagem através da modelagem, sendo o modelo o seu educador, tal como referimos já anteriormente.

A interacção diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha

consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 27)

Como mencionam as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, um melhor domínio da linguagem oral é um objectivo essencial na educação pré-escolar.

É função do educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 35)

Na figura que se segue, apresentamos uma breve síntese dos factores determinantes do desenvolvimento das competências comunicativas, segundo as autoras supra citadas.

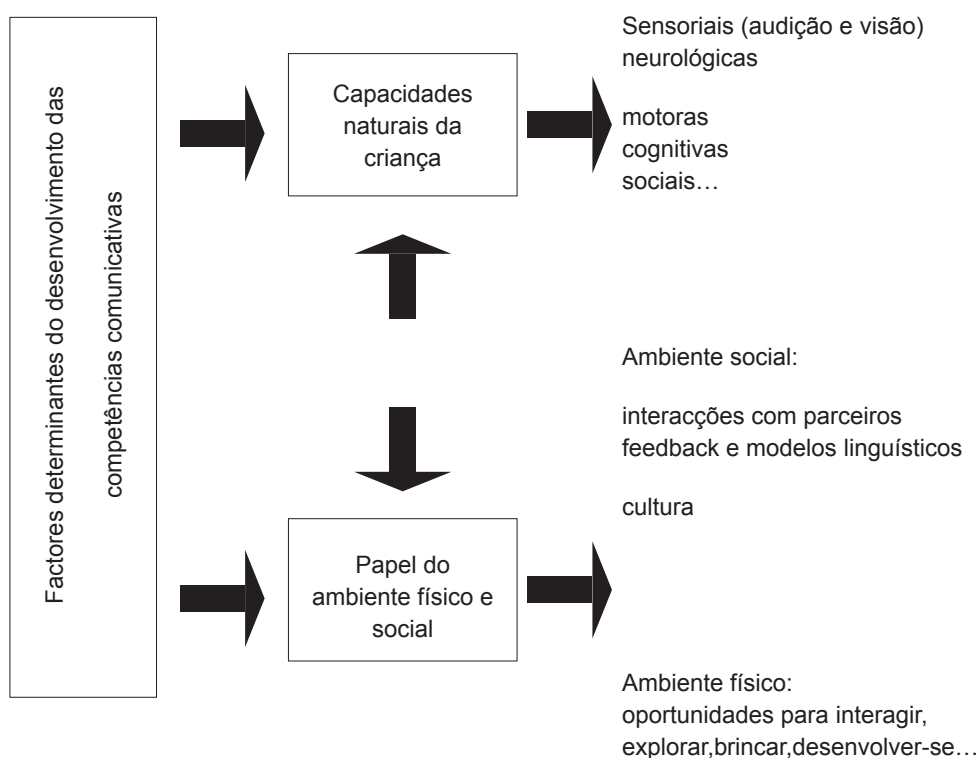


Figura 1- Factores determinantes do desenvolvimento das competências comunicativas. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:33)

Podemos constatar pela análise da figura anterior, que a par das capacidades naturais da criança, temos o ambiente físico e social como factores determinantes do desenvolvimento das competências comunicativas.

Assim, no jardim-de-infância as crianças deverão ter acesso a experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que as motivem a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos.

Passamos de seguida a enunciar os objectivos na estimulação da comunicação verbal, segundo (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:36):

- Prestar e distribuir a atenção simultaneamente por pessoas e objectos;
- Estabelecer relações com pessoas diferentes;
- Compreender o papel das pessoas como agentes sociais;
- Antecipar o que vai acontecer;
- Comunicar intencionalmente de forma adequada ao contexto social e físico;
- Tomar e dar a vez nas interacções sociais, com turnos gradualmente mais prolongados;
- Iniciar, manter e terminar interacções comunicativas subordinadas a tópicos progressivamente cada vez mais diversificados;
- Usar a linguagem oral de forma eficiente para manifestar as suas necessidades, desejos e pensamentos, demonstrar preferências, fazer escolhas, adquirir e dar informação, descrever o que aconteceu ou falar sobre o que vai acontecer, controlar o que se passa à sua volta, expressar rejeições, regular o comportamento dos outros, etc.

Ainda de acordo com (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:36), em condições normais, ao terminar a educação pré-escolar, a criança deverá possuir um discurso inteligível por qualquer falante da língua e possuir algumas capacidades comunicativas, no âmbito do ouvir falar e do falar, que passamos a descrever.

Ouvir falar:

- Saber ouvir e escutar os outros cada vez com mais atenção;
- Compreender as conversas de adultos e pares em diversos contextos;
- Seguir e participar numa conversa relativamente simples com pares e adultos;
- Compreender e seguir uma sequência de duas ou mais ordens;
- Entender instruções complexas;

- Ouvir e compreender histórias lidas em voz alta com e sem o apoio de imagens;
- Compreender questões abertas começadas, por exemplo, por *Onde?*, *Quem?* e *O quê?*.

Falar:

- Comunicar para dar informações, fazer pedidos, protestar, recusar, manifestar sentimentos, cumprimentar, dar ordens, escolher, partilhar ideias, comentar situações, etc.;
- Expressar-se com um vocabulário variado, produzindo correctamente todos os sons da língua;
- Usar frases simples, respeitando a estrutura sintáctica e as regras de concordância.
- Narrar acontecimentos vividos recentemente;
- Tomar a vez, introduzir tópicos, usar pistas não verbais;
- Recontar histórias ouvidas, seguindo uma sequência lógica;
- Responder a questões abertas iniciadas, por exemplo, por *Onde?* *Quando?* *Porquê?* *Quem?* *O quê?* *Com quem?* etc.;
- Adequar-se ao ouvinte e à situação (i.e., falar com um bebé ou com um adulto, usar o telefone);
- Usar a linguagem para resolver problemas.

Cabe pois ao educador de infância transmitir e aplicar técnicas e métodos pedagógicos que possam estimular a criança, levando-a a desenvolver comportamentos e atitudes, de forma a que quando entre no 1º ano de escolaridade, tenha atingido as competências cognitivas, para que, consiga progredir ao longo da sua aprendizagem.

## 2. DA LEITURA ÀS PRÁTICAS

Embora o ensino formal da leitura não se efectue no Jardim de Infância, entendemos que o educador deve conhecer modelos e conceitos explicativos da leitura e do acto de ler, de forma a poder trabalhar os comportamentos emergentes em leitura.

Sousa (1999), refere que durante muito tempo, até finais do século XIX, a Psicologia admitia que a leitura era um processo de descodificação gráfica em fonemas que, por adição de sons, dava acesso à fonologia da palavra. Mas, ao longo do tempo, esta perspectiva foi sendo alterada, e vários investigadores verificaram a superioridade

perceptiva de palavras. O mesmo autor fala-nos por exemplo, sobre a superioridade do reconhecimento de pseudo-palavras e a superioridade da pronúncia de palavras comuns sobre as palavras menos frequentes no vocabulário do sujeito.

Constatamos que a sociedade actual é uma sociedade na qual se fala e se lê. Estamos rodeados de enunciados orais e escritos, que fazem parte do nosso quotidiano. Neste sentido, “aprender a falar é já aprender a ler e aprender a ler integra-se na sequência da activação da linguagem”. (Laurence Lentin, 1978:25)

Para Sim-Sim (1998), se a aquisição da linguagem falada ocorre de forma espontânea (referimo-nos a situações e crianças ditas normais), o mesmo não acontece com a aprendizagem da leitura. Esta requer alguma consciencialização do que se está a aprender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina.

Se a função comunicativa já está presente nas manifestações pré-verbais da criança, conferindo-lhes pertinência e sentido, também deverá envolver naturalmente os primeiros contactos formais (e informais) da criança com a leitura. Basicamente, ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter distração, prazer, companhia...

**A semântica da palavra LEITURA na língua Portuguesa**, conforme consulta no (Dicionário Prático de Pesquisas Michaelis):

lei.tu.ras. f. 1. Acção ou efeito de ler. 2. Arte de ler. 3. Aquilo que se lê. 4. Tip. Acto de ler provas para descobrir e corrigir os erros de composição. 5 Acto de olhar e tomar conhecimento da indicação de um instrumento de medição ou de quaisquer sinais que indiquem medidas ou aos quais se atribui alguma significação: *Leitura do termómetro*. 6 Dado indicado por um instrumento de medição. *L. explicada*: lição sobre um texto. *L. expressiva*: leitura em voz alta com entonações variadas. *L. silábica*: a de principiantes ou pessoas pouco letradas; opõe-se à leitura corrente. *L. silenciosa*: a que se faz mentalmente sem pronunciar as palavras.

Por sua vez, a palavra “leitura” deriva do latim – *lectura* – (‘lição’) e consiste na

acção de decifrar o que está escrito, o que está representado por signos gráficos (...) acto de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...) maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias (...) acção de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com a intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação. (Casteleiro, 2001: 2245)

Do ponto de vista psicolinguístico, segundo Sequeira & Sim-Sim (1989), o processo

de leitura é um processo activo e autodirigido, ou seja, existe um significado previamente codificado por um emissor que irá ser extraído do texto por um leitor, sendo o texto considerado aqui não só como uma página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.

Por sua vez, de acordo com Gaston Mialaret (1974), a definição de leitura não é simples, dada a complexidade de processos em que está envolvida. O autor, considera que saber ler significa ser capaz de decifrar. Saber ler é essencialmente “compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos [...] Mialaret (1974:18), afirma ainda que saber ler é também conseguir julgar, pois “a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico”. Corroboramos com a ideia de que saber ler é ainda ser capaz de apreciar esteticamente o que se lê e que, finalmente, resulta de uma educação que nunca pode ser dada por concluída.

Segundo Morais (1997) a leitura envolve em primeiro lugar, a identificação dos símbolos impressos (letras e palavras) e o relacionamento destes com os seus respectivos sons. No início deste processo de aprendizagem da leitura, a criança deverá diferenciar visualmente cada letra impressa, percebendo e relacionando este símbolo gráfico com o seu correspondente sonoro. No fundo, quando a criança entra em contacto com as palavras, deve então diferenciar visualmente cada letra que forma a palavra, associando-a ao seu respectivo som, para a formação de uma unidade linguística significativa. Este processo inicial da leitura, em que a criança visualiza os símbolos, fazendo a associação entre a palavra impressa e o som, é definido como descodificação. Entretanto, para que haja leitura não basta apenas a descodificação dos símbolos, mas a compreensão e a análise crítica do texto lido. Quando não há compreensão pela criança do que se lê no texto, esta leitura deixa de ser interessante, prazerosa e motivadora. Pode-se considerar então que uma criança lê, quando entende o que o texto retrata. Se a criança apenas descodifica e não compreende, não se pode afirmar que houve leitura. Podemos vincular o conceito de leitura ao processo principalmente da prática social destas capacidades. Deste modo, a leitura insere-nos num mundo mais vasto, de conhecimentos e significados, habilitando-nos inclusive a decifrá-lo; daí a noção tão difundida de *leitura do mundo*. De facto, a investigação recente tem demonstrado que ler é muito mais do que descodificar sinais e atribuir-lhes significado, pois tal “perspectiva behaviorista-skinneriana, ignora a profundidade da experiência do contacto do indivíduo com os elementos da comunicação humana.” (Souza, 2005:11)

Partilhamos da ideia de que a leitura não se adquire espontaneamente, não é uma

actividade natural ou inata, antes exige um ensino intencional e sistemático que não se pode restringir à mera descodificação, necessária mas não suficiente. É preciso ir além, criar o hábito e com ele, naturalmente, surgirá o gosto. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997; Sardinha, 2007)

Ora, a análise destas definições permite-nos constatar que a extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita parecem constituir os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido, do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença. Assim, por leitura entende-se o processo interactivo, através do qual o leitor reconstrói o significado do texto.

Acreditamos assim que ler é um processo, uma série de pequenos passos que Alexander & Lombardi (2001) dividem em três estratégias cruciais: a preparação para a leitura, a leitura activa e reflectida e a organização e uso do material lido. Estes autores desenvolvem um sistema de leitura PRO (*preparation, reading and organization*), percebendo-o como um processo a seguir para se desenvolverem hábitos de leitura efectivos. Até que os bons hábitos de leitura estejam formados, será necessário que os leitores estejam conscientes destas estratégias de leitura e sejam capazes de se servir delas deliberadamente enquanto lêem ou estudam. A partir de determinado momento, o processo de leitura e os passos básicos que a ele estão associados tornar-se-ão automáticos, não sendo necessário pensar neles enquanto se lê.

Aquando da preparação para a leitura será importante que o leitor seja capaz de determinar o(s) seu(s) objectivo(s), de reconhecer/activar conhecimentos prévios acerca de um determinado tópico, fruto de leituras anteriores ou da sua própria experiência, assim como de prever o que poderá vir a aprender com a interacção estabelecida com um determinado texto, formulando questões baseadas nas suas expectativas perante um dado material de leitura. Para além de nos parecer necessário reflectir acerca do que se está a aprender com uma determinada leitura, acreditamos que seja igualmente importante pensar acerca de como isso se relaciona com o que já se sabe, pois os leitores parecem compreender e assimilar melhor a nova informação se a relacionarem com a informação que já conhecem. Mas colocar os novos conhecimentos no contexto daquilo que já se sabe requer tempo e uma análise cuidada. Alexander & Lombardi (2001) definem esta forma de ler como leitura activa, isto é, uma leitura que é feita retirando os possíveis significados do texto.

Partindo da definição de comunicação como a arte de partilha de pensamentos

e sentimentos entre pessoas, poderemos dizer que a leitura é pois um acto de comunicação. Assim, a leitura permite-nos partilhar pensamentos e emoções com indivíduos conhecidos ou desconhecidos, presentes ou ausentes, contemporâneos ou não. Desta feita, a leitura é um meio eficiente de comunicação que não se prende ao tempo ou à distância, apresentando-se assim, como um processo de descoberta, advindo dessas descobertas, um dos grandes prazeres da leitura.

Enquanto leitores, adquirimos constantemente nova informação acerca do mundo em que nos inserimos e ganhamos conhecimento e entendimento acerca de nós próprios e dos outros.

Nesta mesma linha, já Keen (1997) defendeu também que um bom processo de leitura envolve três momentos essenciais.

Num primeiro momento o leitor deverá ser capaz de responder às seguintes questões: Porque estou a ler isto? O que espero perceber ou aprender? O que devo saber quando terminar? O que é que eu já sei acerca deste tópico? Acerca de que tema é que eu penso que os autores vão escrever? Quais são os meus valores, opiniões, atitudes, relativamente a este tópico? (Keen, 1997:4)

Num segundo momento, o momento de leitura activa do texto, o leitor deverá envolver-se numa conversa mental com o texto, respondendo a questões como: concordo com o que o autor diz? A experiência do autor é semelhante à minha? Para quem está a escrever o autor? Eu sou um leitor modelo? Estas ideias interconectam-se com o meu sistema de valores? Que perspectiva ideológica é que parece ter ou promover? Se ele estivesse a falar directamente comigo, utilizaria este tom? (Keen, 1997: 5)

No final da leitura, o leitor deverá procurar integrar os novos conhecimentos com aqueles que já possui. O trabalho que pode ser feito com tudo aquilo que os textos forneceram aos leitores é muito variado e inclui algumas actividades como o sumariar, o elaborar, o conectar, o reflectir, o avaliar, o reagir e responder, o discutir, o argumentar e o escrever acerca das ideias/temas contidos no texto. (Keen, 1997: 6)

Já para Frank Smith (1982), em alguns casos ler implica certamente compreender, embora noutros, seja possível ler uma série de palavras sem que se perceba nenhuma delas. Assim, nesta perspectiva, podemos distinguir leitura com compreensão, de leitura sem compreensão. Quando não é possível extrair-se significado/compreender um texto, o autor alerta para que não se use a palavra leitura, mas antes a expressão “identificação de vocábulos”, sendo que em contraste à compreensão se pode

atribuir a expressão “identificação de sentidos.” (Smith, 1982: 6)

A ser assim, a leitura depende da informação que o leitor consegue através dos olhos e que, posteriormente, é transportada até ao cérebro, ou seja, da chamada informação visual. Todavia, apesar da importância do acesso à informação visual no processo de leitura, esta não é a única, pois há também a informação não visual, que não é mais do que um conjunto de informação que não está nas páginas impressas, mas que temos adquirido. “Nonvisual information is easily distinguished from visual information – it is carried around by the reader all the time; it does not go away when the lights go out.” (Smith, 1982: 10)

Sublinhamos a importância de se distinguir estes dois tipos de informação para que se possa compreender que há uma relação recíproca entre as duas. Quanto mais informação não visual um leitor tiver, menos informação visual precisa. Por outro lado, quanto menos informação não visual tiver o leitor, mais ele necessita da informação visual, e mais difícil se torna a leitura, pois “reading always involves a combination of visual and nonvisual information. It is an interaction between a reader and a text.” (Smith, 1982: 11)

No que respeita à leitura com compreensão, Frank Smith refere a compreensão como um estado, uma condição onde não existe incerteza, sendo o oposto da confusão, e que não pode ser quantificada. Desta forma, o processo de compreensão só está completo quando não temos perguntas sem resposta, isto porque não temos dúvidas acerca das interpretações alternativas ou das decisões na nossa mente. Assim, compreender é fazer sentido, é relacionar a linguagem escrita com o que já sabemos e com aquilo que queremos saber. “Information enables us to make sense of a situation, and comprehension is that making sense, the resultant absence of uncertainty.” (Smith, 1982: 15)

Todavia, a nossa estrutura cognitiva é muito mais do que um sumário das nossas experiências passadas, ela é dinâmica e nela estão contidas todas as intenções, sentimentos, valores, que estão na base da interacção do leitor com o mundo. O nosso cérebro não se organiza como uma biblioteca ou uma enciclopédia, a sua organização é individual e intrínseca e depende das relações que cada um de nós estabelece com o mundo que o rodeia. “É na conjugação de tudo isto que temos um todo coerente e sabemos muito mais do que aquilo que alguma vez nos ensinaram.” (Smith, 1982: 54)

Deste modo, e como já referimos anteriormente, entendendo a compreensão como uma identificação de significados, enfatiza-se a sua natureza de processo activo. Os significados que os leitores compreendem a partir do texto estão sempre relacionados

com o que eles já sabem e com aquilo que querem saber. O que quer que seja que um leitor percepcione num texto vai depender sempre dos conhecimentos prévios (a informação não visual) que traz para o texto e das questões que implicitamente lhe coloca. Os significados não se encontram à superfície da linguagem, eles são antes resultado do diálogo entre o leitor e o texto. Os significados que são trazidos para a linguagem já estão na posse dos leitores, eles estão ao nível da estrutura profunda e são parte integrante da informação não visual que é a base da compreensão. A incapacidade de retirar significado da linguagem é o reflexo de uma completa ausência de informação não visual relevante. Portanto, a identificação de significados é mediada, pois não pode ser imediatamente retirada do texto. É necessário tomar-se decisões acerca de possíveis significados. A compreensão é, assim, a redução da incerteza do leitor. (Smith, 1982:155)

Nesta perspectiva, a previsão é também uma estratégia importante no processo de leitura e é algo que utilizamos com frequência na nossa vida quotidiana. Há demasiada ambiguidade no mundo, demasiadas formas de interpretar tudo aquilo que cruza o nosso caminho. Por isso, é importante excluir algumas alternativas, senão corremos o risco de nos perdermos no meio das possibilidades que se nos apresentam. Prevemos para reduzir o grau de incertezas nas nossas vidas, para reduzir a quantidade de informação externa que necessitamos. No fundo prever é colocar questões específicas.

O mesmo acontece quando olhamos para um texto, pois nunca o fazemos sem a expectativa de saber o que vamos ler a seguir, não o fazemos com a mente vazia, sem qualquer propósito. Neste sentido, previsão e compreensão podem ser relacionadas: previsão significa colocar questões e compreensão obter as respostas para as mesmas.

Ainda segundo Smith (1982), quando lemos, fundamentalmente prevemos significados, apesar de, evidentemente, olharmos para as palavras e as letras que irão confirmar ou não significados particulares. Um grande número de previsões mais detalhadas e específicas serão feitas e testadas simultaneamente, e constantemente modificadas, ao longo da leitura de um texto. "...tudo aquilo que a criança deve aprender para ler fluentemente, deverá fazê-lo usando a informação não visual de que é possuidora, de forma eficiente perante o material escrito". (Smith, 1982: 173) Assim, aprender a ler não requer a memorização de letras, regras fonéticas ou longas listas de palavras, nem é uma questão de aplicação de vários tipos de exercícios, que apenas conseguem distrair a criança ou até desencorajá-la da verdadeira tarefa de aprender a ler. No entanto, requer do leitor uma capacidade para manter

com o texto um diálogo interativo, encarando a leitura, não como um simples exercício complementar da aprendizagem da língua, mas como um recurso básico e globalizante.

Com um espírito mais inovador e de alteração de paradigmas, e influenciados por teorias holísticas que contêm uma visão integral e integradora do processo de ensino aprendizagem, alguns teóricos americanos e canadianos propuseram um programa de leitura fundamentado na literatura (*literature-based reading program*). Este programa foi bastante bem aceite nestes países, fazendo neste momento parte dos seus documentos oficiais. Inclusive, é prestado apoio e atribuído um subsídio através de formação docente e material de leitura, promovendo desta forma o uso de literatura para a formação de leitores.

Duas das teóricas que defenderam desde cedo este programa foram Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (Yopp & Yopp). Yopp & Yopp (2006) baseiam o seu programa de leitura fundamentado na literatura, nas premissas de que a literatura de qualidade é uma componente essencial para a aprendizagem em sala de aula e de que os professores devem envolver os seus alunos em pensamentos complexos e estruturados acerca da literatura, estabelecendo relações com esta, e respondendo à literatura de uma forma que enriqueça a sua vida. Nesta perspectiva, os alunos levarão para o texto literário, pontos de vista, experiências e contextos únicos aquando da leitura, estando a interacção social no centro da aprendizagem. No fundo, os alunos deverão ser capazes de se trazerem para dentro da literatura.

As referidas autoras, analisam os objectivos do desenvolvimento da literacia, que enunciam como sendo a construção das habilidades do leitor para aprender com o texto, o expandir a sua competência para pensar de forma mais ampla, profunda e crítica dos conteúdos de um texto, o promover respostas pessoais, o nutrir o desejo pela leitura, e o desenvolver leitores para a vida. Consideram que estes leitores conseguirão utilizar a informação de textos para satisfazer os seus interesses e necessidades pessoais e participar sabiamente na sociedade, afirmando que “the value of literature becomes obvious.” (Yopp & Yopp, 2006: 2)

Defendem ainda que, sem textos autênticos e provocadores e contextos de aprendizagem significativos, o desenvolvimento de uma literacia de qualidade parece não ter condições para acontecer.

Literature should be at the heart of our literacy programs. (...) literature inspires us and informs us; it nurtures our imaginations; it moves us to laughter, to tears, and to action. (Yopp & Yopp, 2006: 12)

Este programa de leitura divide-se em três momentos essenciais: “as actividades antes da leitura, as actividades durante a leitura e as actividades depois da leitura, cada uma com objectivos específicos” (Yopp & Yopp, 2006: 6-12)

Com as actividades antes da leitura o professor poderá adquirir informação útil acerca da preparação dos seus alunos para interagirem de forma significativa com obras seleccionadas. Elas, de uma forma geral, visam a promoção de respostas pessoais e afectivas, mostrando aos alunos que as suas experiências, ideias e conhecimentos são importantes, pois “when students learn that what they bring to the text is valued, they are likely to continue to bring themselves to the text.” (Yopp & Yopp, 2006: 18)

Pretende-se também activar e construir conhecimentos do mundo e desenvolver a linguagem, estabelecendo objectivos para as actividades posteriores, o que irá despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura e formulação de hipóteses que durante a leitura serão ou não confirmadas. São exemplo destas actividades os guias de antecipação alargada, que permitem ao leitor pensar e dar a sua opinião acerca de um assunto ou ideia que mais tarde será explorado; os opinários/questionários, que visam sondar os conhecimentos dos alunos e fazer um relato prévio de experiências, opiniões e ideias acerca de um determinado assunto; as caixas ou cestas literárias, que proporcionam aos leitores pistas acerca da leitura, espicaçando a sua curiosidade e convidando à especulação acerca das personagens, acontecimentos, cenários, etc; os *book bits* (retalhos de livros), que permitirão aos leitores inferir informação acerca da história, partilhando as suas opiniões com os colegas, antes mesmo da interacção com o texto; as tabelas de contraste, que ajudam os alunos a organizar ideias acerca de temas contrastantes; os mapas semânticos, que servem para activar e organizar conhecimentos prévios; as tabelas K-W-L (*know, what to know, learned*), que permitem aos alunos, num exercício rápido, perceber e organizar aquilo que já sabem acerca de um tópico, e aquilo que querem saber acerca deste, procurando perceber que perguntas deverão fazer para adquirir tal informação; exercícios de prever-predizer- confirmar, que possibilitam a elaboração de previsões acerca de tópicos e da linguagem que irá aparecer no texto seleccionado; as experiências concretas, visando a exploração de objectos ou material visual relacionado com o texto que irá ser lido; exercícios de escrita rápida acerca de experiências e escrita de alta velocidade que promovem nos alunos a capacidade de estabelecer ligações entre os seus conhecimentos e experiências e a informação textual, entre muitas outras.

Por outro lado, as actividades durante a leitura têm como objectivo central que

o aluno perceba o texto e as relações que estabelece com ele. Estas actividades permitem facilitar a compreensão do texto, sem que isto signifique simplificação, mas antes munir os alunos de “instrumentos” que lhes permitam compreendê-lo, questioná-lo, focalizar a sua atenção para que não se disperse na presença de informações variadas, encorajar reacções/participação/partilha para o surgimento de novas ideias e respostas pessoais que surjam do cruzamento da informação textual com a informação do mundo histórico empírico factual, colaborando na construção de sentidos e interpretações.

During-reading activities that invite students to bring themselves to the literary experience, listen to the points of view of others, reflect on their own responses, and make connections between their lives and ideas in the text are critical to supporting aesthetic stances to reading.” (Yopp & Yopp, 2006: 60)

Algumas das actividades que se podem realizar neste âmbito são os círculos literários, onde se pretende encorajar os alunos a fazer uma leitura estratégica, a negociar significados com os seus pares e a dar repostas pessoais, assumindo cada elemento um papel específico (director de discussão, conector, o enriquecedor de vocabulário, etc) que é de natureza rotativa; os mapas literários, que permitem um aprofundamento da compreensão dos leitores no sentido em que os ajuda a identificar e a organizar informação que eles julgam ser importante ou interessante; os mapas de personagens, que possibilitam a análise de personagens e as suas relações umas com as outras; as teias de personagens, que são semelhantes aos mapas de personagem, mas nestes os leitores recolhem informação textual para comprovar determinados traços da personagem; os gráficos organizadores, que ajudam na compreensão das estruturas textuais e do conteúdo; os mapas de perspectiva da personagem, que permitem aos alunos pensar acerca de determinados elementos da história partindo de mais do que um ponto de vista; os diários de leitura, que se configuram em registos do trabalho realizado, existindo diversos tipos (diários de dupla entrada, diário de pares, diário de personagens, etc) e promovendo todos eles reacções e respostas pessoais à leitura; as tabelas de sentimentos, que permitem identificar e descrever diferentes pontos de vista; entre outras.

Por fim, as actividades realizadas após a leitura pretendem provocar reflexões, facilitando a análise e a síntese e promovendo respostas pessoais e conexões com ideias, temas e valores ideológicos encontrados no livro, o que suscita o prazer da leitura, estimulando uma relação efectiva com o texto, passando a leitura a ser vista

como uma actividade significativa para os envolvidos. Após a leitura são diversas as actividades que se podem realizar: os gráficos de pólos opostos, que permitem aos alunos pensar acerca das personagens, analisando o comportamento destas e a linguagem do autor; a partilha de passagens/citações significativas, possibilitando ao leitor voltar ao livro e identificar ideias, eventos e estratégias retóricas discursivas que considere interessantes para partilhar com os seus pares; os boletins literários/pautas de notas literárias, utilizadas para que os alunos pensem e discutam acerca das personagens; os esquemas de argumento, que proporcionam ao leitor um formato visual para organizar e analisar o argumento de uma história; os diagramas Venn, que facilitam a compreensão e a comparação entre duas ou mais personagens, eventos, livros, entre diferentes personagens de diversas obras do mesmo autor, ou entre personagens e o leitor; as tabelas de livros, para que possam analisar diferentes livros de um mesmo autor, que retratem o mesmo tópico, podendo também ser feita a comparação com livros de diferentes autores mas que nas suas obras tratam do mesmo tema; as respostas poéticas, que convidam os alunos a captar a essência da leitura realizada e a expressá-la criativamente, e muitas mais.

Saliente-se que todas estas actividades desenhadas por Yopp & Yopp (2006) são apenas propostas, guias, que não necessitam de ser seguidas como se de receitas se tratassem. Elas lançam pistas, mas a adaptação a cada turma, situação, obra, contexto é da responsabilidade de cada professor que resolve lançar-se na aventura de realmente passear no mundo da literatura com os seus alunos, envolvendo-os efectivamente neste processo. Ao professor são atribuídas diversas responsabilidades dentro deste programa. Ele terá que ter um vasto e actualizado conhecimento acerca da literatura infantil, pois a familiarização é um primeiro passo para ultrapassar a dificuldade com que nos deparamos quando pretendemos partilhar boas leituras, assim como deve proporcionar aos leitores criança o acesso a uma grande variedade de textos de literatura infantil, criando para o efeito uma boa biblioteca de turma e seleccionando obras que reflectam uma diversidade de géneros, temas, interesses e graus de dificuldade. O professor deve ser também capaz de proporcionar tempo para a leitura e para a discussão de obras, sendo dada aos alunos a oportunidade de falar acerca dos livros, partilhando com prazer relatos de momentos da sua vida que, por determinadas razões, lhes proporcionaram alegrias, satisfação, interesse. Assim, se o contacto com a leitura for ele próprio um momento de prazer e de enriquecimento, a experiência pela qual se passa deve poder ser partilhada com os outros, relatada e discutida. Também será importante que as crianças possam envolver-se em experiências de leitura em grande grupo, pequeno grupo, em pares

e individuais, pois cada uma delas tem os seus objectivos específicos. Ao professor pede-se também que procure estabelecer uma atmosfera de confiança, pois desta forma, os alunos irão partilhar de modo genuíno as suas ideias, experiências e sentimentos, respeitando as opiniões e interpretações dos outros.

Por sua vez, Umberto Eco (1993) perspectiva o texto como estando sempre incompleto na medida em que tem que ser actualizado pelo leitor, sendo o destinatário do texto uma espécie de operador que deve actualizar os elementos não ditos, requerendo o texto, movimentos cooperativos activos e conscientes por parte do seu leitor.

O texto está, portanto, entretecido de espaços em branco, (...), e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões. Antes de mais, porque o texto é um mecanismo preguiçoso (ou económico) que vive da mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz (...) Em segundo lugar porque (...) um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. (Eco, 1993: 55)

Note-se que os comportamentos interpretativos que se devem esperar de um leitor literário devem afastar-se da linearidade do texto e da sua informação literal, pois esse é o comportamento típico de um leitor “ingénuo” ou “gastronómico”.

Umberto Eco (1989) distinguiu dois tipos de leitor:

um leitor “ingénuo” ou “gastronómico” que se fica pela estrutura de superfície do texto, sem sobre esta reflectir e que “é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas”, e o leitor “crítico”, aquele que frui o texto em si, mas também a forma como está construído, aquele que é capaz de estabelecer adequadas negociações de sentido, de forma a mobilizar e a valorizar os seus conhecimentos prévios. (Eco, 1989: 122)

Deste modo, a meta cognição leitora é condição indispensável para a formação do leitor literário, porque esta há-de ser um guia ao longo de todo o processo de desenvolvimento da sua competência leitora. É esta meta cognição leitora que permite ao leitor escolher e aplicar as estratégias de leitura adequadas ao material escrito perante o qual é colocado. Porém, o indivíduo leitor é sempre um ser condicionado pelas suas peculiaridades e limitações e é sempre “una particular personalización del lector implícito para el que fuera concebida la obra.” (Mendonza Fillola, 2004: 146)

Umberto Eco (1993), argumenta que todos os textos literários preveem um leitor

modelo que é capaz de cooperar com eles e de os actualizar, pois este possui um conjunto de competências que estão previstas na estratégia textual construída pelo seu autor. Parece-nos importante que não se confunda leitores modelos com leitores empíricos, pois estes últimos, com alguma frequência usam o texto como um depósito para as suas próprias paixões, que podem surgir do exterior do texto, ou que este pode casualmente despertar.

A ser assim, o texto sugere estratégias de recepção ou de interpretação, transportando consigo indicações, chaves, orientações que guiam a recepção leitora, que mostram alternativas de expressão.

A existência virtual de um texto requer um acto pessoal e voluntário de um leitor. Para que possa cumprir adequadamente esta tarefa de actualização, o leitor deve possuir determinados saberes distintos para cooperar com o texto e o interpretar. Estes saberes incluem conhecimentos próprios para a descodificação de estratégias que regulam a leitura, conhecimentos sobre a pluralidade dos textos, códigos, recursos, saberes enciclopédicos, para linguísticos.

No fundo, como defende António Mendonza Fillola (2004),

...para que o leitor possa construir sentido a partir de um texto ele tem que possuir conhecimentos que lhe permitam identificar a macroestrutura do texto, indícios e chaves de caracterização do género e da tipologia textual, identificar as personagens e perceber a sua caracterização arquetípica, e tem, igualmente, que ser capaz de inferir outros tipos de conhecimentos relativos à funcionalidade dos recursos linguístico expressivos, às peculiaridades do género e da tipologia textual e ao valor semântico de palavras desconhecidas. O inter-texto leitor deve pôr em acção um conjunto de saberes, estratégias e recursos linguístico culturais que serão activados durante a recepção literária e que são necessários para estabelecer associações de natureza inter-textual. O carácter recursivo do inter-texto leitor faz com que a cada nova associação, este seja ampliado, bem como a competência literária. (Mendonza Fillola, 2004: 150-151)

Deste modo, “o inter-texto é algo que se incrementa progressivamente e que vai melhorar a recepção de outros textos” (Mendonza Fillola, 2004: 147).

Por tudo isto, Umberto Eco (1993) afirmou ser necessário estabelecer uma relação dialéctica entre a *intentio operis* e a *intentio lectoris*.

A intenção do texto não se expressa à superfície deste, nem está contida no sentido literal do texto, ela é antes o resultado de uma conjectura por parte do leitor, pois

No fim de contas (...) todo o texto é uma máquina preguiçosa que pede

ao leitor que faça parte do seu trabalho. O problema que não seria, se um texto tivesse de dizer tudo o que o seu destinatário deve compreender – nunca mais chegaria ao fim. (Eco, 1994: 9)

Mas o processo de interpretação/questionamento de textos não é um processo homogêneo, visto que o seu agente principal, o leitor, também não o é. Ele varia de leitor para leitor, de texto para texto, de situação para situação. Este processo faz interagir pistas textuais, crenças, conhecimentos enciclopédicos, sentimentos e opiniões.

O leitor deve ser capaz de “engravidar” o texto, de plantar nas letras, nas frases, sentidos, emoções, sensações e conhecimentos, seus. É quando o leitor é capaz de “passear” pelo texto que o processo interpretativo dá frutos. (Eco, 1993: 126)

Estes passeios, a que o autor dá o nome de *passeios inferenciais*, são guiados e determinados pelo texto. No entanto, estes não são redutores, apenas reforçam a natureza cooperativa do processo de interpretação.

Ler é, afinal,

questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa autêntica situação de vida. Questionar um texto é formular hipóteses de sentido, a partir de indícios anteriormente levantados e verificar essas hipóteses. (Jolibert, 2003: 20)

Ler, no fundo, é jogar às escondidas com o texto, é tentar desvendar-lhe os sentidos. Pede-se ao leitor, nesta perspectiva, que como tal tenha uma actividade activa, colaborativa e criativa fazendo do acto de leitura uma constante elaboração e testagem de hipóteses. Para que o leitor faça uma leitura completa e complexa ele deve apoderar-se dos contextos que são relevantes jogando com o texto num perfeito acto de criação interpretativa e não de reprodução. O lúdico abre as portas da interpretação cooperativa e imaginativa e da leitura voluntária, pois por si só motiva e incentiva.

Assim entendida, a leitura como um jogo deve preceder a análise reflectida e parece ser até um pré-requisito para que esta tenha significado, uma vez que, sem prazer ninguém é leitor voluntário. (...) A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico pois só dessa forma pode concorrer com os jogos próprios da idade. (Lourdes Dionísio, 1990: 116)

Se o leitor tem a possibilidade de se envolver produtivamente na construção do sentido do texto este vai sentir prazer na sua tarefa tornando-se esta mais significativa para ele. Desta forma, em traços gerais, o leitor competente será aquele que mais se aproxime do leitor implícito, daquele que o texto prevê. Um bom leitor será capaz de impor limites às suas próprias apreciações e de compreender/interpretar adequadamente uma obra. Ele conseguirá activar os conhecimentos pertinentes para estabelecer a coerência do texto lido e para fazer a sua adequada interpretação. São leitores, como afirmou Maria da Graça Sardinha (2007), aqueles que se embrenham numa aprendizagem continuada e que adquirem hábitos de leitura para a vida, hábitos que os acompanham para além da sua vida escolar.

A forma como cada leitor interage com o texto depende do desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais (Sardinha, 2005). Estas estruturas (ou esquemas mentais) são tidas como fundamentais na abordagem compreensiva do texto. Esta ideia é igualmente defendida nos trabalhos de Spiro (1980), entre outros:

As estruturas do conhecimento pré-existente (esquemas), activadas durante a compreensão, determinam que variedades de interpretações qualitativamente diferentes serão dadas a um texto. Os esquemas contêm conhecimentos previamente construídos que ajudam os leitores a fazerem conexões e inferências que embora não apareçam de forma explícita nos textos possibilitam a aplicação do sentido comum na construção do(s) significado(s) do texto. (Spiro, 1980:31)

Esta capacidade de ler bem, de ler com compreensão, exige do leitor uma interacção profunda com o texto. Nas investigações de autores como Baker e Brown (1984), foram estabelecidas relações entre a compreensão do texto lido e as estratégias metacognitivas utilizadas. Pensar sobre o pensar, ou seja compreender os processos cognitivos presentes no processo de compreensão do texto escrito favorece a meta compreensão.

Em síntese, sem o leitor o texto não se realiza, não apresenta capacidade comunicativa, nem potencialidade significativa. Concordamos com Umberto Eco (1993), quando nos diz que o texto necessita sempre de alguém que o actualize porque dependente da compreensão deste assim se desencadeia um universo em permanente descoberta. Compreender a mensagem do texto, compreender-se na mensagem do texto, compreender-se pela mensagem do texto deverão ser, sem dúvida, os objectivos fundamentais da leitura.

### 3. COMPORTAMENTOS EMERGENTES EM LEITURA – FAMÍLIA E JARDIM DE INFÂNCIA EM ARTICULAÇÃO

Após falarmos em leitura e nas práticas daí decorrentes, quer no início desta aprendizagem, quer ao longo da vida, detemo-nos agora nos comportamentos emergentes que têm o seu lugar no Jardim de Infância.

São várias as referências das Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) especificamente sobre o desenvolvimento de competências de leitura. Podemos considerar que se enquadram em três aspectos centrais: comportamentos e estratégias de leitor; contacto com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e desenvolvimento do prazer, do gosto e da vontade de ler.

...o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura... (p. 70)

É igualmente notória a importância do papel do educador quando proporciona o contacto com diferentes suportes e apoia a sua exploração, contribuindo desta forma para que as crianças se vão apropriando das funções da leitura.

...procurando com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo... (p. 71)

Assim, a promoção da valorização da leitura e do prazer a ela associado, é facilitada por estas interações contextualizadas, significativas e informais, tendo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental.

... é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética... as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças... suscitam o desejo de aprender a ler... (p. 70)

O conceito de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, apresentado pela primeira vez em 1966 por Marie Clay, refere-se a manifestações precoces de conhecimento que indiciam futuras potencialidades literárias. De entre tais

manifestações, salientamos a descoberta da existência da linguagem escrita e dos seus propósitos e utilidade, assim como de alguns princípios que regem a representação gráfica da língua. A eclosão de tais manifestações está dependente da participação activa em experiências de leitura em situações da vida real. Assim,

...o envolvimento e a motivação para este tipo de actividades são os dois vectores que impulsionam a emergência de leitura e de escrita em idades anteriores ao ensino formal destas competências. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 47)

Rebelo (1993), faz referência aos *três estádios de aprendizagem da leitura, segundo Weiss*: um primeiro estádio que vai dos 2 aos 5-6 anos, um segundo estádio que se inicia por volta dos 6 – 7 anos, e um terceiro estádio que se inicia por volta dos 7 anos de idade. Vamo-nos centrar no primeiro estádio, por ser aquele que mais se aproxima da idade das crianças envolvidas no nosso estudo.

Neste primeiro estádio a aprendizagem da criança é feita naturalmente no seio da família, através do contacto com diversos materiais, como jornais, livros e revistas, através de um comportamento imitativo, ou seja, intencionalmente não lhe é dado nenhum modelo. Todavia, o modelo existe e como tal vai ser adquirido. Frequentemente, as crianças entre os 3 e os 5 anos imitam alguns comportamentos do adulto. Por exemplo, se o adulto lê com algum entusiasmo um jornal ou um livro, é natural que a criança o imite. Esta imitação por parte da criança, muitas vezes advém do desejo de saber mais, e como tal passa a questionar o adulto sobre aquilo que está escrito e sobre as letras que compõem as palavras. Desta forma, a criança vai aprender só por si uma série de letras, e inclusivé alguns fonemas. Atrevemo-nos a dizer que de certa forma se trata de uma aprendizagem natural, em que a criança aprende com aquilo que está à sua volta. Contudo, este tipo de aprendizagem considerada inata, não chega. Durante este primeiro estádio, a criança vai adquirindo as noções das primeiras letras, e tal como refere Rebelo (1993), a criança vai descobrindo progressivamente a relação existente entre o que diz e o que aparece escrito nos livros. Assim, a partir deste momento começa a adquirir o sinal gráfico, ou seja começa a escrever o seu nome, e o nome de alguns objectos, numa tentativa de ligar o som às palavras que os representam.

Porém, ler é uma das formas que existem de aprendizagem. Assim, e segundo Viana (1949) “não basta ler: torna-se necessário saber ler.”

Concordamos com os autores que consideram a leitura como a compreensão do sentido de um texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação

nele contida. Trata-se sem dúvida de um processo muito complexo e, à semelhança do que acontece com a escrita, que não se desenvolve espontaneamente, necessitando de ensino directo e intencional.

Neste sentido, (Mata, 2008: 66) defende que “o processo de emergência da leitura é gradual, complexo e tem múltiplas vertentes”. Assim, o processo de emergência da leitura e da escrita desenvolvem-se em paralelo, isto é, à semelhança do que acontece para a escrita, também o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores, são de extrema importância. Este conhecimento permite tanto a compreensão deste complexo processo como ajuda a proporcionar as melhores condições e apoios essenciais ao seu desenvolvimento.

As crianças apercebem-se logo desde muito cedo da existência de uma mensagem associada a um texto escrito. Nesta perspectiva, quando as crianças na presença de símbolos escritos começam a procurar atribuir-lhes significado, poderemos considerar que estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Progressivamente, a criança vai construindo esta compreensão, em diversas situações, mais ou menos estruturadas, tais como: situações como a leitura de histórias ou do nome do seu restaurante preferido, a leitura do nome dos seus cereais preferidos, etc. Na realidade, estas crianças não estão a ler, mas apenas a antecipar o conteúdo da mensagem contida quer nas embalagens, quer no livro, a partir de alguns indicadores contextuais, e a imitar alguns comportamentos de leitor, que observam naqueles que os rodeiam. “Apesar de não saberem ler, já se aperceberam de um conjunto de aspectos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura e que estão contemplados em três questões: Que mensagem? Como se lê? O que se lê?” (Mata, 2008: 66)

Apresentamos na figura que se segue, uma síntese desses aspectos:

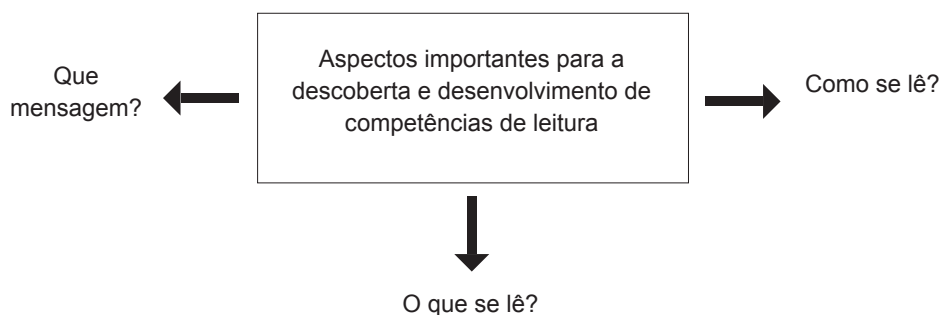


Figura 2 - Descoberta e desenvolvimento de competências de leitura, segundo (Mata, 2008: 66)

Neste sentido, a autora refere que a criança vai compreendendo gradualmente que consoante o tipo de suporte poderemos ter diferentes mensagens, isto é, progressivamente as crianças vão-se apercebendo de que, em diferentes suportes, a escrita pode ter funções diversificadas, e a pouco e pouco vão percebendo que o tipo de mensagem associado também é diferente. Assim, a mensagem que encontram num livro de histórias é diferente da mensagem existente no livro de receitas da mãe ou da avó, ou da placa que identifica a rua onde moram. Os adultos, leitores experientes, conseguem ler mais rapidamente, compreender melhor e reter mais informação, devido ao conhecimento que já possuem e que os leva a antecipar o conteúdo da mensagem que vão ler, facilitando muitas vezes a tarefa da leitura. É esta também uma conquista que estas crianças vão fazendo precocemente. Estudos efectuados sobre esta temática têm mostrado que apesar de, por vezes, conseguirem identificar onde está escrito e mesmo para que serve essa escrita, nem sempre conseguem associar o tipo de mensagem ao suporte respectivo. É condição necessária, para que o possam fazer, que contactem com diferentes tipos de mensagens e reflectam sobre elas e que as utilizem em situações concretas e também nas suas brincadeiras. Desta forma, irão aperceber-se progressivamente da função e da mensagem específicas de cada tipo de suporte. Corroboram esta ideia, (Burns et al., 1999) citados por Paulo Fernandes, em (Fernando Azevedo, 2007: 20).

Mata (2008), já referida, defende também que pela observação de outros a lerem, as crianças começam desde muito cedo a aperceber-se de algumas características do acto de leitura: a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios, podendo estar mais atentas a uns indicadores ou a outros. As observações que fazem dos outros e as imitações que vão fazendo nas suas brincadeiras são essenciais para a compreensão do acto de ler e das suas características. Estes conhecimentos que as crianças vão adquirindo, e que muitas vezes nos passam despercebidos, só se vão estruturando e desenvolvendo se tiverem contactos directos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê. Quer isto dizer que “As observações que as crianças fazem de outros a ler e posteriores imitações nas suas brincadeiras facilitam a compreensão sobre o que é ler”. (Mata; 2008: 67)

Assim, o espaço familiar assume-se como um contexto idóneo para incutir valores sociais e hábitos culturais, e oferece possibilidades inigualáveis que contribuem para o processo de criação de leitores, onde se poderá apresentar a leitura sem obrigações nem exigências, como algo que se desfruta durante o tempo livre, algo que, através da palavra, reforça os afectos e convida a partilhar emoções.

De facto, a criança, demora algum tempo até conseguir descodificar o código linguístico, mas através da mediação da família poderá tornar-se leitora e apropriar-se da leitura. Assim, a família assume um papel preponderante na emergência de práticas de literacia entre os mais novos e, conseqüentemente, na formação de crianças leitoras logo desde muito cedo. Alguns estudos põem mesmo em grande evidência o papel desempenhado pela família da criança, na formação do gosto pela leitura e de hábitos de leitura. Gómez del Manzano (1988) afirma que a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura, indo mais longe ainda, ao afirmar que, sem o auxílio dos pais, são poucas as probabilidades de se desenvolver na criança uma atitude favorável em relação à leitura.

Também segundo Sousa e Gomes (1994) e Gomes (1996), um leitor forma-se desde o berço. Corroboramos da ideia de que nos primeiros anos de vida da criança, o livro deveria fazer parte do seu mundo, como mais um brinquedo ou como mais um jogo, fazendo a criança descobertas sucessivas e enriquecedoras em redor do livro, com o auxílio dos adultos (Sousa e Gomes, 1994; González Alvarez, 2000). Por outro lado, conjuntamente com esta forma de encarar o livro, enquanto objecto lúdico, deve ler-se para a criança e com a criança, todos os dias (González Alvarez, 2000), em qualquer momento do dia. Segundo Marques (1993) ou González Alvarez (2000), a familiarização das crianças com a língua escrita deve ocorrer de forma positiva, em situações de leituras funcionais, como as que surgem no quotidiano da família (recados, listas de compras, instruções, receitas, entre outras) ou em situações de leitura recreativa. A leitura antes de adormecer surge como um momento de intimidade, de exclusividade, de dádiva plena, para a criança, sendo salientada por Sousa e Gomes (1994). Também González Alvarez (2000) salienta a importância não propriamente da leitura em si, mas dos momentos de prazer que se estabelecem entre o adulto e a criança, que lhes permitem, quanto a nós, entabular conversas e trocar experiências, sentindo a criança que aqueles momentos lhes são inteiramente dedicados. Da mesma forma, Magalhães e Alçada (1988) atribuem grande ênfase ao clima afectivo extremamente agradável que se pode estabelecer entre a criança, o texto e o adulto, em redor da leitura. As referidas autoras afirmam mesmo que esta função do adulto pode ser mais vasta e mais profunda, na medida em que, mais do que um intérprete, o adulto pode ser um intermediário afectivo, entre a criança e o texto, tornando deste modo o momento da leitura num momento de grande sensibilidade e de grande ternura. À semelhança destes aspectos, deve haver igual preocupação

no que diz respeito à questão do espaço e do tempo para a leitura. Tal como para Magalhães e Alçada (1988), parece-nos indispensável que a criança tenha no seu dia a dia um espaço e um tempo reservados à leitura, pelo puro prazer da leitura. Gómez del Manzano (1988), defendem que esta será uma tarefa dos pais, que deverão ter a preocupação de criar um ambiente adequado, para que a criança seja capaz de ir lendo num clima de valorização e de sossego. González Alvarez (2000) afirma que a família deve ser um modelo para as crianças, uma vez que é na família que se constroem os modelos básicos de conduta das pessoas.

Tal como (González Alvarez, 2000), também nós consideramos de grande importância que as crianças vejam e sintam a presença e o uso do livro, das revistas, dos jornais, entre outros, em casa e percebam que esses materiais de leitura são mexidos e lidos. A criança deve ver os adultos que a rodeiam a ler. Para além disso, a família deve promover e facilitar o contacto da criança com o livro e com outros materiais impressos, despertando nela o desejo e a curiosidade de ler e fazendo da leitura uma rotina de prazer. (Sousa e Gomes, 1994)

Sem dúvida alguma que os pais são um modelo com um papel decisivo, uma vez que se eles forem leitores regulares, certamente conseguirão fomentar nos filhos a curiosidade pela leitura e o desejo de lerem. De facto, a interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade quotidiana e o crescimento da criança numa família que valoriza o livro, são aspectos que concorrem para que a criança possa ter uma maior tendência e uma maior motivação para a leitura (Gomes, 1996; Santos, 2000). Neste sentido, Santos (2000) propõe um conjunto de estratégias, que a família pode implementar, a fim de promover junto das crianças o gosto pela leitura. Deste modo, uma das estratégias propostas visa proporcionar à criança a constituição da sua própria biblioteca, acompanhando-a a livrarias e a bibliotecas, auxiliando-a a escolher livros, que vão ao encontro dos seus interesses, e propiciando mesmo a aquisição desses livros. Uma outra estratégia proposta por Santos (2000) visa o acompanhamento, por parte do adulto, da leitura das crianças, manifestando interesse e conversando com elas acerca das suas experiências leitoras. O estímulo e o acompanhamento pela família da leitura das crianças acabam por ter implicações positivas, quando a criança inicia a aprendizagem formal da leitura na escola.

Também Marques (1993) assinala que inúmeros autores têm comprovado que as crianças que melhor lêem, no início da sua escolaridade, são as que possuem um ambiente familiar, onde a leitura e a escrita são actividades quotidianas. Na verdade, a família, para além de favorecer o contacto da criança com o livro, deve estar atenta aos gostos das crianças. Deve ainda colaborar activamente

e assiduamente com o educador de infância, nas actividades promovidas para estimular o gosto pela leitura, cooperando num trabalho que se quer conjunto. O conhecimento dos objectivos e das actividades, realizadas pela criança no jardim de infância, é importante para que a família colabore na emergência de práticas de literacia e na formação do gosto pela leitura na criança. Por outro lado, o educador de infância tem também essa função, podendo e devendo ajudar a família na descoberta dos livros mais adequados ao nível etário das crianças, levando os pais a adquiri-los e a lê-los em casa com os seus filhos. O êxito do diálogo entre a criança, o livro e o adulto só é possível, se o adulto conhecer a literatura infantil actual, não querendo impor à criança obras que lhe terão agradado, mas que hoje podem não corresponder às expectativas das crianças (Gómez del Manzano, 1988; Magalhães e Alçada, 1994). Na verdade, cremos poder afirmar que o gosto de ler e a aquisição de hábitos de leitura, por parte das crianças, resultam de uma educação com início nos primeiros anos de vida, dentro do seu ambiente familiar. Acreditamos tratar-se de um processo contínuo, que começa na família, mas que deve ser reforçado aquando da sua entrada na educação pré-escolar e ao longo de toda a sua escolaridade.

Mata (2008), refere ainda que “Ao contactar com a escrita, as crianças vão desenvolvendo critérios que lhes permitem diferenciar o que se pode e não pode ler”. (Mata, 2008: 69)

As crianças, ao desenvolverem conceptualizações sobre a linguagem escrita, as suas características e funcionamento, irão desenvolver concepções sobre o que se pode e não pode ler. Os critérios que estão subjacentes a estas concepções são os mesmos que estão na base das estratégias de escrita das crianças, podendo ser quantitativos (referentes à quantidade de letras ou “formas tipo letra” utilizadas), qualitativos (respeitantes à variedade das letras ou “formas tipo letra” utilizadas) ou estarem relacionadas com o reconhecimento e identificação das letras do alfabeto. A autora deixa-nos um exemplo concreto:

...ao perguntar a crianças em idade pré-escolar se a sequência IMLATD se pode ler, é muito natural que digam que sim, pois todos os critérios estão contemplados: são todas letras, em quantidade superior a duas letras e não existem letras iguais umas perto das outras. Por outro lado, se perguntarmos se IT se pode ler, algumas dirão que não, porque só estão duas letras, enquanto outras poderão dizer que sim, porque são diferentes ou porque são letras e com letras pode-se ler. ( Mata,2008: 69)

Relativamente ao envolvimento com a leitura em idade pré-escolar, na perspectiva de Mata (2008), as crianças necessitam de se envolver em tarefas em que tenham oportunidade de reflectir, quer sobre as finalidades da escrita e da leitura, quer sobre as suas características, critérios e convenções subjacentes. Só assim poderão desenvolver as suas concepções. As solicitações e oportunidades com que vão sendo confrontadas e as atitudes, mais ou menos positivas, que vão desenvolvendo, a partir dessas situações vividas, irão interferir com o envolvimento com a leitura e a escrita, pelo que este poderá ser muito diferenciado de criança para criança. A autora refere ainda o “pequeno leitor envolvido”, como “as crianças que, apesar de ainda não saberem ler, desenvolvem acções e comportamentos de leitor essenciais para se tornarem, mais tarde, leitores envolvidos”. (Mata, 2008: 70)

A autora supra citada diz-nos ainda que “Os contactos precoces com a leitura, no jardim-de-infância, são determinantes para a formação de “pequenos leitores envolvidos” (Mata, 2008: 71). Enfatiza o papel do jardim-de-infância e de todos os contactos precoces aí proporcionados na promoção do envolvimento com a leitura, e deixa-nos quatro questões: *Quando* e com que frequência se lê? *Como* se lê? *Com quem* se lê ou se partilham as leituras? *Porquê*, quais as razões e motivos porque se lê?

A figura que apresentamos, sintetiza as questões da autora.

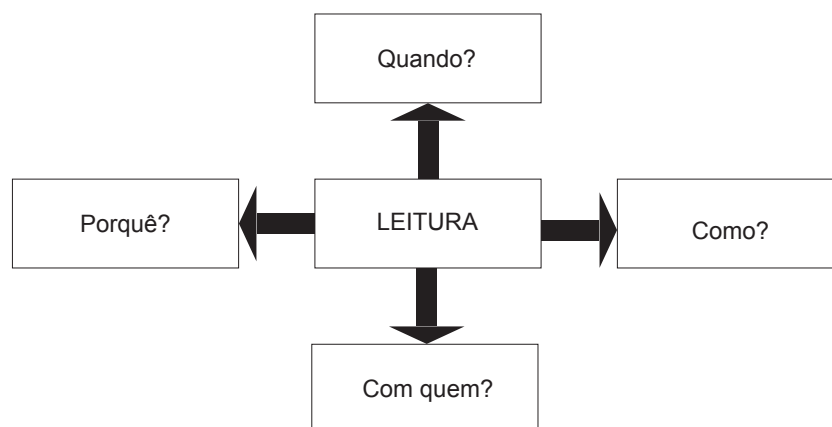


Figura 3 - Promoção do envolvimento com a leitura, segundo (Mata, 2008: 71)

Na sua perspectiva, os contactos com a leitura devem fazer-se regularmente, pois não são situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade que irão promover o envolvimento com a leitura. As rotinas assumem uma grande importância para um “pequeno leitor envolvido”, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um

elemento essencial. Para além de diversos momentos de leitura com os quais a criança vai sendo confrontada ao longo do dia, quer por observação nos adultos quer até pela sua própria integração (leitura do nome, de avisos, recados, cartas, notícias, letras de canções, cartazes, etc.), a leitura de histórias assume um papel essencial na promoção de hábitos de leitura.

Sem dúvida que as leituras, com e para a criança, em tarefas reais e contextualizadas são de extrema importância, devendo integrar as rotinas diárias do jardim-de-infância. Por exemplo, quando em contexto de educação pré-escolar se lê a ementa do dia, um recado que vem na mochila, o nome da criança que poderá estar junto ao seu cabide, as instruções de um jogo, entre outras coisas, são actividades que poderão ser exploradas e aproveitadas para transmitir o sentido da leitura e realçar as estratégias utilizadas para se ter acesso à sua mensagem.

Lurdes Mata (2008), defende ainda que o interesse manifestado, a maior ou menor fluência em leitura e o modo como cada um consegue mobilizar os conhecimentos anteriores sobre o assunto, vão permitir compreender, de forma diferenciada, a mensagem escrita, assumindo assim uma grande influência não só na forma como se lê e como se tem acesso à compreensão da mensagem, mas também nas estratégias utilizadas. Assim, poderemos fazer uma leitura mais superficial ou mais minuciosa, mobilizando mais ou menos estratégias de antecipação, procurando formas diferenciadas de organizar a informação que se vai lendo, etc. Sem dúvida que no dia-a-dia com as crianças, em especial a nível do Jardim de Infância, é importante proporcionar-lhes oportunidades para observarem a mobilização de estratégias diferentes, por parte dos adultos com quem contactam. Por outro lado, também deveremos proporcionar-lhes oportunidades para, elas próprias, implementarem as suas estratégias, reflectirem sobre a sua eficácia e confrontarem essas estratégias com as dos outros colegas. Por outro lado, a autora refere ainda no “como se lê?”, que “podemos ainda considerar aspectos já referidos anteriormente sobre os comportamentos do leitor (olhar, seguir com os olhos, virar as páginas, etc.) ou ainda o tipo de mensagem associada e a estrutura da mensagem consoante as características do suporte e do leitor. Estes indicadores são naturalmente realçados quando se utiliza a leitura quer nas actividades quotidianas quer na leitura de histórias.” (Mata, 2008: 73)

A mesma autora recomenda-nos que incentivemos nas crianças a partilha e troca de ideias sobre as leituras preferidas, pois apesar de, muitas vezes, ser uma actividade individual, a leitura não tem que ser solitária. Mesmo quando se faz uma leitura sozinho, pode-se posteriormente trocar ideias com os outros, partilhar opiniões e

impressões sobre o que se leu, aconselhar ou trocar livros, etc. Esta é uma forma de dar continuidade à leitura, enriquecendo-a, promovendo-a e dando-lhe uma utilidade social. Em idade pré-escolar, como as crianças não sabem ler, normalmente a leitura não é uma actividade solitária, pois frequentemente há alguém que lhes lê: uma história, as instruções de um jogo... Contudo,

...é recomendável que se alargue a vertente social da leitura nestas idades, para que as crianças criem hábitos e o gosto pela partilha e pela troca de ideias com os outros, relativamente às leituras que se fazem. Deste modo, as crianças podem encontrar afinidades e gostos semelhantes ou podem confrontar-se com outras leituras e opiniões que não faziam parte da sua realidade e que lhes proporcionarão novas vias de exploração nas suas leituras. (Mata, 2008: 73)

Esta autora refere ainda que “a compreensão da funcionalidade da leitura é uma via essencial para o envolvimento com a mesma.” (Mata, 2008:74) Assim, tal como pessoas diferentes se podem envolver numa mesma tarefa por razões diferentes e de formas diferentes, também quando as crianças tomam conhecimento da funcionalidade da leitura poderão interessar-se mais e identificar razões para lerem, apropriando-se delas com maior facilidade. O desenvolvimento, em paralelo, de atitudes positivas face à leitura, está assim directamente relacionado com o desenvolvimento de interacções positivas face à mesma, o que fará com que se sintam mais competentes e satisfeitas. A leitura e as suas práticas no âmbito da funcionalidade são igualmente referidos por Teresa Macedo e Helena Soeiro, em Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (2009:56), assim como por Maria de Lurdes Magalhães, em Fernando Azevedo (2006:90).

Lourdes Mata (2008) fala-nos também sobre a motivação e atitudes face à leitura em idade, defendendo que “a motivação para a leitura se prende com as razões, os motivos que nos levam a procurar ler e a nos envolvermos com a leitura.” (Mata, 2008:75).

Corroboramos da ideia de que desde que as crianças começam a interagir com o texto escrito e a aperceber-se da sua funcionalidade e da sua utilidade, assim estas motivações se começam a desenvolver, muito precocemente. Se pensarmos na maioria das crianças, e nas suas atitudes face à leitura ainda antes de iniciarem o ensino formal, constatamos que estão bastante motivadas para a sua aprendizagem. Se as experiências que tiverem em torno da leitura forem positivas e funcionais, certamente terão grande influência na manifestação destas atitudes positivas e motivações por parte das crianças.

A autora refere ainda,

...em crianças de idade pré-escolar foram identificadas três dimensões nos perfis motivacionais para a leitura: o Prazer pela leitura, o Valor da leitura e o Auto conceito de leitor. Estas dimensões podem ser bons indicadores para a estruturação de práticas de leitura nesta faixa etária. (Mata, 2008: 75)

Assim, devemos envolver as crianças em momentos de leitura agradáveis e positivos, uma vez que o prazer retirado das situações de leitura é um dos principais indicadores de uma motivação intrínseca. Devemos pois, estar bastante atentos a esta dimensão, de grande importância. Devemos ter sensibilidade para evitar situações de constrangimento, forçadas, desagradáveis, em que se “luta” pela atenção e se força a criança a participar em momentos de leitura. Pelo contrário, devemos proporcionar-lhes situações de interação com a leitura positivas, associadas a afectos positivos, para que elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas e estas, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de motivações intrínsecas. Também o tempo de leitura deverá ir aumentando gradualmente perante uma criança que não está motivada, levando-a a envolver-se na tarefa, proporcionando assim alguma satisfação e prazer nos momentos de leitura e de exploração do livro, elementos essenciais para a promoção de uma motivação intrínseca. Mais uma vez, a parceria entre a família e o jardim-de-infância assume aqui um papel relevante, devendo haver continuidade desta abordagem em ambiente familiar.

Sobre a promoção do valor da leitura no jardim-de-infância, a autora refere ser facilitada pela integração da leitura no dia-a-dia (observando, explorando, testando diferentes formas e estratégias). Assim, o valor atribuído pelas crianças à leitura pode ter as mais diversas origens: por ser uma via para estar próximo dos outros e participar em situações agradáveis, por ser considerada uma actividade com utilidade, uma vez que permitirá dar resposta à curiosidade sobre determinados assuntos, ou ainda aprender, manter-se informados, comunicar com os outros, resolver situações do dia-a-dia, etc. Assim, a percepção da funcionalidade da leitura e, conseqüentemente, da compreensão da sua utilidade, vão ter um grande contributo no valor que a criança irá atribuir à leitura.

Recebemos ainda um alerta em Mata (2008), para a necessidade de transmitir confiança às crianças nas suas tentativas de leitura, para que se sintam competentes. Qualquer pessoa em condições naturais, procura envolver-se em tarefas onde se sinta competente e eficaz. Também a percepção de competência para a leitura se

começa a estruturar logo desde muito cedo. A reacção e os incentivos de todos os que rodeiam a criança às suas primeiras tentativas de “leitura”, de interpretação da escrita envolvente, são essenciais. Assim,

...a compreensão do percurso que tem que ser feito é essencial para a compreensão das estratégias que as crianças utilizam, as quais devem ser incentivadas e o seu desenvolvimento potenciado para formas cada vez mais elaboradas. Mesmo tendo consciência de que não sabem ler, as crianças devem sentir-se competentes nas suas tentativas e compreender os avanços que vão fazendo, sendo esta tomada de consciência, já por si, um grande incentivo para continuarem. (Mata, 2008: 77)

Aliás também (Azevedo, 2007:29) alerta para esta perspectiva, fazendo referência ao modelo PAAR (acrónimo para *Promover, Acarilhar, Aumentar e Repetir*), adaptado do modelo americano (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Segundo este modelo, devemos *Promover* a expressão da criança sobre o livro (quer acerca das imagens quer das histórias); *Acarilhar* as respostas dadas pelas crianças, apresentando um elogio e reforço; *Aumentar* a qualidade das verbalizações feitas pelas crianças, por exemplo com introdução de novo vocabulário, novas informações, novas estruturas sintácticas; *Repetir* em conjunto com as crianças as novas expressões utilizadas e exploradas.

Centremo-nos agora na importância da leitura de histórias para os hábitos de leitura. São inúmeros os autores que asseguram a importância do papel assumido pela leitura de contos no desenvolvimento da alfabetização emergente das crianças, e defendem que é desejável que as crianças mantenham contacto com os livros desde idades muito tenras. Assim, os livros e as histórias contribuem para potenciar o importante processo de pré-leitura no qual se encontram as crianças antes de aprenderem a ler. O adulto e, em especial, os pais a par do educador de infância, assumem um papel primordial na contribuição da criação, fomentação e consolidação do hábito e gosto pela leitura por parte das crianças. Nesta perspectiva, a leitura de histórias é uma actividade que promove o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, para além de potenciar o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas.

Consideramos que a leitura de histórias é sem dúvida uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à

linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica. Sabemos que nos últimos tempos a identificação dos benefícios da prática de leitura de histórias, não só para o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia, como também para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura, tem sido alvo de muitos trabalhos de investigação. Consequentemente, a prática de leitura de histórias assume um papel preponderante enquanto actividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências. São vários os aspectos decorrentes das vivências durante os momentos de leitura, que vêm justificar as razões anteriormente referidas para este grande potencial da leitura de histórias, dos quais são destacados em Mata (2008):

Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente [...] Fornecer modelos de leitores envolvidos [...] Alargar experiências [...] Desenvolver a curiosidade pelos livros [...] Aprender “comportamentos de leitor” [...] Apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita [...]. (Mata, 2008:79, 80)

A ser assim, uma criança que ouve uma leitura fluente, em que é utilizada uma entoação adequada, certamente sentirá mais interesse e vontade em participar nesta actividade, uma vez que lhe é facilitado o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê. Se o adulto que gosta de ler conseguir transmitir esse prazer às crianças, estará a contribuir para a promoção de futuros “leitores envolvidos”. Para além disso, não podemos esquecer que os adultos são importantes modelos de como e para que se lê. Neste sentido, os momentos de leitura partilhada em que um educador ou um pai se mostre envolvido no que faz, são igualmente importantes para a formação de “pequenos leitores envolvidos”. Assim, as crianças vão-se apercebendo dos comportamentos típicos de um leitor a partir das observações que vão fazendo e, posteriormente, quando estão a ver livros, imitam esses mesmos comportamentos, de um modo cada vez mais sistemático e elaborado.

Poderemos também assumir o conteúdo dos livros, como uma importante fonte de conhecimento, para além de poder servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. Assim, devemos adequar a exploração dos livros de histórias aos interesses e vivências de cada grupo de crianças, atribuindo-lhe um potencial imensurável e diversificado. Sabemos que o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura, são facilitados pela forma como

uma história é lida ou contada, assim como pela exploração que a antecede ou lhe dá continuidade. Ao contactarem com livros diferentes, quer nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc., as crianças apercebem-se também da sua diversidade, sendo a sua curiosidade desperta para a sua exploração.

Nos momentos em que as histórias são lidas a crianças de tenra idade, estas aprendem muito também sobre a escrita e as suas características, apesar de estas aprendizagens não se fazerem de uma forma escolarizada, como é lógico: aprendem que o mesmo texto aparece sempre associado à mesma mensagem e que, qualquer que seja o leitor, a mensagem é sempre a mesma e pela mesma ordem (lateralidade e linearidade da escrita); apercebem-se também da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo), das relações entre a escrita e a oralidade (quando apontamos o que estamos a ler) e também que a mesma coisa se escreve sempre da mesma maneira. Para além disso, começam a reconhecer algumas letras e alguns sinais de pontuação, de uma forma integrada e que lhes faz sentido. A par da construção de sentido em torno da escrita, a leitura de histórias também enriquece a interacção da criança com a leitura. Não podemos esquecer a grande importância desempenhada pelo trabalho de preparação da leitura da história, assim como a continuidade desse trabalho, as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão, pois “a riqueza das interacções com a leitura promove-se também com as actividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história”. (Mata, 2008: 80)

Em síntese, a leitura de histórias não só pode, como deve ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam.

No que se refere à apropriação da leitura, das suas características e sua utilização, em Mata (2008) somos alertados para a necessidade de termos presentes duas grandes competências a desenvolver, “uma relacionada com a interacção da criança com o texto escrito, de uma forma geral, e as suas tentativas de o interpretar, e outra mais direccionada para a leitura de histórias e outros textos.” (Mata, 2008: 81)

De facto, no seu dia-a-dia, a criança procura activamente atribuir significado e reconhecer algumas palavras em contexto, quando está atenta à escrita envolvente (nome próprio, nomes, ou outras palavras familiares). Também Fernando Azevedo (2007) corrobora desta ideia.

Mas pensemos agora essencialmente no que respeita a competência, em desenvolvimento na idade pré-escolar, relativamente à apropriação da leitura,

pois “a criança deve ser capaz de ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu”. (Mata, 2008: 83)

Na figura que se segue, identificamos as três vertentes que (Mata, 2008: 83-84) considera integradas nesta competência: “o desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura, a compreensão do que é lido procedendo à selecção da informação mais pertinente e a apreensão da informação seleccionada, que permite reflectir e estabelecer relações com outras informações e com vivências anteriores”.

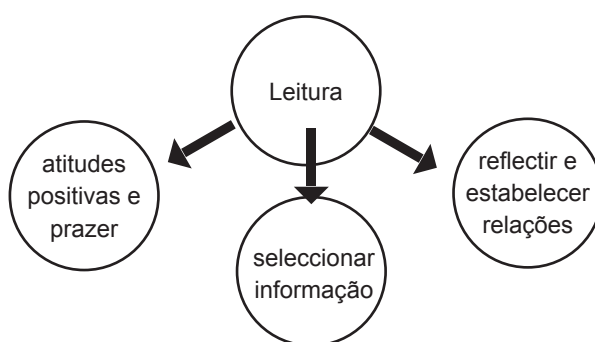


Figura 4 - Apropriação da leitura, segundo (Mata, 2008: 83-84)

Assumimos o papel do educador como mediador neste processo de grande importância, devendo criar um verdadeiro envolvimento das crianças com a leitura, preocupar-se com o conforto das crianças, com o incentivo da sua curiosidade de modo a captar-lhes a atenção, antes, durante e depois da leitura, devendo preocupar-se também em associar a leitura de histórias a um momento “mágico” e diferente, em que as crianças também são protagonistas. Assim, conseguirá promover o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura.

Para além disso, o papel do adulto (educador ou pais), assume igualmente extrema importância e contribui de forma preponderante para o desenvolvimento da capacidade de selecção de informação e o consequente acesso à compreensão, realçando as ideias principais, relembrando informação anterior através de questões que vai colocando, lendo com cuidado e com a entoação apropriada, fazendo pausas quando necessário, respeitando o ritmo das crianças.

Também as nossas intervenções enquanto educadores, durante e após a leitura, de modo mais individualizado ou colectivamente, são um elemento facilitador da reflexão por parte da criança e do estabelecimento de relações entre a apreensão da informação seleccionada e outras informações e vivências anteriores.

Contudo, não podemos esquecer que “estes três elementos, não actuam de modo isolado, mas são interdependentes, contribuindo cada um deles para a promoção dos outros”. (Mata, 2008: 86)

Tal como verificámos anteriormente, e ainda em (Mata, 2008: 86) “existe uma progressão na emergência das competências de leitura”. Tais emergências são encontradas nos trabalhos de Paulo Fernandes, em Fernando Azevedo (2007: 19 a 31).

Sintetizando, as crianças começam por não atribuir uma mensagem à escrita, pois para elas são apenas várias “letras” que se encontram em conjunto e o único objectivo é a sua representação gráfica. Progressivamente, vão-se apercebendo da existência de uma mensagem e que consoante o suporte de escrita essa mensagem pode ser diferente. A mensagem atribuída à escrita começa por ser muito simples, limitando-se a identificar objectos, pessoas ou animais. Aos poucos, o conteúdo da mensagem começa a alargar-se aos verbos e depois aos artigos e a outras partículas de ligação. Também os indicadores a que recorrem para identificarem a mensagem, começam por ser essencialmente indicadores contextuais e gráficos, como o local onde está a escrita e a percepção global da mesma (por exemplo, o nome na fachada da bomba da gasolina ou o reconhecimento global do seu nome). Seguidamente, o tamanho da palavra ou da frase escrita, começam a ser tomadas em consideração passando a atribuir uma palavra ou uma sílaba a cada letra ou palavra escrita (por exemplo, numa figura com diferentes animais e o texto “Os animais na quinta”, uma criança de Jardim de Infância poderá ler “*pato, cavalo, porco, vaca*”, fazendo corresponder o nome de cada animal a uma palavra do texto).

Assim, à medida que se desenvolvem as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita, também os indicadores podem passar a ser cada vez mais consistentes e estruturados. Progressivamente, a mobilização de estratégias cada vez mais elaboradas e diversificadas para as tentativas de leitura vão sendo facilitadas pelo reconhecimento de algumas letras e do respectivo nome, bem como a identificação de algumas semelhanças entre palavras. Ao mesmo tempo, desenvolve-se uma vertente afectiva em relação à leitura, sendo esta de extrema importância na promoção de leitores envolvidos. A utilização funcional e contextualizada da leitura, vai proporcionar uma estruturação das concepções sobre o valor, a importância e a utilidade da leitura, levando desta forma à tomada de consciência por parte da criança do quão agradável pode ser a leitura. Também os momentos de leitura partilhada e o prazer e a satisfação que daí poderão advir, contribuem significativamente para a formação de pequenos leitores envolvidos. Assim, para além da compreensão da

utilidade e do valor da leitura por parte da criança, sendo esta percebida como uma actividade positiva e agradável, verifica-se igualmente o desenvolvimento de sentimentos de competência, sentindo-se curiosos e capazes nas suas tentativas de interpretação do texto escrito.

Mata (2008), reporta-se ainda aos ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento com a leitura, defendendo que “de um modo geral, as ideias orientadoras para a organização dos ambientes educativos, quer no que toca à apreensão da funcionalidade quer no que diz respeito à emergência da escrita, são também relevantes para a promoção do envolvimento na leitura.” (Mata, 2008: 87) Ora, em condições normais a leitura e a escrita são actividades coordenadas e integradas em contextos funcionais e significativos. Assim, realçaremos de seguida alguns tópicos que poderão ser mais direccionados para a leitura ou que poderão ter um enfoque um pouco mais específico, uma vez que são estes que estão mais directamente relacionados com o nosso estudo. Tal como a referida autora, também nós somos de opinião de que a vertente afectiva dos ambientes de aprendizagem não pode ser deixada para segundo plano, pelo que reforçamos a ideia de que este ambiente deve:

- Encorajar a exploração e a reflexão sobre o escrito e a sua interpretação (livres de constrangimentos as crianças sentir-se-ão mais confiantes e mais seguras para se aventurarem nas suas primeiras tentativas de leitura e de interpretação da escrita envolvente);
- Ser promotor do prazer e da satisfação da leitura (as oportunidades de contacto e exploração da leitura e o papel dos diferentes adultos enquanto modelos e elementos incentivadores e de apoio devem ser considerados a par do ambiente afectivo).
- Ser rico em oportunidades de interacção com o texto escrito e estimulante, (as tarefas ajustadas às vivências e rotinas do dia-a-dia certamente irão incentivar as explorações e as tentativas de interpretação do texto escrito, de um modo integrado e funcional);
- Ser atento às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada um (o educador, enquanto mediador neste processo, deverá encorajar os mais inibidos, apoiar os mais autónomos e servir de modelo enquanto verdadeiro leitor envolvido que valoriza a leitura e a utiliza para fins diversos);
- Ser promotor da articulação e interacção com a família (as famílias devem ser envolvidas e incentivadas a dar continuidade às suas práticas de leitura, promovendo-se desta forma uma diversidade e regularidade de diferentes leituras na família, nomeadamente a leitura de histórias, devendo a atenção ser redobrada nas famílias

onde essas práticas são menos frequentes e consistentes).

Na figura que apresentamos, sintetizamos as características dos ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento com a leitura, segundo Mata (2008:87).

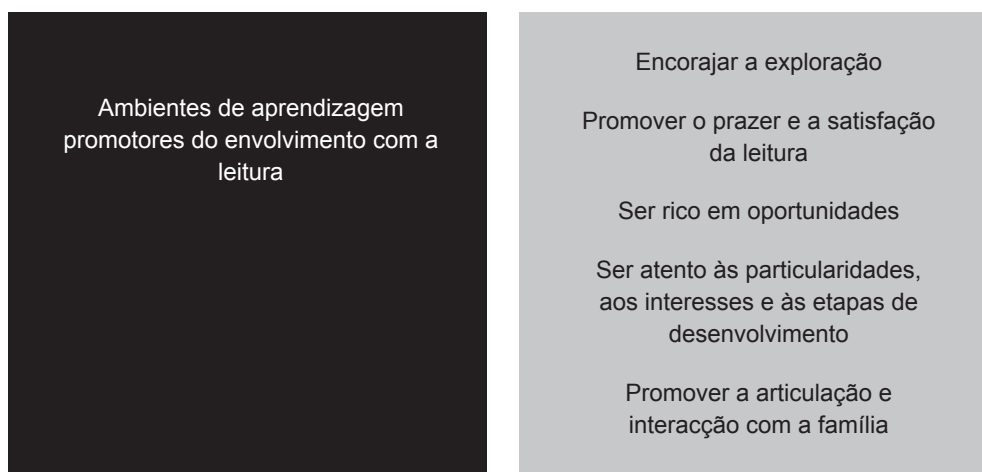


Figura 5 - Ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento com a leitura, segundo Mata (2008: 87).

No sentido do desenvolvimento das competências anteriormente referidas, (Mata, 2008:100) identifica seis eixos gerais de acção a contemplar na prática dos educadores de infância: “Responsabilidade, Intencionalidade, Referenciais teóricos, Individualização, Organização e Avaliação”.

A par da família, assumino-nos assim no papel de educadores enquanto mediadores neste processo de emergência da leitura, sentindo-nos igualmente responsáveis pela aprendizagem efectuada por todas as crianças. Para tal, um elemento essencial da nossa actuação é a intencionalidade das nossas práticas, aproveitando assim os interesses e vivências das crianças ou do grupo, para dar seguimento às orientações curriculares, de um modo natural, mas ao mesmo tempo estruturado e consistente. É igualmente importante que conheçamos as características do desenvolvimento da crianças e os princípios a elas subjacentes, isto é, que tenhamos referenciais teóricos onde nos apoiar, que nos permitam não só compreender as crianças e o seu pensamento, como também as práticas que desenvolvemos e a razão da sua eficácia. Assim, respeitando os diferentes ritmos e interesses das crianças, sem no entanto deixarmos de apoiar intencionalmente cada uma delas e de contribuir significativamente para o seu desenvolvimento, conseguiremos introduzir a individualização necessária. Para que tudo isto aconteça, necessitamos ter uma boa organização de trabalho (planeamento) e também do espaço educativo, de modo a

criar oportunidades adequadas e diversificadas de utilização, exploração e reflexão sobre a linguagem escrita a par da leitura.

Finalmente, para que possamos adequar gradualmente as nossas práticas às necessidades e às particularidades de cada criança, é necessária uma reflexão constante, que pressupõe uma avaliação não só da nossa prática ao nível das oportunidades criadas e das estratégias e metodologias utilizadas, mas também uma avaliação das características do conhecimento das crianças e da sua progressão.

Em síntese podemos acrescentar que a visão de Lourdes Mata se aproxima de muitos outros autores por nós citados ao longo deste trabalho, tais como, Fernando Azevedo (2006; 2007), Maria da Graça Sardinha (2005; 2007), entre outros.

#### **4. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO**

Como referimos no início da nossa dissertação a consciência fonológica é fundamental na entrada no mundo da literacia leitora. Vejamos então a definição do conceito.

Para Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica é a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral”. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior, é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Assim, esta subdivide-se em três tipos:

- Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (ga-tos);
- Ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (g.a—t.os);
- Ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (g.a.t.o.s).

Morais (1997), citado por Leite et all (2006:134) diz ainda que “a consciência fonológica refere-se a toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito sobre as propriedades fonológicas da linguagem que pode ser utilizada de maneira intencional”.

Ora, a consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contacto destas com a linguagem oral da sua comunidade. É na relação com diferentes formas de expressão oral que

essa habilidade meta linguística se desenvolve, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico.

Desta feita, diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura, vão formando a sua consciência fonológica. Entre elas destacamos as canções, poesias, rimas, jogos orais, e a fala propriamente dita.

A cadeia da fala pode ser segmentada em várias unidades, pelo que apresentaremos de seguida três tipos de unidades relevantes para a melhoria do desenvolvimento da consciência fonológica: as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala. Estes termos são instrumentos de descrição linguística que facilitam a tarefa de identificação de estratégias de estimulação da consciência fonológica dos alunos.

*As sílabas e os constituintes silábicos:* fazendo uma descrição da sílaba em termos da sua estrutura interna identificamos os seus constituintes internos (Ataque; Rima; Núcleo e Coda). Actualmente, os conceitos usados para dar conta dos constituintes internos da sílaba são usados por investigadores, terapeutas da fala e professores.

Se aceitarmos que a presença de uma vogal indicia a presença de uma sílaba, está definido o estatuto crucial das vogais na detecção das sílabas. Os restantes elementos (consoantes e semivogais) organizam-se em torno da vogal. Vogais, semivogais e consoantes têm uma distribuição não aleatória dentro da sílaba e a sua organização hierárquica é apresentada no esquema que se segue.

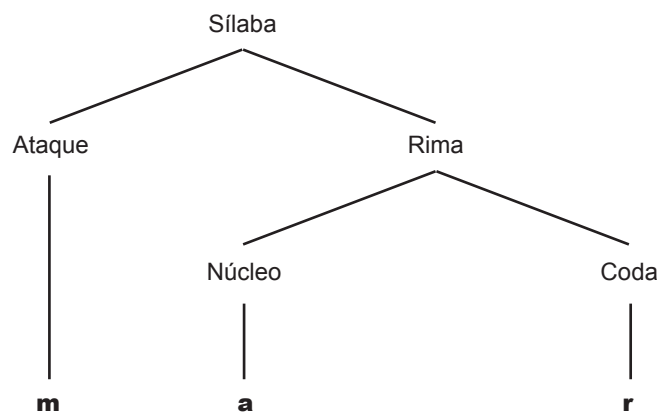


Figura 6 - As sílabas e os constituintes silábicos

O Ataque é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo encontrar-se vazio. Os três tipos de Ataque assumem as seguintes designações: - Ataque simples – ex: **p**é; - Ataque vazio – ex:   é; - Ataque ramificado – ex: **pr**é

O Núcleo é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal (domina um ditongo crescente se a semivogal ocorrer antes da vogal (GV), como em **piada**; domina um ditongo decrescente se a semivogal ocorrer depois da vogal (VG), como em **cauda**). Existem dois tipos de Núcleo: - Núcleo não ramificado – ex: **má** ; - Núcleo ramificado – ex: **pai** (ditongo decrescente); **toalha** (ditongo crescente)

A Coda é o constituinte silábico que domina a(s) consoante(s) à direita da vogal. Pode ser ramificada ou não ramificada em várias línguas do mundo, embora o Português só apresente Codas não ramificadas (ex: **corda**; **musgo**).

A Rima é o constituinte silábico que agrupa o Núcleo e a Coda. Justifica-se a sua existência pelo facto de haver, nas várias línguas do mundo, uma relação fonológica mais forte entre os sons da Coda e os do Núcleo do que entre os do Ataque e os do Núcleo (cf. Freitas & Santos, 2001 e Mateus, Falé e Freitas, 2005; cit por Freitas, Alves e Costa 2007). Também as Rimas podem ser ramificadas (ex: **sal**) e não ramificadas (ex: **má**).

*Os sons da fala:* as unidades mínimas identificáveis num enunciado oral são os sons da fala (aluno [a.l.u.n.u]). As suas propriedades articulatórias são usadas para definir a identidade de cada uma dessas unidades. As grandes classes de sons da fala são as vogais, as semivogais e as consoantes. Procederemos, de seguida, à caracterização dos sons do Português:

Vogais e Semivogais - As vogais (14 no Português) e as semivogais (4 no Português) são caracterizadas articulatoriamente como sendo produzidas com saída livre do ar através da cavidade oral. As vogais e as semivogais podem ser orais e nasais:

9 Vogais orais – (**dá**; **da**; **de**; **pé**; **dê**; **tí**; **pó**; **dor** e **do**)

5 Vogais nasais – (**sã**; **lente**; **pintou**; **som** e **um**)

2 Semivogais orais – (**sai** e **pau**)

2 Semivogais nasais – (**põe** e **pão**)

Consoantes - As consoantes correspondem a uma saída do ar total e parcialmente obstruída na cavidade oral. São caracterizadas pelo ponto de articulação (local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral), pelo modo de articulação (forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supraglotais) e pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais). As consoantes caracterizam-se segundo o

modo de articulação como:

*Oclusivas* - obstrução total à passagem do ar na cavidade oral - ex: pó; do; cá; tu; boa

*Fricativas* – saída do ar em fricção entre os articuladores – ex: fé; véu; só; zinco

*Nasais* – obstrução total na cavidade oral, com fluxo de ar atravessando as cavidades oral e nasal – mão; não; unha

*Laterais* – fluxo de ar libertado pelas zonas laterais do dorso da língua – ex: lâ; alho

*Vibrantes* – movimento vibratório de um articulador – ex: rua; aro

Quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser:

*Bilabiais* – intervenção de ambos os lábios – ex: pó; boa; mão

*Labiodentais* – intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior – ex: fé; véu

*Dentais* – ápice da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior – ex: dá; tu; zinco; só

*Alveolares* – ápice da língua junto aos alvéolos – ex: lei; nó; aro

*Palatais* – dorso da língua junto ao palato duro – ex: chá; já; unha

*Velares* – raiz da língua junto ao véu palatino – ex: cão; gato

*Uvulares* – movimento da úvula – ex: rato

Tendo em conta a actividade das cordas vocais (vozeamento), as consoantes podem ser:

*Não vozeadas* (ou surdas) – ausência de vibração das cordas vocais

*Vozeadas* (ou sonoras) – vibração das cordas vocais.

Ora, as *Orientações Curriculares* recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num trabalho lúdico sobre a linguagem:

Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar [...] Todas estas formas de expressão [...] podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua. (1997: 67)

Deste modo, as *Orientações Curriculares* procuram sensibilizar os educadores para actividades específicas que conduzam as crianças a reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras, nomeadamente através de histórias, rimas e lengalengas.

Vários especialistas assumem que a consciência fonológica é um importante prognóstico do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e escrita. Isto é, existe uma clara e inequívoca relação entre a sensibilidade das crianças aos componentes sonoros das palavras e o seu progresso na aprendizagem da leitura. Mais concretamente, a consciência de componentes sonoros mais amplos como as rimas e aliterações (as aliterações remetem para a capacidade de categorizar palavras que partilham a consoante inicial, implicando conseqüentemente a capacidade para detectar o ataque das palavras), permite prever o sucesso na leitura. Neste sentido, muitas crianças de idade pré-escolar desenvolvem mais ou menos espontaneamente a capacidade para manipular rimas. É bastante frequente que mesmo aos 4 anos as crianças sejam capazes de perceber que «cão» rima com «pão» mas não com «mar». Este tipo de competências relacionadas com a categorização de palavras com base em padrões sonoros comuns e conseqüentemente com a capacidade de efectuar juízos fonológicos com base na divisão ataque/rima das sílabas desempenhará um papel importante na aprendizagem da leitura, na medida em que as crianças usarão este tipo de conhecimentos para efectuar procedimentos de descodificação por analogia, uma vez que as palavras que partilham sons em comum geralmente compartilham igualmente de sequências gráficas idênticas. Para além deste efeito directo da consciência das rimas na leitura, Bryant et al. (1990), apoiam a ideia de que este tipo de competência desempenha um papel importante no desenvolvimento de formas mais elaboradas de consciência fonológica, nomeadamente na crescente sensibilidade aos fonemas. Apesar de considerarem que estas dimensões da consciência fonológica funcionam como importantes pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, os referidos autores, defendem igualmente que as crianças frequentemente só têm acesso consciente à estrutura fonética das palavras como resultado da aprendizagem da leitura. Será através da aprendizagem das correspondências grafo fonéticas que as crianças tomam explicitamente consciência de que as palavras podem ser divididas em sons representados pelas letras.

Em suma, do ponto de vista desta perspectiva, as competências fonológicas ao nível da sensibilidade a rimas e sensibilidade a unidades intra-silábicas apresentam uma conexão causal com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A capacidade para lidar com os componentes fonéticos das palavras surge à medida que as crianças

aprendem as correspondências grafo-fonéticas.

Estas ideias são apoiadas essencialmente quando olhamos para os dados obtidos em estudos de carácter longitudinal onde se analisa a relação entre as competências fonológicas das crianças antes da sua entrada para a escola e os seus posteriores resultados em leitura e ortografia, e para os trabalhos onde se procede a treinos de natureza fonológica e se avalia o seu efeito no sucesso da aprendizagem da leitura. Para que as crianças desenvolvam conceptualizações cada vez mais avançadas é necessário ter presente, para além dos aspectos já anteriormente enunciados, dois outros factores que condicionam essa evolução: a consciência fonológica e a ocorrência de conflitos e confrontações e conseqüente reflexão daí decorrente.

Conseguir estabelecer ligações entre a escrita e o oral, de modo cada vez mais sistemático, implica o desenvolvimento da consciência fonológica.

Ora, se a consciência fonológica se prende com a compreensão de que as palavras são formadas por sons, a componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras é a sílaba. Por exemplo, não é difícil para as crianças conseguirem identificar que a palavra vaca tem duas partes (“dois bocadinhos”) e que a palavra pé tem apenas uma (“um bocadinho”).

À mais pequena unidade sonora que pode alterar o significado de uma palavra chama-se fonema (por exemplo, o “a” e o “o” em pato/pata).

Normalmente, os fonemas estão associados a uma letra (o caso do /p/), mas outros a combinações, como no /ch/. A consciência fonémica refere-se à capacidade de ouvir e manipular fonemas. Assim, a consciência fonológica é um termo mais inclusivo que engloba não só a consciência de unidades sonoras mais alargadas, como as sílabas e as rimas, como também a consciência dos fonemas. A consciência fonológica é assim uma competência de reflexão sobre linguagem oral, mas que se torna essencial na evolução das conceptualizações sobre a escrita, pois só com a sua aquisição progressiva se conseguem estabelecer relações mais sistemáticas entre o oral e o escrito, até chegar à escrita alfabética.

Tal como referimos já anteriormente, várias investigações têm demonstrado que o nível de consciência fonológica, em idade pré-escolar, é um bom prognóstico do sucesso na aprendizagem da leitura. Apesar de algumas competências fonológicas se irem desenvolvendo à medida que se aprende a ler e escrever, há outras que precedem a aquisição da leitura convencional. Muitas crianças desenvolvem alguns aspectos da consciência fonológica através das actividades e brincadeiras em casa e no jardim-de-infância. Tais aquisições fazem-se a partir da leitura de livros, jogos de rimas, lengalengas, poemas, canções, brincadeiras com palavras, etc.

Todavia, outras crianças necessitam de uma abordagem mais sistematizada e intencional, devido, muitas vezes, ao facto de pertencerem a uma família mais desfavorecida, onde não lhe foi proporcionada a oportunidade de passar por experiências e actividades como as referidas anteriormente. Além disso, existem alguns aspectos da consciência fonológica em que é necessária uma sistematização bastante intencional e a escolha e condução de actividades que os promovam.

Para além da consciência fonológica, existem outros factores importantes para a progressão das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, como, por exemplo, o conhecimento do nome das letras, oportunidades de confronto de diferentes tipos de escrita e momentos de conflito entre concepções diferentes.

O conhecimento do nome das letras pode, em muitos casos, apoiar e facilitar nas primeiras tentativas de estabelecer correspondências correctas entre o som isolado e a letra a utilizar na escrita (por exemplo, o “p” para “pera”). As oportunidades de confronto com diferentes formas de escrita e até diferentes estratégias e a reflexão daí decorrente assumem também uma grande importância neste âmbito.

Segundo (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 48), “A consciência fonológica é a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras.”

No geral, as crianças em idade pré-escolar demonstram particular prazer em ouvir e repetir palavras que rimam. Este tipo de comportamentos indicia o início da sensibilidade para a consciência dos sons. Nesta idade, as crianças ao mesmo tempo que continuam a evoluir do ponto de vista das aquisições sobre a sua língua materna, também começam a desenvolver algumas intuições sobre a estrutura e o funcionamento da própria língua e conhecem e utilizam um vocabulário relativamente extenso de palavras. Para além disso, têm alguma facilidade em compreender os significados de questões, ordens e histórias. O processamento dos segmentos da fala acontece automaticamente, o que, por exemplo, lhes permite distinguir e articular palavras que se distinguem entre si apenas por um som (por exemplo, *gato* e *rato*). Contudo, quando comunicam naturalmente, centram-se em especial no significado dos enunciados, activando processos de análise automáticos e inconscientes, necessários à percepção e compreensão do discurso. Desta forma, no decorrer dos mesmos não têm que atender, nem manipular dimensões estruturais da língua (segmentos fonológicos, estruturas sintácticas, etc.). É também no final dos anos pré-escolares que as capacidades infantis para pensar sobre as propriedades

formais da língua (consciência linguística) se começam a desenvolver, ainda que de forma rudimentar. Para que essas capacidades se desenvolvam, é condição necessária que as crianças apresentem já um razoável domínio das estruturas da sua língua materna em situações de comunicação (vocabulário, sintaxe, articulação das palavras). Simultaneamente, as crianças aumentam os seus conhecimentos infantis sobre a língua materna, começando também a reflectir sobre a mesma. Assim, a língua deixa de ser encarada apenas como um instrumento comunicativo, começando as crianças a pensar sobre as suas dimensões fonológicas ou sintácticas. Ora, esses processos de reflexão, ainda que aconteçam intuitivamente, podem incidir sobre os segmentos sonoros das palavras (consciência fonológica), sobre a identificação de palavras nas frases (consciência da palavra) ou sobre a adequação gramatical das frases (consciência sintáctica). Posteriormente, já durante os anos escolares, as crianças passam a ser capazes de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintácticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras. Esta evolução parece estar dependente do ensino e das aprendizagens escolares. Assim, para avaliar a consciência fonológica as autoras já referidas, recomendam que se utilizem vários tipos de tarefas, nomeadamente:

Tarefas de contagem, em que se pede às crianças que contem as sílabas ou os fonemas de palavras ditas oralmente [...]; Tarefas de classificação, em que se pede às crianças que classifiquem um conjunto de palavras, com suporte figurativo, segundo critérios silábicos ou fonémicos [...]; Tarefas de segmentação, em que se pede às crianças que dividam palavras em sílabas ou fonemas [...]; Tarefas de síntese ou reconstrução, em que se pede às crianças que, a partir de um conjunto de sílabas ou de fonemas ditos oralmente, descubram de que palavra se trata [...]; Tarefas de manipulação, em que se pede às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba ou um fonema de diversas palavras [...]. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 49)

Relativamente à evolução da consciência fonológica, a criança começa por adquirir alguma sensibilidade a segmentos maiores da fala como as palavras ou as sílabas, e só mais tarde adquire a sensibilidade aos componentes fonémicos das palavras (por exemplo, as crianças indicam facilmente as sílabas de uma palavra com três sílabas, apresentando muito mais dificuldade em indicar as unidades fonémicas de uma palavra com apenas uma sílaba). Assim, “do ponto de vista desenvolvimentista, a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos.” (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 49)

As mesmas autoras (2008:52-53), reportam-se ainda à consciência fonológica como um pilar de grande importância para a aprendizagem da leitura. Para procederem à aprendizagem da leitura e da escrita as crianças precisam desenvolver conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral. Nos códigos alfabéticos, os segmentos fonémicos são representados pelas letras. Assim, é possível através de um número limitado de símbolos (as letras), representar por escrito todas as palavras de uma língua. Nesta sequência, se a criança domina o código alfabético, deverá compreender que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, e apreender que as unidades codificadas são exactamente os fonemas. Assim, a criança vai adquirindo sensibilidade à estrutura sonora das palavras, sendo esta competência muito importante na aquisição da leitura e da escrita.

Desde a década de setenta que vários estudos têm vindo a demonstrar que a consciência fonológica desempenha um papel bastante relevante no desenvolvimento de competências de literacia. Assim, durante a educação pré-escolar o processo formal da aprendizagem da leitura é facilitado pela implementação de programas de treino relativos à consciência fonológica (ou seja programas que conduzem as crianças a focar a sua atenção nos segmentos sonoros das palavras).

A ser assim, parece existir uma relação recíproca e interactiva entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Nesta perspectiva, a criança necessita possuir um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que consiga apreender a lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita. Por sua vez, a aquisição da linguagem escrita vai, aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. Quer isto dizer,

...as capacidades infantis de análise das palavras em unidades silábicas, intrassilábicas (ataque e rima), ou mesmo a detecção de fonemas iniciais comuns em diferentes palavras, facilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, a consciência explícita de que as palavras podem ser segmentadas em sequências de fonemas parece ser uma consequência do próprio processo de aprendizagem da leitura. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 53-54)

Na perspectiva das já referidas autoras, também pode ocorrer uma relação interactiva e recíproca entre a escrita inventada e consciência fonológica mesmo antes da entrada para a escola através das tentativas infantis de escrita. Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica é favorecido pelas produções de escrita inventada. De facto as crianças de idade pré-escolar muitas vezes efectuam tentativas de escrita (escritas

inventadas), sendo estas tentativas determinadas pela frequência de contacto com textos escritos e a qualidade dos contextos em que as crianças se movem e, em particular, pela forma como os adultos (pais e educadores) se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita. Assim, para algumas crianças de idade pré-escolar as suas produções escritas ainda não apresentam qualquer relação com o oral, enquanto para outras existe já uma correspondência quantitativa entre o número de sílabas que detectam nas palavras e o número de letras que usam para escrever uma palavra e outras ainda começam já a mobilizar letras convencionais em função dos sons que identificam nas palavras.

As tentativas infantis de escrita inventada permitem desenvolver competências de análise do oral, na medida que as actividades de escrita levam as crianças a analisarem as palavras para decidirem quantas e quais as letras que, do seu ponto de vista, são adequadas escrever. Tudo isto terá consequências na apreensão dos segmentos orais das palavras.

A relação entre as escritas inventadas e a consciência fonológica é, assim, de natureza interactiva: as competências infantis de análise do oral vão influenciar a abordagem analítica das palavras no decurso das tentativas de escrita das crianças e, por sua vez, o exercício de tentar escrever conduz ao treino de operações de análise das palavras. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 54)

Parece-nos poder concluir que a maior parte dos investigadores concordam que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura é uma relação recíproca na sua natureza e que alguns pontos aparecem hoje como inequívocos, nomeadamente:

- A consciência explícita das unidades fonéticas é potenciada pela aprendizagem de um sistema de escrita alfabético.
- Consciência fonológica nas suas várias dimensões nomeadamente a consciência silábica, a consciência fonémica e a consciência das unidades intra-silábicas constitui um bom prognóstico do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e escrita, e o treino deste tipo de competências facilita a aprendizagem da leitura.
- A consciência das sílabas e das unidades intra-silábicas podem desenvolver-se mais ou menos espontaneamente em crianças em idade pré-escolar, o mesmo não acontece em relação à consciência fonémica. No entanto, a consciência fonémica pode ser promovida através de programas de treino previamente à instrução formal

da aprendizagem da leitura.

Em jeito de síntese, pensamos que este problema é ainda hoje algo polémico – consciência fonológica e aprendizagem da leitura; causa ou consequências? – parece desembocar na existência, de uma mais que provável causalidade recíproca. Ou seja algumas habilidades fonológicas mais elementares ajudam o leitor principiante a iniciar-se no sistema alfabético, e competências fonológicas mais explícitas desenvolvem-se a partir da aprendizagem da leitura. Mais concretamente, algumas competências fonológicas como a capacidade para dividir as sílabas em ataque e rima, permitirá às crianças tirar vantagem de certo tipo de regularidades ortográficas como aquelas que acontecem em grupos de palavras que se iniciam por uma mesma consoante familiar ou grupos de palavras que partilham da rima (ex. mão, pão, cão). Por outro lado, capacidades de segmentação fonética facilitam, sem qualquer margem de dúvida, a aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas. Outro tipo de competências fonológicas subjacentes a tarefas de supressão de fonemas (ser capaz de perceber que se se tirar o fonema /r/ da palavra frio fica fio) ou de inversão fonética (ser capaz de perceber que se se inverter por completo a ordem dos fonemas da palavra «luar» obtemos a palavra «Raul»), são capacidades altamente complexas, que exigem grande capacidade de memória verbal, implicam muitas vezes o recurso a imagens ortográficas e só são desenvolvidas através da aprendizagem da leitura. Por conseguinte, as evidências que existem sugerem que é necessário existir algumas competências fonémicas rudimentares para que a criança consiga aprender o código alfabético, o que não exclui que esse tipo de competências não possa ser melhorada e desenvolvida através da aprendizagem da leitura.

## **5. DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ACTIVIDADES**

Ora, a consciência fonológica não existe ao acaso. Necessita, isso sim, de um trabalho sistemático. Sabemos que “os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exactamente pelo seu carácter lúdico”. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 55). Este tipo de actividades deve ser desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar, pois a consciência fonológica vai ter grande influência no sucesso da aprendizagem da leitura. Todavia, estas actividades poderão ser desenvolvidas em simultâneo

com outras actividades no âmbito da linguagem oral e escrita, devendo ser sempre desenvolvidas dentro de um espírito lúdico. Neste sentido, os jogos e actividades a implementar poderão, por exemplo, mobilizar palavras associadas aos temas que estão a ser tratados na sala, ou a histórias e lengalengas lidas, ou ainda incluir o nome dos meninos da sala, entre outras possibilidades.

Assim, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 55), na organização destas actividades deverão ser considerados os seguintes princípios orientadores:

- No nível pré-escolar os jogos a desenvolver devem iniciar-se por unidades fonológicas perceptivamente mais salientes, tais como sílabas ou rimas.
- Nesses jogos, as palavras utilizadas devem ter estruturas silábicas simples, isto é, sílabas com uma estrutura CV (consoante/vogal), como em “cavalo”.
- As unidades sonoras podem ser modeladas pelo experimentador e reproduzidas pela criança quando esta apresentar maiores dificuldades. Esta recomendação decorre da pertinência que as pistas articulatórias podem ter como via de acesso a uma representação consciente das unidades sonoras. Por exemplo, no caso de uma criança ter dificuldades em detectar as sílabas iniciais comuns das palavras “fada” e “faca”, a educadora deverá pedir à criança para repetir a palavra “fada” muito devagarinho e, mal ela pronuncie a primeira sílaba, levá-la a assinalar o que acabou de dizer. Deve de seguida repetir o procedimento para a segunda palavra. Deste modo, a criança consegue rapidamente tomar consciência das sílabas partilhadas pelas duas palavras.
- Devem ser trabalhadas actividades diversificadas que contemplem as dimensões de segmentação, síntese, supressão e detecção de sílabas comuns em palavras, como por exemplo: contar as sílabas de uma palavra; encontrar palavras a partir de sílabas pronunciadas, juntar uma sílaba a uma palavra e encontrar uma nova palavra; omitir uma sílaba de palavra para encontrar uma nova palavra.

Ainda segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 56-57), com o mesmo tipo de lógica podem organizar-se vários outros jogos, nomeadamente:

- Jogos com relógios onde a criança deverá apontar os ponteiros para as palavras que começam pela mesma sílaba.
- Jogos de cartas com imagens, onde os jogadores jogam quando dispõem de uma carta com uma imagem cujo nome começa pela mesma sílaba do nome representado na primeira carta a ser jogada.
- Lotos com imagens que devem ser preenchidos com cartões cujos nomes se iniciam pela mesma sílaba das do seu cartão (nota: o cartão maior deve conter no máximo duas a três imagens, pelo menos enquanto as crianças ainda não forem

muito hábeis a jogar).

- Jogos em que cada menino tem uma imagem pendurada ao pescoço e deverá reconhecer o seu par num outro menino que tem uma imagem cujo nome partilha a mesma sílaba inicial. Os meninos devem ser agrupados em grupos de 4, permitindo criar dois pares por grupo.

Na medida em que várias investigações indicam que os jogos fonológicos são mais eficazes quando associam as correspondências som/grafema, as autoras recomendam a exploração com as crianças, em algumas destas tarefas de identificação da sílaba inicial, das letras que ficariam bem para escrever no início da palavra.

Vários estudos demonstraram que existe uma maior probabilidade de as crianças em idade pré-escolar mobilizarem correctamente a primeira consoante no decurso das suas escritas inventadas, em palavras cuja sílaba inicial coincide com o nome de uma letra conhecida. As autoras dão-nos como exemplo, as palavras *pêra* ou *pêssego*. Nestes exemplos a mobilização da letra “p” seria mais frequente do que quando se pede que escrevam *pena* ou *parede*, em que a sequência fónica dos dois sons iniciais não corresponde ao nome da letra “p”. Mobilizando os mesmos princípios para o nível oral, poder-se-á em alguns dos jogos de identificação da sílaba inicial comum recorrer a palavras cuja sílaba inicial coincide com o nome de letras (por exemplo, “*Pêra, rato, pêsego: Qual das três palavras começa pelo mesmo bocadinho? E agora se eu quisesse escrever essas duas palavras qual a letra que ficaria melhor?*”). Este tipo de questão deverá ser assumida com um carácter exploratório e não como uma forma de instrução formal. Estas palavras poderão ser incluídas nos vários tipos de jogos anteriormente descritos.

Podemos assim concluir, que muitas são as formas de trabalhar a consciência fonológica no Jardim de Infância, nunca esquecendo porém, a vertente lúdica tão apreciada nestas idades. Concordamos que desta forma, cativando o interesse e motivação por parte das crianças, conseguiremos resultados bastante mais satisfatórios.

**CAPÍTULO II**  
**DA LEGISLAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO**  
**EDUCADOR DE INFÂNCIA**

## **2. SUPORTE LEGISLATIVO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **2.1. Alargamento, expansão e desenvolvimento da educação de infância em Portugal -contexto histórico e cultural**

Na qualidade de profissionais em educação de infância, parece-nos fundamental dar a conhecer os contextos onde trabalhamos, numa perspectiva Histórica e Cultural, pelo que, passamos a abordar a evolução histórica da educação pré-escolar em Portugal, muito em particular no que respeita a criação dos Jardins de Infância.

Segundo Bairrão & Vasconcelos (1997) a educação de infância em Portugal “passou por estádios de desenvolvimento semelhantes aos dos outros países da Europa, embora com um atraso significativo relativamente à implementação e ao número de Jardins de Infância Oficiais”.

Retrocedendo ao século XVI, atrevemo-nos a dizer que as Misericórdias, criadas pela Rainha D. Leonor, estiveram na génese da educação pré-escolar, apesar do seu cariz assistencial de princípios meramente cristãos. Contudo, “considera-se que as primeiras instituições designadas especialmente para crianças até aos seis anos de idade datam de 1834.” (Bairrão & Vasconcelos, 1997)

Em 1882 foi fundado o primeiro jardim de infância Froebel, em Lisboa. Também nessa época, o grande pedagogo e poeta português, João de Deus, e o seu filho, João de Deus Ramos, deram um grande contributo para a educação de infância no nosso país. O método de iniciação à leitura e as escolas móveis, através do método João de Deus, estiveram na origem de uma rede privada de Jardins de Infância ainda hoje existente. Foi nessa altura que o governo publicou legislação sobre os objectivos da educação pré-escolar e sobre a formação de educadores de infância. (Lei nº 141, de 27 de Julho de 1896)

Outro grande pedagogo que desenvolveu um programa para a escola infantil foi José Augusto Coelho, explicitando os princípios fundamentais de uma pedagogia para crianças dos três aos oito anos nas diferentes áreas de desenvolvimento.

Mas até 1980, apesar do rápido alargamento da rede pública de Jardins de Infância do Ministério da Educação depois da revolução de 1974, e da consequente restauração da democracia, os governos não tinham reconhecido a importância crucial da educação de infância. A Reforma Educativa dos anos oitenta descuroou-a

por completo. As políticas subsequentes entregaram a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação de infância ao sector privado, sem o vincularem a qualquer regulação estatal. A taxa de desenvolvimento da educação pré-escolar era muito baixa e a rede pública não se expandia.

O ensino infantil oficial, destinado a crianças entre os quatro e os sete anos de idade de ambos os sexos, foi instituído nos primeiros anos da República (1910-1926). Foram criadas algumas escolas e fez-se alguma formação de professores especializados em educação infantil. Em 1911 foram publicadas algumas leis que traduziram os ideais republicanos no que respeita ao desenvolvimento social, económico e cultural, estabelecendo como um dos objectivos prioritários o desenvolvimento intelectual das crianças e a sua preparação para o ensino formal, propriamente dito. A pedagoga Irene Lisboa teve uma actividade notável nessa época, com a criação de 24 Jardins de Infância e a divulgação do pensamento de Montessori, Décroly e Dewey, apesar de o nosso país viver uma grande instabilidade política nessa altura. Contudo, com o regime Salazarista, em 1963 dá-se a extinção dos Jardins de Infância oficiais. Subjacente a esta decisão esteve por um lado o pretexto de se estar a atravessar uma grande recessão económica, sendo os seus custos incomportáveis para a Tesouraria Pública, por outro lado a ideologia vigente segundo a qual a função primordial da educação das crianças caberia à família. Apenas prevaleceram algumas iniciativas ligadas sobretudo à assistência social, e simultaneamente foi-se desenvolvendo a educação pré-escolar de iniciativa privada, no contexto de estabelecimentos do ensino particular destinados às crianças das classes privilegiadas.

Só no início dos anos setenta, se começaram a sentir algumas mudanças com a chamada “Reforma Veiga Simão”, através da lei nº 5/73 de 25 de Julho, que reintegra a educação pré-escolar no Sistema Educativo Oficial. Simultaneamente, as primeiras escolas oficiais de formação de Educadores de Infância, começaram a funcionar em Coimbra e Viana do Castelo, contrariamente ao que acontecera desde as décadas de 50 e 60 até essa data, em que as escolas tinham carácter particular e na sua maioria religioso.

Após a revolução de 1974 desencadeou-se um novo crescimento de instituições para a infância, como produto de iniciativas populares. Estas iniciativas estavam ligadas à progressiva tomada de consciência do papel das mulheres na sociedade portuguesa, o seu contributo activo no universo laboral e a consequente necessidade de instituições de guarda para as crianças. Podemos assim dizer que as mudanças de carácter social e político obrigaram o Estado a criar enquadramento legal para

as iniciativas populares. Assim, a Lei 5/77, de 1 de Fevereiro, cria um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância, (Decreto-Lei 542/79, de 31 de Dezembro). De facto, foi depois de 1975 que, perante a dispersão dos serviços de educação infantil por vários ministérios, se começou a sentir a necessidade de uma maior coordenação de esforços. Os serviços para a infância passaram a estar dependentes de dois ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social, desenvolvendo-se como dois subsistemas em separado. De acordo com a filosofia do novo sistema pós-revolucionário, estender o acesso à educação pré-escolar a toda a população tornou-se um desígnio nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças sócio económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças. Assim, podemos afirmar que a educação de infância em Portugal, veio a ser influenciada de forma decisiva pelas mudanças políticas e sociais sentidas no país e que a grande expansão da educação pré-escolar em Portugal se deu nos anos noventa.

A aprovação do parecer sobre educação pré-escolar, pelo Conselho Nacional de Educação, em 1994, veio dar um novo impulso na educação pré-escolar, recomendando o aumento da cobertura do país para níveis semelhantes aos da União Europeia, ao mesmo tempo que considerou a educação de infância como a primeira etapa da educação básica. O Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar (Formosinho e Vasconcelos, 1996), elaborado após a mudança governamental de 1995 deu origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal. (ME, 1996)

Na sequência deste Plano foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, que veio revogar a Lei 5/77 assim como o Decreto-Lei 542/79, definindo os princípios gerais que devem regular a educação pré-escolar, nomeadamente no que concerne à tutela pedagógica e técnica, à direcção pedagógica, à gratuitidade e ao regime de pessoal. Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, veio consagrar o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, definir os objectivos para a educação pré-escolar (artigo 10º), definir que a tutela pedagógica tem que ser construída numa dinâmica colectiva e interactiva de esforços, num processo de articulação entre ministérios, entre organismos da administração central, regional e local, entre poderes públicos, autárquicos, privados e solidários; entre profissionais com funções e formações diversificadas, incluindo o pessoal auxiliar e os professores do 1º ciclo; com as famílias e entre as famílias. Trata-se de um processo indutor de uma «co-construção

de uma tutela pedagógica única». (Vasconcelos, 1998)

A publicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 04 de Maio, revogado pelo Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril, veio integrar este sector da educação numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação.

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, concebeu o documento “Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007”, documento de grande importância, que integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Despacho nº 23403/2008, de 16 de Setembro, vem dar continuidade ao programa de desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, anteriormente estabelecido pelo Decreto-Lei 147/97, de 11 de Junho, sendo criada uma linha de apoio ao alargamento da rede de educação pré-escolar, pensada em especial para os concelhos que apresentassem uma taxa de cobertura inferior à média nacional. Mais tarde, o Despacho nº 9620/2009, de 7 de Abril, vem proceder a abertura de acesso ao apoio a conceder pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social à iniciativa dos Municípios e das Instituições de Solidariedade Social ou equiparadas, para o alargamento da Rede de Educação Pré-Escolar (2008/2009) abrangendo os concelhos pertencentes às áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa.

Assim, poderemos afirmar que muito se tem caminhado em Portugal nos últimos anos no que respeita à Educação Pré-Escolar. Contudo, atrevemo-nos também a afirmar que não foi ainda suficiente o percurso feito até ao momento, pois continuamos a ter em algumas zonas do nosso país, crianças de 5 anos a quem não é dada a oportunidade de frequentar o ensino pré-escolar da rede pública. No caso de famílias com falta de recursos, que não possam pagar uma instituição particular, estas crianças ingressam no 1º ciclo do ensino básico sem passarem pelo pré-escolar. Onde fica então, a tão apreguada “igualdade de oportunidades”? Deixamos esta questão como tema de reflexão.

## 2.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

*As Orientações Curriculares* para a Educação Pré-escolar vieram dar resposta à Lei nº 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que no seu artigo 2º, consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, atribuindo ao Estado a responsabilidade de definir objectivos e linhas de orientação curricular. Constituem-se como um conjunto de princípios e, ao mesmo tempo, como uma referência comum para todos os educadores de infância da rede nacional de educação pré-escolar, mas não como um programa a ser seguido na íntegra.

O pré-escolar aponta para uma educação individualizada, referindo como parâmetros essenciais o ritmo e potencialidades de cada criança, pelo que não pressupõe metas tão específicas, não se fundamenta em currículos homogéneos.

Na perspectiva de Teresa Vasconcelos, as *Orientações Curriculares* surgiram a partir da necessidade da elaboração de um documento “que fosse espelho daquilo que hoje sabemos que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar.” (Vasconcelos, 1997:7)

A implementação das orientações curriculares constituiu, para o pré-escolar, uma etapa fundamental da sua afirmação no âmbito educativo, ajudando indubitavelmente a tornar visível o rosto desse trabalho fundamental na formação da personalidade da criança.

A existência de um currículo ou orientações curriculares para o pré-escolar veio certamente a exigir um maior grau de formação contínua dos educadores, uma acção mais sistematizada e, sobretudo, uma actividade sustentada por uma permanente atitude de reflexão-acção, de investigação-acção, conscientes de que o educador não poderá nunca ser um mero consumidor de currículo, mas terá necessariamente de ser um gestor criativo do mesmo.

Na sua estrutura, este documento assenta em três grandes pilares:

1. Princípio geral e objectivos pedagógicos, enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
2. Fundamentos e organização das Orientações curriculares;
3. Orientações gerais para o educador.

Os objectivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar, decorrem do princípio

geral da Lei-Quadro, dos quais achamos pertinente destacar em função do presente estudo, o estabelecido na alínea e): “Desenvolver a expressão e a comunicação, através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” (Orientações Curriculares, 1997:15)

Contudo, para que possamos compreender as *Orientações Curriculares*, teremos que as enquadrar nos seus “fundamentos” e nos seus “pressupostos”; os primeiros prendem-se com o estabelecido na Constituição da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo (a orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância), e no Decreto Lei 286/89, de 29 de Agosto, enquanto que os segundos assentam na continuidade educativa e na flexibilidade do modelo, encarados numa perspectiva de currículo aberto.

No que concerne à função das *Orientações Curriculares*, poderemos enunciar seis grandes funções: sistematizar a acção educativa, traduzido por um suporte legal para os docentes; servir de referencial para a prática educativa, admitindo que o educador situe a sua prática face a outras práticas ou modelos educativos; tornar visível a educação pré-escolar e os seus agentes, o que, de certo modo permite uma maior dignificação do trabalho do educador de infância e, paralelamente, uma maior valorização do jardim de infância por parte da família e da comunidade; melhorar a qualidade da educação pré-escolar; facilitar a continuidade educativa, isto é, promover a articulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo; proporcionar uma dinâmica de inovação, antevendo que a prática do educador deve ser de mudança, adequada e coerente, de forma a promover uma melhor qualidade de educação pré-escolar.

Relativamente à sua organização, este documento aparece extruturado num conjunto de objectivos gerais, na análise de aspectos relevantes para a organização do ambiente educativo e na sua apresentação de “áreas de conteúdo”.

Como orientações globais para o trabalho a desenvolver no Jardim de Infância, é identificada a necessidade de conhecer a criança, quer a nível pessoal, quer a nível de relação com os outros; planear as estratégias de acordo com o que o educador conhece das crianças com que trabalha; implementar o processo de investigação - acção; aproveitar as potencialidades de cada um para o enriquecimento do grupo.

O ambiente educativo baseia-se numa perspectiva sistémica e ecológica, onde a relação criança - meio surge como elemento fundamental no seu desenvolvimento, na sua vivência em grupo, na sua socialização. Neste processo, o espaço educativo

é crucial e a sua correcta organização é fundamental, mas também aqui a criança deve ter uma palavra a dizer, deve ser um agente activo e criador. A organização do meio ambiente como factor de optimização de situações de aprendizagem depende fundamentalmente do papel do educador, a quem cabe aproveitar e rentabilizar as potencialidades individuais, do meio e da comunidade educativa, incrementando a participação desta, nomeadamente dos pais, como vector essencial desta realidade. Assim, as Orientações Curriculares, tendo como base um conjunto de pressupostos, estão organizadas em três grandes áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação; área de conhecimento do mundo.

A área de formação pessoal e social assume-se como a grande área integradora, já que consolida a afectividade da criança, desenvolve nela o seu sentido moral e de cidadania, incute-lhe hábitos de higiene, defesa e saúde. Contudo, para que tal seja possível há necessidade de organizar o ambiente educativo, numa perspectiva sistémica e ecológica da potencialização dos recursos educativos da comunidade, do meio em que a criança faz e desenvolve as suas aprendizagens. Se pensarmos em termos de “currículo”, atrevemo-nos a considerar alguns temas como pertencentes a esta área: a educação para a cidadania, a educação intercultural, a educação sexual, a educação ambiental, a educação para a saúde, a educação estética, a educação para os valores, a educação do consumidor, a educação para os média, a educação para a prevenção de acidentes. Estes temas fazem parte do currículo informal da educação pré-escolar e podem ser aprofundados em termos de conteúdos, na perspectiva de que as orientações mais não são do que isso mesmo. Devem ser encaradas como sugestões, como propostas globais e nunca como prescrições rígidas e uniformes.

A área da expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com os diversos domínios da comunicação e expressão, com as diferentes linguagens através das quais a criança se exprime. Por norma, esta área divide-se em três domínios que estão relacionados entre si: domínio das expressões (expressão plástica, a expressão dramática, a expressão musical e a expressão motora); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Todos eles são fundamentais para que a criança represente “O seu mundo interior e também o mundo que a rodeia” (Orientações Curriculares, 1997:49). Esta é a área central dos “conteúdos”, pois contribui para uma aprendizagem ao longo da vida por parte da criança. É dela que sairão para o 1º Ciclo as diversas áreas de expressão, como sejam: educação físico- motora; expressão musical; expressão dramática; expressão plástica; língua portuguesa e matemática.

A área do conhecimento do mundo, última a ser referida mas não menos importante

do que as anteriores, tem como base os “saberes sobre o mundo”, existindo algum paralelismo com o programa de Estudo do Meio do 1º ciclo:

...cujos grandes blocos – descoberta de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural, das inter-relações entre espaços, de materiais e objectos – podem também constituir referências para a educação pré-escolar. Cada um deles aponta para diferentes áreas científicas que são necessárias para enquadrar e sistematizar a compreensão do mundo. (Orientações Curriculares, 1997:49)

Nesta área de conteúdos deverá ser feita uma abordagem às ciências, ainda que de uma forma por vezes mais elementar, adequada à idade das crianças, devendo contudo, “obedecer sempre a um grande rigor científico.” (Iden:81)

Todavia, não podemos deixar de referir que não poderemos considerar as áreas de conteúdo como “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Iden:48), mas sim como referências globais e interligadas, que o educador deverá contemplar na sua prática educativa.

Contudo, esta articulação de conteúdos não será possível se não existir uma

Organização do Ambiente Educativo, enquanto contexto que promova vivências e experiências educativas que dêem sentido aos diferentes conteúdos (...) Aliás, a Organização do Ambiente Educativo e a área de Formação Pessoal e Social têm uma íntima relação pois é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. (Orientações Curriculares, 1997:49)

Mas as orientações curriculares não podem ser encaradas como uma solução milagrosa para a prática educativa do jardim de infância. Jamais poderemos perder de vista que será a intervenção do educador que determinará a qualidade das situações de aprendizagem da educação pré-escolar. O educador é, de facto, o real catalisador entre a criança e o meio, entre a criança e a família, entre a criança e os estímulos que servem de suporte às suas aprendizagens. Daí a necessidade de uma planificação sistemática capaz de fundamentar o processo educativo, de evitar o improvisado e o mero intrucionismo de uma avaliação fundamentadora de todo um processo de reflexão - acção. Só uma avaliação cuidada será capaz de permitir uma educação minimamente rigorosa, pois jamais seremos capazes de avaliar, se não soubermos, de antemão, o que pretendemos que as crianças atinjam, qual o processo do acto educativo que pretendemos atingir.

Se o lançamento de Orientações Curriculares constituiu um marco importante, há que acompanhar no terreno a implementação dessas mesmas orientações, através de uma supervisão de qualidade, de animação pedagógica e de formação profissional. A qualidade das instituições para a infância é ainda determinada pelo real envolvimento dos pais. Se a Lei consagra esta necessidade, há que encontrar estratégias de construção de parcerias e de liderança, de forma a envolver os pais a participarem activamente e reconhecerem as instituições como suas.

Torna-se ainda necessário investir numa articulação privilegiada com o 1º ciclo da educação básica. As novas modalidades de gestão e administração das escolas permitem a formação de agrupamentos com outros níveis de ensino. Mas é prioritário criar uma real gestão conjunta através da dinamização de projectos educativos coerentes e concertados que tenham expressão nos diferentes níveis de ensino.

Sintetizando, as orientações curriculares, enquanto sugestões curriculares globais, assumem-se como real elemento de potencialização na qualidade educativa do pré-escolar, fundamentam epistemologicamente a acção do educador e tornam, socialmente falando, visível o rosto e a função educativas do pré-escolar. Concordamos com Teresa Vasconcelos, quando define que as Orientações Curriculares “ poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas.” (Vasconcelos, 1997:7)

### **2.3. Perfil do Educador de Infância**

Actualmente a lei portuguesa define claramente qual deverá ser o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância.

A 30 de Agosto de 2001 foi publicado em Diário da República o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Dec-Lei 240/2001) - PGD - e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Dec-Lei 241/2001) - PED.

O perfil geral abrange todos os sectores de educação e ensino, ou seja, caracteriza o perfil de desempenho profissional comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário. Como tal, é mais um documento que reafirma a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo

nacional e os educadores de infância como profissionais docentes, com igual estatuto, desde a formação inicial, dos docentes dos ensinos básico e secundário. O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, passa a ser o documento base à creditação de cursos de Formação Inicial de educadores de infância. Embora o perfil definido neste diploma vise orientar a organização da formação de educadores de infância para a educação pré-escolar, clarifica contudo que tal formação habilita igualmente “para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (ponto I-II). Já no ponto III - Integração do currículo - refere que “o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo”, especificando em cada uma das áreas de conteúdo, as aprendizagens a desenvolver, reafirmando as competências a que o educador de infância está habilitado pela sua Formação Inicial.

Este mesmo diploma, no ponto II-3, refere as competências no âmbito da observação, planificação e avaliação atribuídas ao educador de infância. Explicitando cada uma destas fases, vem reafirmar competências desde sempre atribuídas a estes profissionais que, com base nos objectivos da educação pré-escolar e nas Orientações Curriculares, sempre orientaram a sua prática pedagógica nesse sentido.

Centremo-nos então no ponto III deste mesmo documento, que refere a Integração do Currículo, no seu ponto 1 e alíneas a), b), c) e d) do ponto 2, por ser a parte que mais interesse poderá ter no âmbito do nosso estudo, definindo:

... 1 - Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. 2 - No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância: a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças; b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos; c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos; d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; ... (Dec-Lei 241/2001)

Desta feita, cabe-nos a nós, educadores, valorizar o Perfil Específico de Desempenho

Profissional, sendo este um diploma de referência para a dignificação dos educadores de infância enquanto profissionais, para a valorização da educação de infância e para a assunção da Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica. Pensamos que apesar do merecido reconhecimento da educação pré-escolar como insubstituível a nível do desenvolvimento global da criança, é a intervenção reflexiva do educador de infância, tendo presente na sua prática diária princípios, metodologias, atitudes e muita idoneidade, quem determinará a qualidade das situações de aprendizagem na educação pré-escolar.

A organização do ambiente educativo, sendo um factor de promoção de desenvolvimento de aprendizagens significativas, depende essencialmente do papel do educador, a quem cabe aproveitar e rentabilizar as potencialidades das crianças, famílias, meio e da comunidade educativa, tal como evidencia a abordagem Piagetiana que “remete o educador para o papel de facilitador da aprendizagem e de organizador do ambiente.” (Marques, 1993:2)

Ainda na perspectiva do mesmo autor, o educador deverá evitar “considerar a pré escola como sinónimo de diversão e brincadeira ou considerar a pré escola como antecipação da escola primária.” (Marques, 1986:43) Quer isto dizer que, a atitude do educador de infância, no que respeita à leitura e à escrita, terá de ser muito cuidadosa e planificada sempre no pressuposto de que a aprendizagem da leitura e da escrita tem como suporte a prática de muitos e diferentes tipos de leitura e escrita.

Deste modo, pensamos que o papel do educador, mais do que ensinar a ler ou a escrever, deve ser o de motivar a criança para as funções da leitura e escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma globalizante. Contudo, não poderemos esquecer que a atitude do educador perante a leitura e escrita será a conduta mais imitada pela criança. Consideramos igualmente importante a forma como o ambiente é organizado, em que os livros e os materiais facilitadores da leitura e escrita desempenharão um papel fundamental no interesse das crianças, pois estas:

...são observadoras astutas que, quando rodeadas de linguagem escrita, depressa descobrem que esta aparece em todo o lado, dos livros à televisão, das embalagens às moedas, e que os adultos a usam de diferentes maneiras e com finalidades distintas. (Inês Sim-Sim et al. 1997:4)

Partilhamos da ideia de que a criança não é ensinada a ler, a criança aprende a ler

sozinha, tal como defende Marques:

... a criança não aprende a ler apenas porque o adulto assim o quer, mas porque a leitura se lhe apresenta como um problema com significado que provoca na criança um desequilíbrio momentâneo e uma necessidade interna (motivação) para compreender o seu ambiente. (Marques, 1993:26)

Em jeito de síntese, o educador tem de saber como são, como reagem e quais as reais capacidades que possuem os seus educandos; respeitar a individualidade de cada criança, não esquecendo que cada uma tem um ritmo muito próprio; sugerir com carinho opiniões, sempre positivas, mas sem deixar de impor limites; valorizar todo o esforço da criança na realização de qualquer actividade; transmitir protecção e segurança para que cada criança possa manifestar as suas dúvidas e preocupações sem qualquer receio. Enfim, é determinante que o educador proporcione situações nas quais a criança tenha de decidir, resolver e controlar a sua própria conduta.

Compete-nos, pois, na qualidade de profissionais em educação de infância, pensar, organizar e reflectir sobre a nossa prática educativa, com o objectivo principal de promover no jardim-de-infância um ambiente adequado ao processo ensino aprendizagem, contribuindo desta forma para a formação integral das nossas crianças, e para que possam ter direito à cidadania numa sociedade de informação.

**PARTE II**  
**COMPONENTE PRÁTICA**

# **CAPÍTULO III**

## **Projecto “Ler para CresSer”**

### 3. METODOLOGIA

Devido ao facto de não ter grupo atribuído, por ter, neste momento, o cargo de Adjunta do Directo do Agrupamento, houve necessidade de identificar um grupo de crianças num dos Jardins de Infância do nosso Agrupamento de Escolas, a fim de desenvolver o Projecto ao qual demos o nome de “Ler para CresSer”. Assim, para a elaboração deste nosso estudo, começámos por requerer autorização ao Director do Agrupamento Ribeiro de Carvalho, para desenvolver o referido Projecto na EB1/JI de vale Mourão, numa sala de pré-escolar, assim como aos Pais/Encarregados de Educação das respectivas crianças (os pedidos de autorização poderão ser consultados no corpo dos anexos do trabalho, anexo I e anexo II, respectivamente). Ainda antes de iniciarmos as actividades no âmbito do Projecto “Ler para CresSer”, passámos algumas questões às crianças e aplicámos um inquérito aos pais das nossas crianças, cujo tratamento serviu de mote, não apenas à escolha da obra, mas também à necessidade de a desenvolver em contexto de sala de aula. Também estes inquéritos integram o corpo dos anexos do trabalho, anexo IV e anexo V, respectivamente. A título de curiosidade, vejamos as respostas dos pais e das crianças.

#### 3.1 - Inquéritos aos alunos

##### 1. Os teus pais costumam ler-te livros?

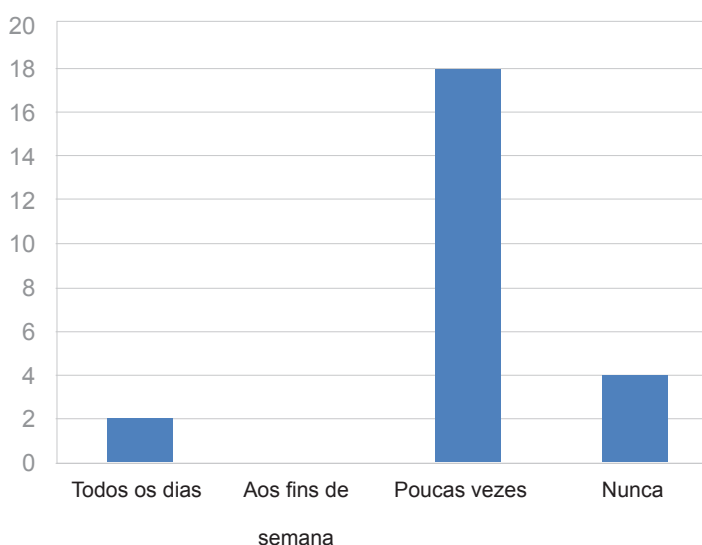


Gráfico 1 – 1ª questão apresentada às crianças

Podemos concluir que na opinião destas crianças, os seus pais lhe lêem poucos livros. A maioria das crianças considera que os pais lhe lêem livros poucas vezes, e algumas afirmam que isso nunca acontece. Apenas duas crianças dizem que os pais lhe lêem livros todos os dias.

### 2. Se sim, que tipo de livros?

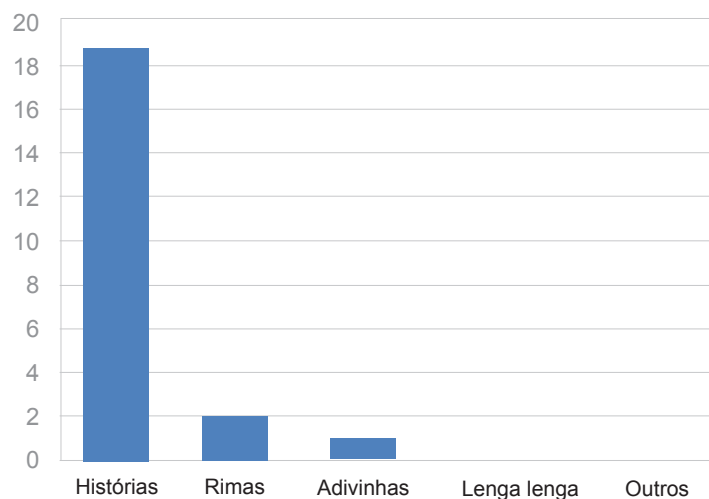


Gráfico 2 – 2ª questão apresentada às crianças

O tipo de livros mais lido pelos pais às crianças são as histórias, havendo uma grande percentagem de pais que o faz algumas vezes. Contudo, outros livros como rimas, adivinhas e lenga lengas não são valorizados.

### 3. Se sim, quem te lê esses livros?

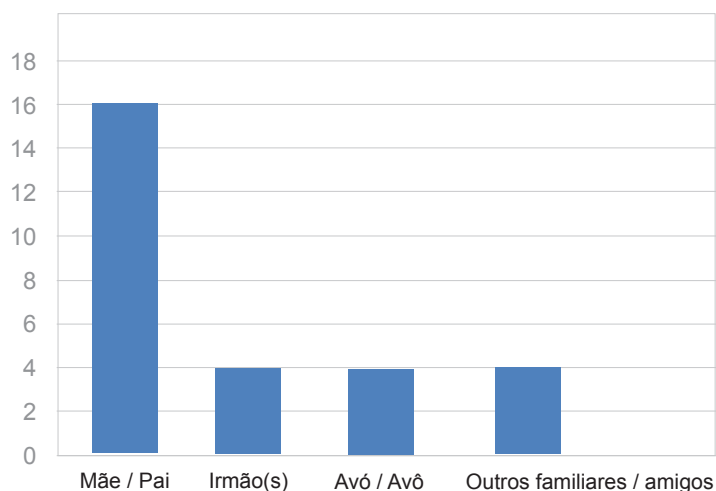


Gráfico 3 – 3ª questão apresentada às crianças

Os pais são quem habitualmente lê livros às crianças em casa, havendo contudo uma percentagem de casos em que são os irmãos, avôs ou outros familiares/amigos quem o faz.

**4. No final, conversam e brincam e fazem jogos com as palavras desses livros?**

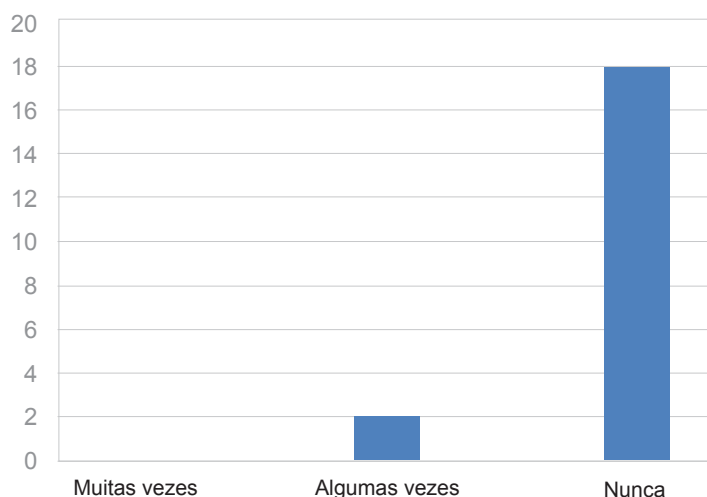


Gráfico 4 – 4ª questão apresentada às crianças

Podemos constatar que no final da leitura de um livro, geralmente uma história, os pais não costumam dar continuidade a esse acto com a exploração desse livro, limitando-se a contar a história.

**5. Costumas contar histórias aos teus familiares ou amigos?**

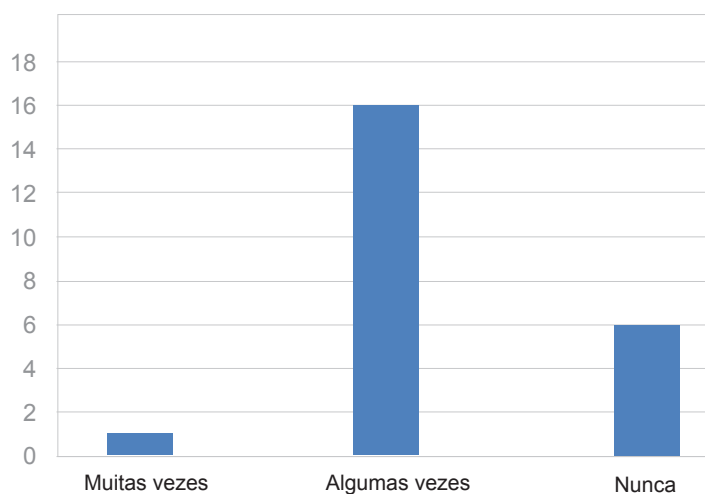


Gráfico 5 – 5ª questão apresentada às crianças

Uma grande percentagem de crianças refere que algumas vezes costuma contar histórias aos seus familiares ou amigos. Apenas uma criança diz que o faz muitas vezes, enquanto que um terço das crianças inquiridas afirma que nunca o faz.

#### 6. Os teus pais também costumam ler? (outros livros, revistas, jornais)

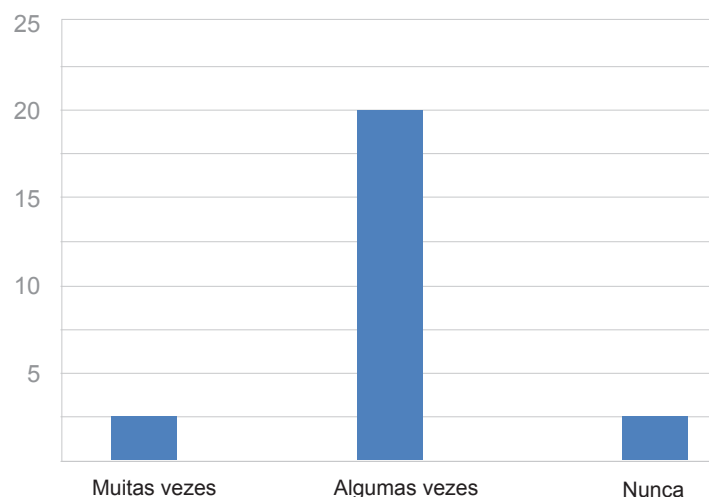


Gráfico 6 – 6ª questão apresentada às crianças

Segundo a opinião de uma grande percentagem destas crianças, os seus pais fazem outro tipo de leituras com alguma frequência. Apenas uma refere que os pais lêem muitas vezes e uma refere que tal nunca acontece.

#### 7. Se sim, o que costumam ler os teus pais?

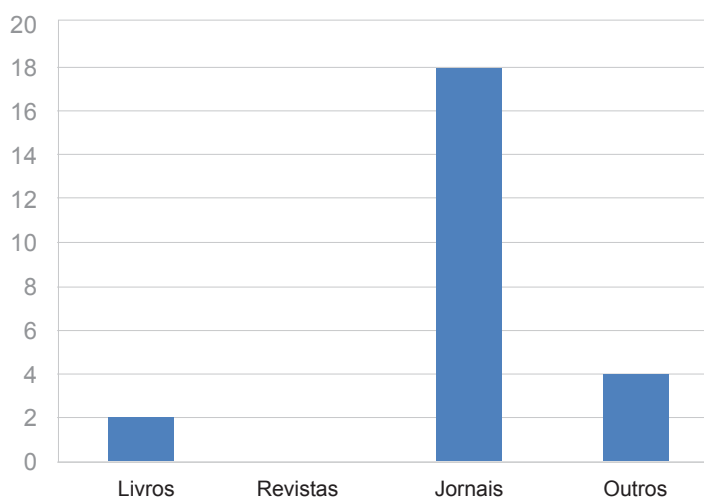


Gráfico 7 – 7ª questão apresentada às crianças

Os jornais e as revistas são, segundo as crianças inquiridas, as leituras preferidas dos seus pais. Temos menos de 50% de casos em que lêem outros livros.

**8. Se sim, os teus pais costumam conversar contigo sobre o que estão a ler?**

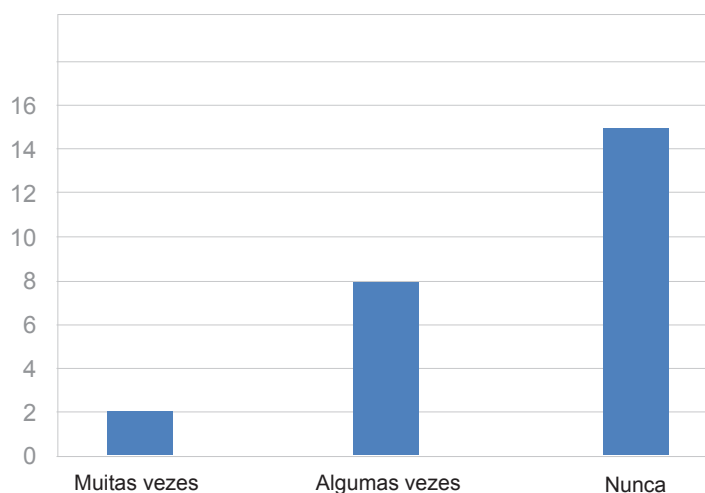


Gráfico 8 – 8ª questão apresentada às crianças

Cerca de dois terços destas crianças afirmam que os seus pais nunca conversam com elas sobre o que lêem. Apenas um terço refere que os pais o fazem algumas vezes.

### 3.2. Inquéritos aos Pais/Encarregados de Educação

**Responderam ao inquérito?**

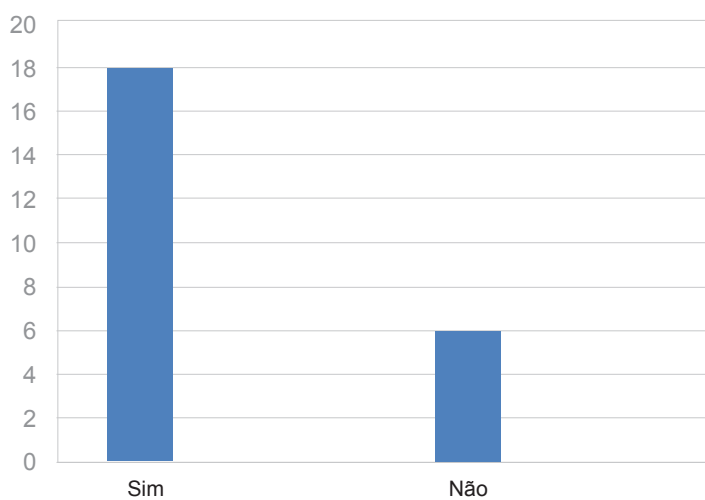


Gráfico 9 – Nº de Pais/Encarregados de Educação que responderam ao inquérito

Dos 24 inquéritos entregues aos pais/encarregados de educação, um quarto não foram devolvidos.

Grau de Escolaridade

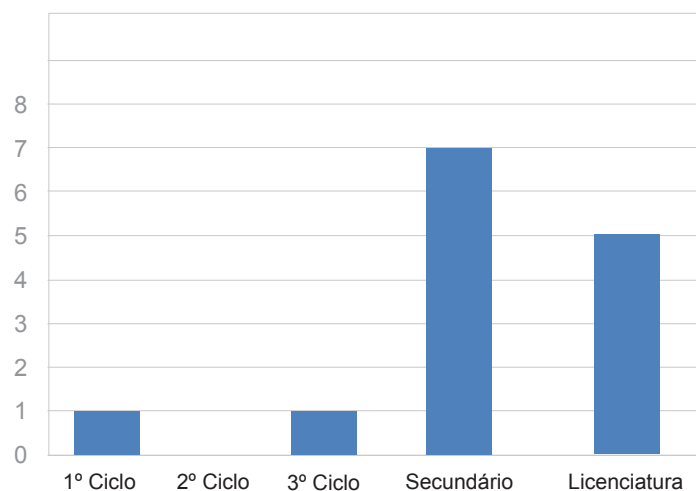


Gráfico 10 – Grau de escolaridade dos Pais/Encarregados de Educação que responderam ao inquérito

Podemos constatar que a maioria destes pais/encarregados de educação tem um grau de escolaridade médio alto. Dos que responderam ao inquérito, quase metade fez o ensino secundário e mais de um quarto tem licenciatura.

Idade

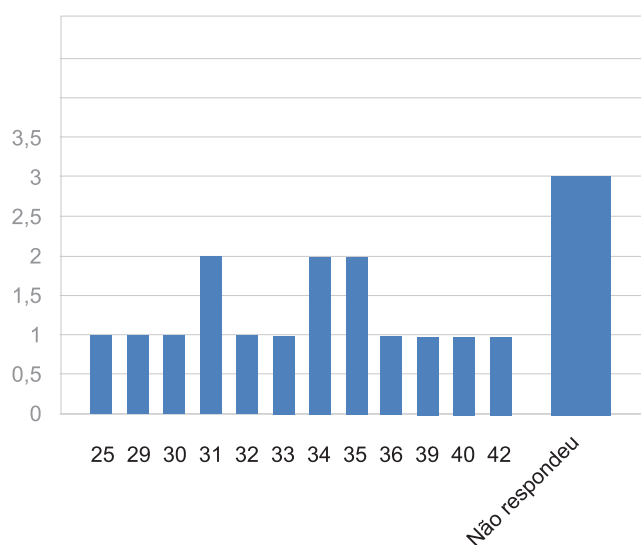


Gráfico 11 – Idade dos Pais/Encarregados de Educação que responderam ao inquérito

A sua idade varia entre os 25 e os 42 anos de idade, havendo três casos em que a idade não é referida.

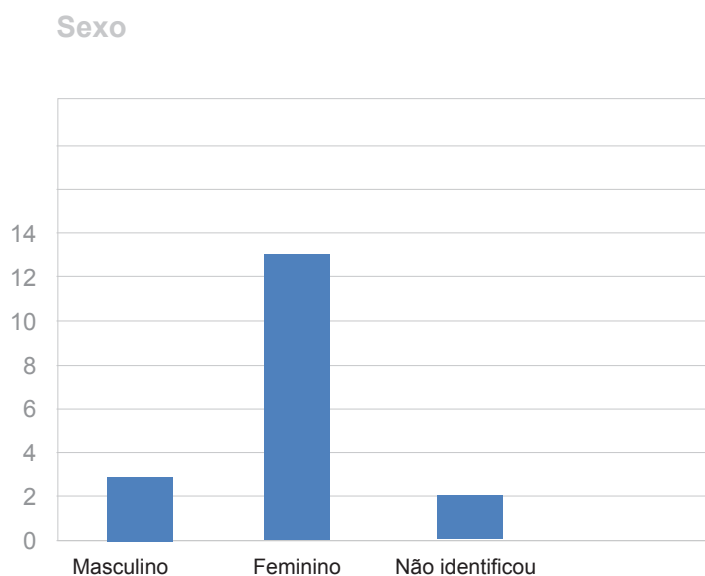


Gráfico 12 – Identificação do sexo dos Pais/Encarregados de Educação que responderam ao inquérito

Mais de dois terços dos inquiridos são do sexo feminino. Apenas três pais de sexo masculino responderam ao inquérito, e dois não identificaram o sexo.

### 1. Costuma ler livros ao seu filho(a)?

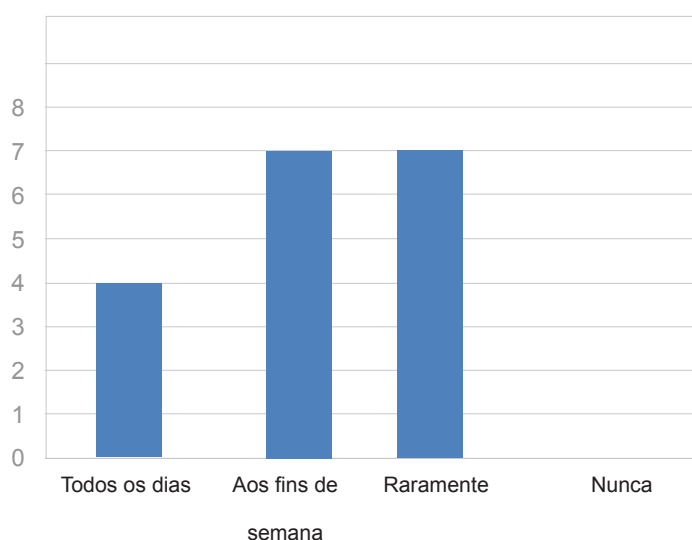


Gráfico 13 – 1ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação

Apenas uma pequena percentagem de pais/encarregados de educação costuma ler livros ao seu/sua filho/a diariamente. Os restantes afirmam fazê-lo ao fim de semana

ou raramente. Contrariamente ao que as crianças tinham afirmado ao responder ao seu questionário, nenhum pai/encarregado de educação assume que nunca o faz.

### 2. Se sim, que tipo de livros?

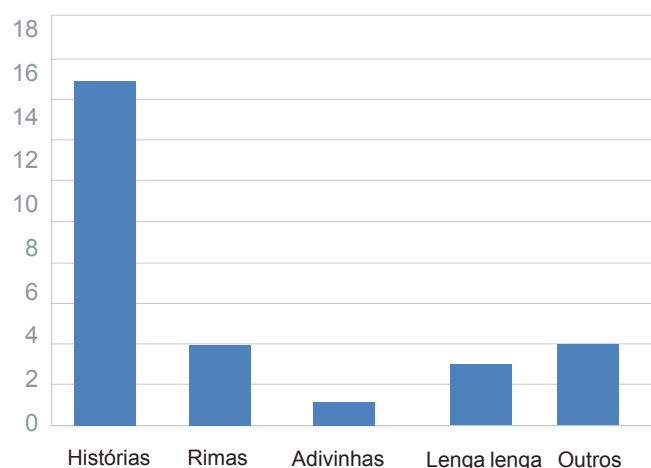


Gráfico 14 – 2ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação

À semelhança do que aconteceu anteriormente com as respostas das crianças, as histórias são os livros mais lidos pelos pais/encarregados de educação aos seus/suas filhos/as.

### 3. No final, conversam e brincam e fazem jogos com as palavras desses livros?

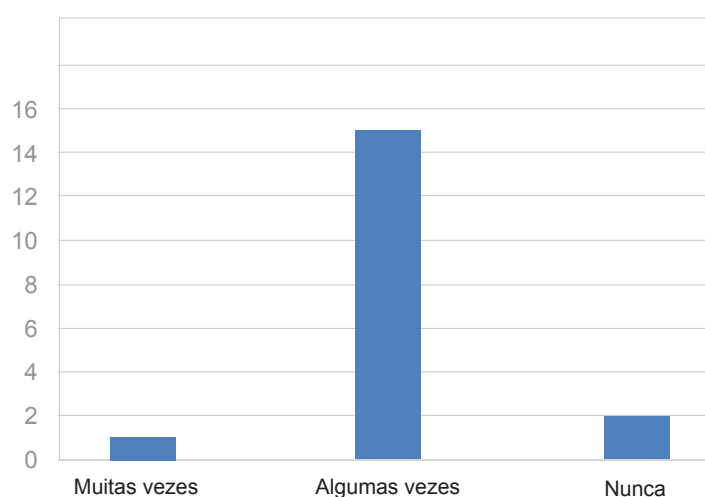


Gráfico 15 – 3ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação

Apenas dois dos inquiridos assumem que nunca conversam/fazem jogos com as palavras desses livros, e um diz fazê-lo muitas vezes. Contudo, aquando dos

inquéritos às crianças, 18 afirmaram que tal nunca acontecia.

**4. Qual a importância que atribui aos livros de histórias para crianças?**

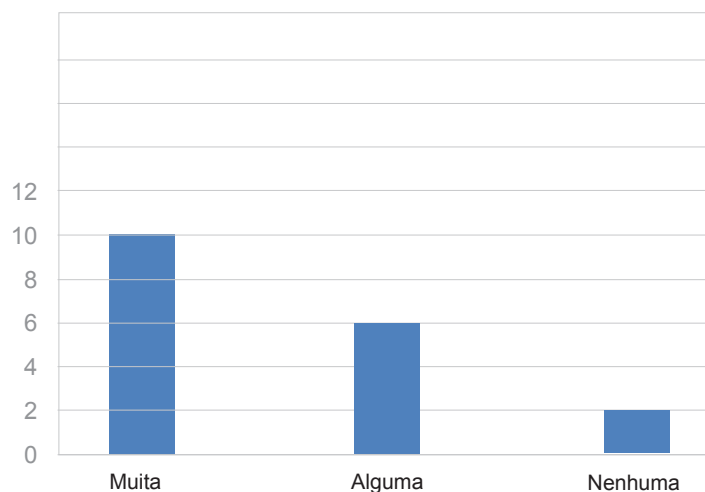


Gráfico 16 – 4ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação

Mais de 50% dos inquiridos atribui muita importância aos livros de histórias para a criança, o que parece justificar o facto de serem estes os livros mais lidos pelos pais/ encarregados de educação aos seus/suas filhos/as.

**5. O/a seu/sua filho(a) é consumidor(a) de histórias)**

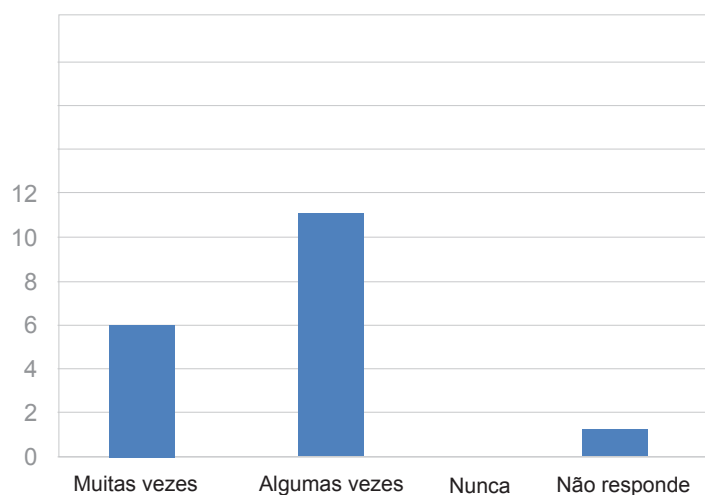


Gráfico 17 – 5ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação

Também nesta questão não há consenso entre a opinião manifestada pelas crianças e pelos pais /encarregados de educação. Nenhum pai assume que o seu/sua filho/a nunca lhe conta histórias, mas anteriormente um terço das crianças inquiridas

afirmou que nunca o faz.

### 6. Costuma ler? (Outros livros, revistas, jornais)

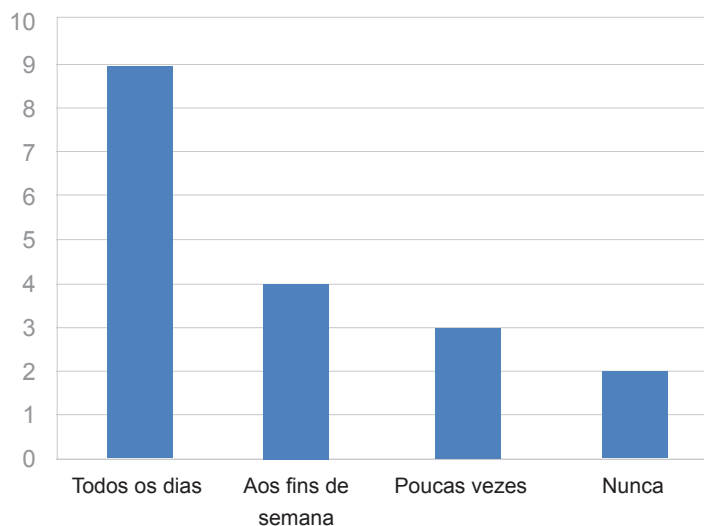


Gráfico 18 – 6ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação

Metade dos pais/encarregados de educação afirma que lê todos os dias. Dois dizem que nunca lêem, e os restantes dizem que lêem ao fim de semana ou raramente.

### 7. Se sim o que costuma ler?

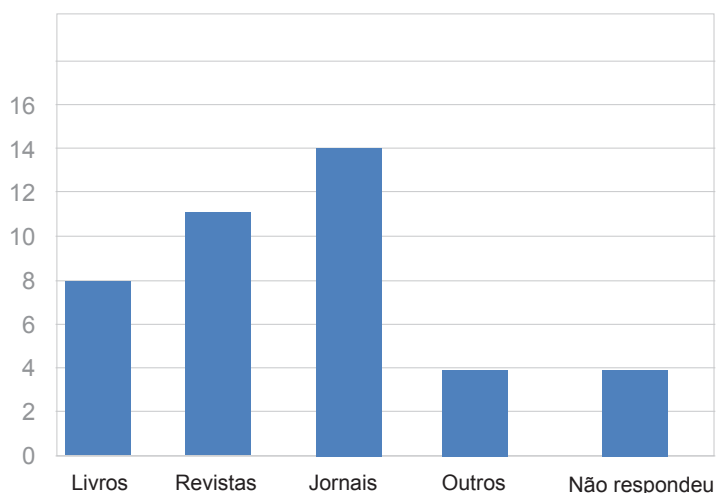


Gráfico 19 – 7ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação

Os jornais, seguidos das revistas são as leituras habituais dos Pais/encarregados de educação. Os livros aparecem em terceiro lugar.

**8. Se sim, costuma conversar com o seu / sua filho(a) sobre o que lê?**

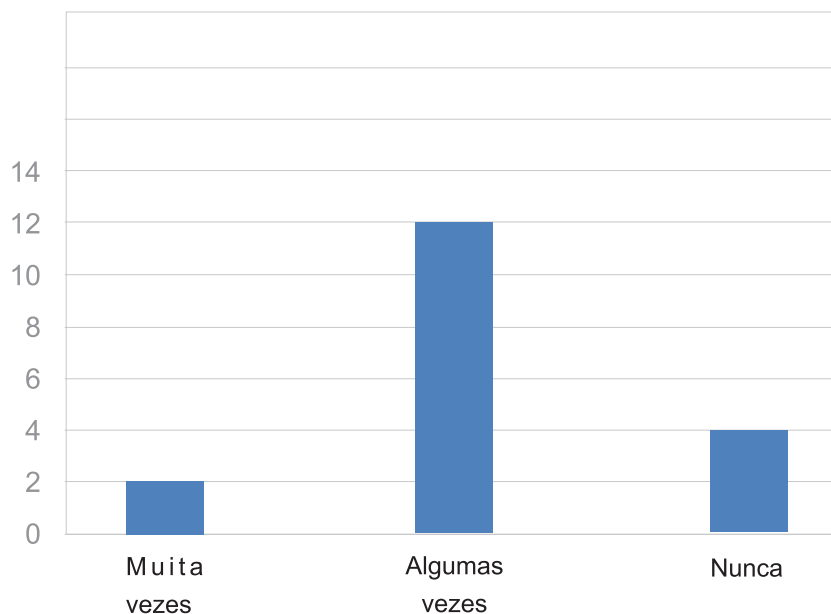


Gráfico 20 – 8ª questão apresentada aos Pais/Encarregados de Educação

Dois terços dos inquiridos diz que costuma conversar com o seu/sua filho/a sobre o que lê, mas esta não é a opinião manifestada anteriormente pelas crianças.

### **3.3. Breve análise dos resultados**

Através de uma breve análise dos resultados dos inquéritos aplicados aos pais e das questões colocadas às crianças envolvidas no projecto, constatamos que apesar de haver alguns hábitos de leitura, muitos deles não são feitos com uma verdadeira consciência da sua importância, nomeadamente no que diz respeito aos comportamentos emergentes em leitura e à consciência fonológica. Pensamos poder dizer que para muitos destes pais/encarregados de educação, os livros que lêem aos seus/suas filhos/as, são ainda muito encarados apenas como uma forma de entretenimento. Assim, pretendemos com este nosso projecto, não só desenvolver algumas actividades com as crianças, mas também envolver os pais, levando-os, desta forma, a aperceberem-se da importância dos comportamentos emergentes e da consciência fonológica no processo de leitura, e dotá-los de algumas capacidades para poderem contribuir nesse sentido.

### **3.4. O PROJECTO: “Ler para CresSer”**

#### **3.4.1. Justificação**

Tendo em conta a análise dos resultados dos inquéritos previamente aplicados, que nos levou a concluir que há uma necessidade enorme de desenvolver comportamentos emergentes em leitura assim como a consciência fonológica inserida no prazer da leitura que as obras existentes nos poderão oferecer, neste segundo capítulo desenvolveremos o Projecto “Ler para CresSer”. Considerando que a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, estabelece como princípio geral que...

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Orientações Curriculares, 1997:15)

...este Projecto consiste na apresentação de uma panóplia de propostas de actividades no âmbito da leitura às crianças, envolvendo sempre que possível as respectivas famílias e estabelecendo ainda alguma articulação com os alunos do 1º ciclo. Desde o “Piquenique dos Livros”, à “Leitura em Vai Vem”, ao “Serão de contos... em pijama” entre outras, até às actividades no âmbito da exploração da obra “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, todas deram o seu contributo para atingir os nossos objectivos.

#### **3.4.2. Objectivos a atingir**

Assim, temos como principais objectivos a atingir:

- Motivar para o valor da leitura;
- Promover comportamentos de leitura;
- Desenvolver comportamentos emergentes em leitura;

- Reflectir sobre o papel da consciência fonológica;
- Envolver os pais na educação dos seus filhos;
- Construir pontes com o 1º ciclo do ensino básico.

### **3.4.3. A Obra: “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey (resumo / justificação da escolha)**

A nossa escolha recai na obra “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. Aleskei Tolstói (1883-1945), primo do famoso escritor Russo Léon Tolstói, narra a história de dois velhinhos que tentam colher um enorme nabo da horta. Não conseguindo, pedem ajuda a todos os animais da quinta, mas apenas quando entra em cena um pequeno rato é que, quase que mágicamente, o nabo gigante se solta da terra, provando que o menor de todos faz a diferença. A situação comprova que o companheirismo é o elemento fundamental para que possamos ter sucesso, e que a união faz a força.

Trata-se de um conto original russo recolhido por Alexis Tolstoi no século XIX, que tem os ingredientes de um conto popular verdadeiramente hilariante, pensado para crianças de tenra idade e para todos os que se iniciam no mundo da leitura, daí também a nossa opção por esta versão da história.

Caracterizado por uma ilustração muito abundante e que amplifica os sentidos do texto, esta versão de *O Nabo Gigante*, constitui uma recriação de um conto tradicional de tipo acumulativo. As imagens de Niamh Sharkey não só acentuam os vários paralelismos que constroem a intriga, como sugerem humor e sublinham o jogo de forças em confronto. Além disso, verifica-se que a mancha gráfica é igualmente sujeita a trabalho de design com vista a destacar elementos semanticamente dominantes.

Dizem vários autores, entre eles Fontana (1997), que as cores têm uma profunda influência na esfera emotiva do ser humano e que dependendo da sua combinação podem causar vários estados de ânimo nos seus observadores, principalmente em crianças e adolescentes, pelo facto de estarem ligadas à vida vegetativa e emocional das pessoas, ou seja, a fases anteriores à interpretação intelectual. Assim, as cores podem ser consideradas um dos mais importantes elementos visuais, e é muito importante que se conheçam os seus significados e funções, de modo que se possa explorar o seu potencial comunicativo: atrair a atenção, guiar o olho, estabelecer uma atmosfera e estabelecer associações.

Vários autores defendem ainda que o simples facto de um documento ser colorido pode aumentar o tempo de atenção do leitor em até 80%, pelo que consideramos que também as cores utilizadas na obra, incentivam as nossas crianças a focar a atenção.

Segundo Leon, as cores podem ser classificadas em quentes e frias, de acordo com as “experiências emocionais, absorção e reflexão da luz” (Leon, 2001). As cores quentes são as solares: amarelo, laranja e vermelho; as cores frias são as do mar e do céu: azul, verde e violeta. Assim, sendo as cores predominantes desta obra as cores quentes, acreditamos que, de acordo com a referida autora, transmitem carinho e aproximação.

Claramente de gosto infantil, pelo jogo e pelo humor que o caracterizam, esta obra é um exemplo de como os textos tradicionais podem ser reconfigurados e reenquadrados por uma ilustração criativa e original.

Também é de grande importância a participação das crianças e as interações estabelecidas antes, durante e após a leitura da história ou de outro texto, interações estas muitas vezes incentivadas pelo próprio adulto com objectivos muito claros. Estas interações, bem como o consequente acesso facilitado à informação mais importante e à compreensão do texto lido, também são muito influenciadas pelas características do próprio texto. Assim, consideramos que a obra escolhida tem frases que são repetidas várias vezes introduzindo-lhe algum ritmo e possibilidade de antecipação, situação à qual as crianças aderem com facilidade. Essas frases poderão ser um elemento facilitador da sequência e dos tópicos principais a reter. Também as mesmas acções que aparecem repetidamente ao longo da história poderão ter um idêntico efeito facilitador.

Para além dos motivos já referidos, a nossa escolha recai sobre esta obra por se integrar verdadeiramente no tema do Projecto Educativo do Agrupamento assim como no Plano Anual de Actividades. O tema do Projecto Educativo para o próximo quadriénio é “Português Língua Viva – Linguagem e Comunicação”, abrangendo quatro tipos de linguagem: Linguagem Expressão Oral e Escrita (PNEP, PNL, BE, PLNM); Linguagem Tecnológica (TIC, Magalhães, Sítio do Agrupamento e Plataforma Moodle); Linguagem Ecológica (Projecto Eco Escolas / Programa Ambiental) e Linguagem Pessoal (Saúde, Segurança e Bem Estar, Unidades de Ensino Estruturado, Desporto Escolar, Plano de Contingência e Projecto “A Descoberta do Ser...”). Uma das actividades contempladas no Plano Anual de Actividades é a horta pedagógica, no âmbito do projecto Eco escolas, pelo que consideramos que a exploração desta obra dará um grande contributo neste sentido.

As crianças terão oportunidade de, partindo dos conhecimentos prévios sobre o tema, aprofundarem e adquirirem alguns conceitos que os irá beneficiar posteriormente na criação e exploração da horta pedagógica. Reciprocamente, as vivências que lhes irão ser proporcionadas com a horta pedagógica, darão o seu contributo para a consolidação de alguns conceitos advindos da exploração da obra. Para além disso, estas actividades irão contribuir para estabelecer a ponte com o primeiro ciclo, uma vez que toda a escola vai estar envolvida, assim como para envolver as famílias na educação dos seus filhos, pois também estes serão convidados a colaborar.

#### **3.4.4. Intervenientes**

Teremos como intervenientes directos, um grupo de pré-escolar da EB1/JI de Vale Mourão, do qual fazem parte 24 alunos, uma Educadora de Infância titular do grupo, uma educadora de infância com funções de coordenação no pré-escolar e duas Assistentes Operacionais. De uma forma mais indirecta, teremos ainda a colaboração das famílias destas crianças, assim como da restante comunidade educativa da EB1/JI de Vale Mourão, inclusive a nível do 1º ciclo.

#### **3.4.5. Contextos**

Tendo como fonte o Projecto Curricular de Turma do grupo em questão, obtivemos algumas informações que nos permitiram fazer a caracterização dos contextos.

##### **3.4.5.1. Caracterização do meio**

O estabelecimento de ensino EB1/JI Vale Mourão, situa-se na localidade de Paiões, freguesia de Rio de Mouro, concelho de Sintra e distrito de Lisboa. Encontra-se inserido num bairro, urbanização de Vale Mourão, de construção recente na orla de uma área de localidades com características de aldeia, onde ainda existem algumas quintas com agricultura e pecuária. Localizado entre o Cacém e Paiões tem a Oeste as povoações de Francos, Varge Mondar e Rio de Mouro Velho.

É um local tranquilo e toda a comunidade escolar é composta por crianças daí

provenientes, sentindo-se alguma diversidade em termos socio-económicos por parte das famílias.

### **3.4.5.2. Caracterização da escola - Espaço físico e recursos materiais**

O Jardim-de-infância funciona inserido no espaço físico da escola EB1/JI de Vale Mourão. O espaço escolar é composto por um edifício com r/c e 1º andar do qual fazem parte:

- Uma cantina com cozinha;
- Um salão polivalente que serve de ginásio e/ou outras actividades culturais;
- Uma sala de professores;
- Um gabinete de direcção;
- Três arrecadações e um abrigo exterior;
- Quatro salas de aulas do Ensino Básico, que funcionam em regime duplo (oito turmas de 1º ciclo);
- Duas salas de Jardim-de-infância e uma área polivalente;
- Sete casas de banho.

O espaço exterior tem as condições adequadas à população escolar com duas áreas cobertas, campo de jogos, aparelho de motricidade e zona relvada com algumas árvores. A escola é vedada por um gradeamento de ferro, tendo acesso por dois portões que possuem campainha.

Os materiais didácticos e os jogos existentes na sala de Jardim de Infância são diversificados, ajustados às idades das crianças e em boa quantidade. De uma forma geral, encontra-se em bom estado de conservação. Em relação aos livros, foram adquiridos mais no início do ano, pois os existentes já eram antigos e encontravam-se degradados. Na sala existem alguns equipamentos de apoio à actividade pedagógica, tais como um computador, impressora, rádio, leitor de CD.

Da sala constam várias mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Existe um armário de metal para arquivo e só utilizado pela educadora e assistente operacional da sala. Existe um móvel específico para guardar os trabalhos das crianças, e dois móveis baixos com prateleiras para jogos de mesa e material de apoio à expressão plástica e motora. Existe ainda outro móvel para jogos de tapete (jogos de maior dimensão, e de encaixe), e um separador de metal para os livros.

Já fora da sala, existe um espaço amplo comum às duas salas do Jardim – de -Infância, que serve de apoio aos materiais de pintura, a diversos materiais de expressão plástica e ainda possui materiais de apoio para expressão motora, tais como arcos e bolas de várias dimensões, cores, figuras geométricas entre outros. À entrada do Jardim-de-infância existe também um espaço amplo que funciona como acolhimento das crianças, colocando aí os seus casacos e pertences nos respectivos cabides. Existe um espaço com 50 cabides (25 para cada sala) identificados com o nome e fotografia de cada criança.

### **3.4.5.3. Caracterização da população escolar**

O corpo de docentes é composto por:

- Duas educadoras de infância titulares de turma;
- Uma educadora de infância com funções de coordenação do pré-escolar;
- Uma educadora de infância do ensino especial, com funções no pré-escolar e no 1º ciclo;
- Oito professores titulares de turma do 1º ciclo;
- Um professor do 1º ciclo com funções de Coordenação da Escola.

O grupo de pessoal não docente é constituído por:

- Três Assistentes Operacionais afectas à escola; três Assistentes Operacionais afectas ao Jardim de Infância; duas Tarefeiras; uma funcionária do Programa Ocupacional do Centro de Emprego e uma porteira.

Trabalham ainda na cozinha e refeitório:

- Uma Cozinheira da Câmara Municipal de Sintra;
- Uma Auxiliar da Câmara de Sintra;
- Três Auxiliares da Gertral.

Este estabelecimento de ensino é frequentado por 222 alunos (174 escola/ 48 JI), com idades compreendidas entre os cinco e os onze anos.

Existe uma boa articulação entre o pessoal docente – educadoras, professores do 1º

ciclo, e pessoal não docente – assistentes operacionais e responsáveis pelo serviço de refeitório. Tem-se observado disponibilidade e boa colaboração por parte das famílias face ao Jardim-de-infância.

#### 3.4.5.4. Caracterização do grupo

Tendo como fonte alguns documentos consultados, nomeadamente o Projecto Curricular de Turma e os processos individuais das crianças, obtivemos algumas informações que nos permitiram fazer uma caracterização do grupo de crianças.

O grupo é constituído por vinte e quatro crianças. É um grupo homogéneo em termos de idade, sendo que a maioria das crianças completa cinco anos de idade até 31 Dezembro de 2009. Salienta-se apenas duas crianças, uma que completará os seis anos até Dezembro de 2009, e outra que já tem seis anos e encontra-se com adiamento de escolaridade por apresentar, segundo relatório médico, um atraso global de desenvolvimento (Q.G= 70).

Em género, existem quinze crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino.

A maioria das crianças já tinha frequentado outros jardins-de-infância, sendo a minoria aquelas que permaneceram em casa com pais ou familiares, e de uma forma geral residem na zona de incidência do estabelecimento.

Em relação à adaptação, as crianças, adaptaram-se com bastante facilidade ao Jardim-de-infância, ao grupo de amigos, educadora, assistente operacional e restantes crianças e adultos da escola. Depois do horário do Jardim-de-infância, cinco crianças frequentam ATLS situados na zona. Apenas uma criança frequenta ama depois do jardim-de-infância. Sete crianças vão para casa acompanhadas pelos familiares (pais, avós, irmãos mais velhos) e as restantes onze já frequentavam a CAF (Componente de apoio à Família) no jardim-de-infância o que também facilitou este período de adaptação. O quadro que se segue sintetiza estes dados.

Nº crianças que frequenta A.T.L	Nº crianças que frequenta Ama	Nº crianças que frequenta CAF	Nº crianças que vão para casa (avós, pais)	Total
5	1	11	7	24

Figura 7 - Ocupação dos tempos das crianças depois do horário do Jardim-de-infância

São até ao momento assíduas e pontuais só faltando por motivo de doença e quando tal acontece, as faltas são justificadas pelo encarregado de educação. São crianças alegres e sociáveis e estabeleceram entre si relações de amizade com facilidade.

Em relação às aprendizagens, o grupo é participativo, e na maioria as crianças possuem níveis de desenvolvimento esperados para a sua faixa etária. A maior parte das crianças já escreve o nome, e tem noção do esquema corporal.

São poucas as crianças que não se encontram motivadas para a realização das actividades (plásticas, domínio da escrita, matemática...), preferindo brincar livremente nos cantinhos da sala. Em termos de preferências, as meninas escolhem na sua maioria a casinha e o cabeleireiro para brincar, e os meninos jogos de chão e de tapete.

Estão integradas na sala duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, beneficiando uma delas de adiamento de escolaridade obrigatória, abrangida pelo decreto-lei 3/2008.

Segundo a Educadora da sala, a análise de diagnóstico do grupo de crianças permitiu identificar as seguintes potencialidades:

- Fácil adaptação ao Jardim-de-infância;
- Assiduidade e pontualidade;
- Relação empática entre crianças e adultos;
- Prazer em participar em jogos de grupo, actividades motoras e de jogo simbólico;
- Interesse em ouvir histórias;
- Crianças autónomas e meigas;
- Interesse em participar nas actividades propostas;
- Crianças colaborantes com o adulto.

A análise de diagnóstico anteriormente referido permitiu ainda identificar os seguintes constrangimentos:

- Brincadeiras pouco organizadas;
- Dificuldade no cumprimento de regras por parte de algumas crianças (principalmente em momentos de grande grupo - saber ouvir os outros, esperar pela sua vez, etc);
- Algumas crianças sentem dificuldade em situações de aprendizagem que impliquem atenção, concentração e investimento pessoal na tarefa (principalmente crianças com N.E.E./ crianças merecedoras de atenção especial);

No geral, é um grupo que necessita de atenção, apreço, reconhecimento, valorização,

responsabilidade e actividade/acção. Como todas as crianças, precisam de brincar e contactar com novas vivências. A intensidade com que essas necessidades se têm manifestado varia de criança para criança, de acordo com as suas circunstâncias e experiências de vida, e com a sua maneira própria de ser e estar.

Para as crianças que se encontram a ter apoio educativo foram definidas algumas medidas para ultrapassar as dificuldades que apresentam.

### 3.4.5.5. Caracterização das famílias

Tendo como referência algumas fontes consultadas, nomeadamente os processos individuais das crianças, bem como as fichas de levantamento de dados, constatamos que a maioria das crianças vive em famílias estruturadas e com irmãos.

<b>Famílias Estruturadas</b>	<b>Famílias mono parentais (divorciados, separados)</b>	<b>Outras situações (pai falecido)</b>	<b>Total</b>
18	5	1	24

Figura 8 – Caracterização das famílias

Relativamente à nacionalidade dos pais das crianças, podemos verificar que a maioria são Portugueses.

<b>Países</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	<b>Crianças</b>
Portugal	17	17	23
Moçambique	1	1	0
Brasil	1	2	1
Angola	2	2	0
Cabo Verde	2	1	0
S.Tomé e Príncipe	1	1	0
Total	24	24	24

Figura 9 – Nacionalidade dos pais

Constatamos ainda que os pais se encontram na sua grande maioria num escalão etário jovem, situando-se as suas idades entre os 31 e 35 anos.

<b>Escalão Etário</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Até 25 anos	0	1
26 a 30 anos	1	3
31 a 35 anos	10	13
36 a 40 anos	5	6
41 a 45 anos	4	0
Mais de 46 anos	0	0
Idade desconhecida	4	1
Total	24	24

Figura 10 - Idade dos pais

No que concerne às habilitações literárias as mães evidenciam percursos escolares mais elevados.

<b>Habilitações académicas</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Licenciatura	0	5
Bacharelato	1	0
Secundário	12	8
3º ciclo	6	5
2º ciclo	1	2
1º ciclo	1	3
Sem estudos	0	0
Desconhecidas	3	1
Total	24	24

Figura 11 – Habilitações literárias dos pais

A maioria dos pais trabalha por conta de outrem em actividades profissionais ligadas aos serviços públicos e privados.

<b>Sectores de Actividade</b>	<b>Nº Pais</b>
Sector Primário	0
Sector Secundário	4
Sector Terciário	35
Desempregados	5
Desconhecido	4
Total	48

Figura 12 – Actividades profissionais dos pais

A maioria das famílias têm acesso às tecnologias de educação e à internet em casa, como podemos constatar através da tabela.

Computador em casa	Não têm computador em casa	Total
22	2	24

Ligação à Internet	Sem ligação à Internet	Total
20	4	24

Figura 13 – Acesso das famílias às novas tecnologias da educação/internet em casa

### 3.4.5.6. Organização do ambiente educativo

A educação pré-escolar é um contexto de socialização, onde as crianças em interacção com os seus pares e adultos adquirem um conjunto de aprendizagens nas diferentes áreas do seu desenvolvimento. Este processo educativo desenvolve-se, em tempos e espaços próprios, usando diferentes e variados recursos.

Segundo informação fornecida pela Educadora da sala, o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora se preveja nele, momentos de rotina, nos quais as crianças possam prever a sua sucessão, deixando no entanto liberdade ao educador e crianças para propor modificações. As referências temporais transmitem segurança às crianças e ajudam na compreensão do tempo e passagem do tempo cronológico. O Jardim-de-infância funciona com o seguinte horário: 9h30m – 15h30m.

O período da manhã inicia-se às 9h30m com o acolhimento às crianças seguindo-se as actividades lectivas, e termina às 12h com o almoço. Por volta das 10h15m, é distribuído pelas crianças o leite fornecido pelo M.E.

As actividades lectivas da manhã decorrem após um momento de grande grupo onde se verifica a marcação de presenças, sua contagem e marcação do tempo. Depois disto é altura de conversar, realizar pequenos jogos em grande grupo e de programar as actividades do dia.

Às quartas-feiras desenvolvem-se actividades de expressão motora, e também é neste dia que se realizam actividades de expressão musical.

O período da tarde tem início às 13h com o recreio ao ar livre (quando o tempo assim o permite) seguindo-se a “Hora do Conto”, momento de leitura/conto/poesia, ao que se seguem actividades orientadas de acordo com o planeado e com os trabalhos

de projecto em curso.

Esta organização temporal procura ainda integrar actividades preconizadas no projecto curricular com as inerentes à natural sequência do ano (sazonais, e/ou datas festivas), assim como as provenientes dos interesses manifestados pelas crianças.

A Componente de Apoio à Família, valência do almoço, é preenchida com a refeição. A organização do espaço e equipamento da sala, bem como a organização dos materiais, devem obedecer a critérios que estão relacionados com as propostas educativas e que devem ser modificadas de acordo com a evolução e necessidades das crianças. Assim sendo, segundo a Educadora da sala, nesta organização estiveram presentes: necessidades das crianças; aspectos relacionados com a sua autonomia; diversidade e potencialidades educativas dos materiais; funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético.

Nesta organização também se evitou o excesso de mobiliário, de modo a não invadir o espaço físico das crianças, possibilitando uma melhor dinâmica entre as várias áreas da sala, entre as quais:

- A área do Faz-de-conta (casinha das bonecas, médico, cabeleireiro, garagem);
- Área dos jogos de mesa (jogos de seriação, encaixe, puzzles...);
- Área da informática;
- Área da biblioteca;
- Área dos jogos de tapete;
- Área da expressão plástica.

Esta organização do espaço e materiais da sala de actividades é flexível, pelo que pode sofrer modificações ao longo do ano lectivo.

O espaço da sala é amplo e possui luz natural. As paredes da sala são todas cobertas por placards para exposição de trabalhos.

Uma vez por semana é utilizado o espaço polivalente da escola para a realização de actividades motoras.

O espaço exterior do Jardim-de-infância é também um espaço educativo, podendo nele decorrer intencionalmente momentos educativos importantes, exigindo também uma escolha cuidadosa de materiais que devem corresponder sobretudo a critérios de qualidade, segurança e higiene. Neste caso o espaço exterior é comum a todas as crianças da escola e carece de arranjos, dado o estado degradado do piso e dos equipamentos existentes.

A biblioteca, o polivalente, a sala de computadores e o refeitório são também

espaços desta instituição e são partilhados tanto pelas crianças do 1º ciclo como pelas do pré-escolar, constituindo também importantes recursos educativos.

### **3.4.6. As actividades: estrutura e justificação**

Tal como referimos já anteriormente, as actividades que apresentaremos de seguida desenvolveram-se em dois grupos distintos. O primeiro grupo é formado por actividades que integram o Plano Anual de Actividades do Agrupamento, no âmbito do projecto Eco-escolas e do incentivo à leitura. O segundo grupo de actividades remete para a exploração da obra seleccionada. Sabemos hoje que a didáctica da literatura infantil promove o prazer da leitura e motiva para a leitura. Assim, foi na senda de Yopp & Yopp que desenvolvemos as actividades referentes à obra seleccionada.

Todas as actividades aqui referidas obedecem ao seguinte figurino:

- Justificação da actividade;
- Objectivos;
- Relato da actividade;
- Avaliação da actividade.

Pretendemos com estas actividades, que as crianças adquiram os seguintes níveis de competência:

#### **Categoria: linguagem oral**

Revela desejo em comunicar;

Organiza o discurso oral para expressar o pensamento;

Compreende a função da linguagem oral;

Constrói frases correctas;

Usa vocabulário rico e diversificado;

Utiliza adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa;

Demonstra prazer em lidar com as palavras;

Descobre relações entre as palavras;

Comunica oralmente: em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções. (Como por exemplo, narrar acontecimentos, reproduzir e/ou

inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, planejar oralmente o que se pretende fazer, contar o que realizou, transmitir mensagens, dar recados, contar notícias, fazer perguntas para obter informação, conversar com outros acerca de experiências pessoais significativas...).

### **Categoria: Comunicação não verbal**

Comunica através de gestos e mímica.

### **Categoria: Códigos simbólicos**

Identifica diferentes códigos simbólicos;

Reconhece símbolos convencionais;

Cria símbolos próprios para representar palavras e ideias;

Utiliza o desenho como forma de escrita.

### **Categoria: linguagem escrita**

Distingue a escrita do desenho;

Faz tentativas de escrita, inventando e copiando palavras e textos;

Reconhece letras e palavras no texto escrito;

Escreve o seu nome;

Sabe para que serve a escrita: é um meio de registo e transmissão de mensagem, o que se diz oralmente pode-se escrever, permite recordar o dito e o vivido, ...;

Compreende que o código escrito tem regras próprias, como por exemplo, o que está escrito lê-se sempre da mesma maneira. Narra uma história ou acontecimento através de uma série de desenhos.

### **Categoria: leitura**

Manifesta desejo de aprender a ler;

Recorre, com ajuda, a documentos (livros, revistas, jornais ...) para obter e pesquisar informação;

Comenta, interpreta e reconstrói a informação que recebe;

Lê palavras;

Interpreta e descreve imagens ou gravuras de um livro ou texto;

Tem gosto pelo livro e pela leitura;

Utiliza a biblioteca como espaço lúdico e de cultura.

### **3.4.6.1. As actividades desenvolvidas e o Plano Anual de Actividades: articulação**

Sendo o grande tema do Projecto Educativo: “Português Língua Viva – Linguagem e Comunicação”, ao elaborar o Plano Anual de Actividades houve a preocupação de pensar em actividades que viessem dar resposta a este tema. Assim, de seguida, serão desenvolvidas algumas destas actividades, tendo estas sido desenvolvidas em grande grupo, na área do tapete, após a hora do almoço, no horário habitualmente destinado à “Hora do Conto”.

#### **Actividade 1: “A árvore das leituras”**

##### **Justificação da actividade:**

Esta actividade surgiu como forma de comemoração do Dia Internacional das Bibliotecas Escolares, estando ainda associada às actividades no âmbito do Projecto Eco-Escolas. Foi desenvolvida em articulação com o 1º ciclo, estando incluída no Plano Anual de Actividades.

##### **Objectivos:**

- Valorizar o livro e as Bibliotecas Escolares
- Incentivar as crianças para a leitura
- Propor às crianças uma opinião simples sobre os livros
- Sensibilizar as crianças para a preservação da natureza
- Estabelecer ponte com o 1º ciclo do ensino básico

##### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Após algumas conversas no tapete com as crianças, e algumas reflexões sobre a importância dos livros e das Bibliotecas Escolares, assim como a necessidade de alguns cuidados a ter na preservação da natureza, ficou decidido construir “A árvore das leituras”. É de realçar que esta actividade foi desenvolvida em articulação com o 1º ciclo, sendo a árvore comum a toda a escola, tendo ficado definido que cada turma daria o seu contributo com duas folhas para a árvore.

2ª Fase: A planificação da actividade foi feita em conjunto com as crianças: foram

identificados os materiais necessários e distribuídas as tarefas.

### 3ª Fase:

Nesta fase todas meteram mãos à obra. Enquanto umas construíram as frases alusivas ao tema “O Livro”, outras pintaram parte da árvore colectiva e outras ainda prepararam os materiais necessários para colarem as suas folhas na árvore.

Algumas imagens desta actividade poderão ser consultadas no corpo dos anexos do nosso trabalho, anexo XVIII.

### **Avaliação da actividade:**

Novamente no tapete, houve troca de opiniões sobre a actividade desenvolvida e a sua importância. A criação de frases sobre o livro, assim com a posterior partilha de ideias entre colegas sobre as mesmas, contribuiu para uma maior consciencialização por parte de todos sobre a importância do livro e da leitura. Além disso, a troca de opiniões sobre a actividade desenvolvida e a sua importância contribuiu para uma maior sensibilização para a necessidade de preservar a natureza.

## **Actividade 2: “O Piquenique dos Livros”**

### **Justificação da actividade:**

Esta actividade surgiu na continuidade da anterior, igualmente no âmbito da comemoração do Dia Internacional das Bibliotecas Escolares. Foi igualmente desenvolvida em articulação com o 1º ciclo, estando incluída no Plano Anual de Actividades.

### **Objectivos:**

- Valorizar o livro e as Bibliotecas Escolares
- Desenvolver a curiosidade pelos livros
- Proporcionar o manuseamento de livros e contacto com os mesmos em contexto diferente da sala de aula
- Aprender “comportamentos de leitor”
- Valorizar a natureza
- Sensibilizar as crianças para o sentido poético de um texto
- Sensibilizar para as rimas
- Desenvolver a consciência fonológica

- Estabelecer ponte com o 1º ciclo

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Foram feitas algumas conversas no tapete sobre a temática: reflectiu-se sobre o que é a Biblioteca Escolar e sua importância; sobre o que é um piquenique e sobre o que geralmente é necessário para fazer um piquenique. Posteriormente, foi feita uma sensibilização às crianças para um piquenique com características algo especiais: “ O Piquenique dos Livros”. Tal como o nosso corpo precisa de se alimentar de “comida” para crescer em altura, precisa igualmente de se alimentar de “leituras” para crescer em sabedoria. Há que relembrar o nome deste nosso projecto: ” Ler para CresSER”

2ª Fase: Foi feita a planificação desta actividade em conjunto com as crianças: o levantamento do material necessário e distribuição das tarefas.

Concordamos com Hohman & Weikart (1997), quando nos dizem que planear é importante porque: “estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões; promove a autoconfiança das crianças e o seu sentido de controlo; leva ao envolvimento e concentração na brincadeira; apoia o desenvolvimento de actividades lúdicas cada vez mais complexas”. Hohman & Weikart (1997), citados por Teresa Macedo e Helena Soeiro, em (Azevedo e Sardinha, 2009:59).

3ª Fase: Nesta fase, procedeu-se á recolha do material: mantas, cestos, livros e umas bolachinhas.

4ª Fase: Chegado o momento... pés a caminho. As imagens falam por si, podendo ser consultadas no corpo dos anexos do nosso trabalho, anexo XIX.

### **Avaliação da actividade:**

Novamente em conversa no tapete, foi feita uma reflexão em conjunto e houve partilha de opiniões. Ainda como forma de avaliação, foi fornecida a cada criança uma folha com uma poesia sobre o livro, para que após exploração da poesia cada um fizesse a sua ilustração. Sabemos que no geral, as crianças em idade pré-escolar demonstram particular prazer em ouvir e repetir palavras que rimam. Este tipo de comportamentos indicia o início da sensibilidade para a consciência dos sons. Assim, com a exploração desta poesia as crianças ficaram mais sensibilizadas para o sentido poético do texto, assim como para as rimas, o que contribuiu para o

desenvolvimento da consciência fonológica. A título de exemplo, um desses registos poderá igualmente ser consultado no corpo dos anexos do nosso trabalho, anexo VI.

### **Actividade 3: “Leitura em Vai Vem”**

#### **Justificação da actividade:**

Esta actividade resulta da necessidade de envolver as famílias na educação dos seus filhos e de definir estratégias para formar leitores, estando associada a uma proposta do PNL, Ler+ em Família - “Leitura em Vai Vem”. É desenvolvida neste jardim de infância já desde o ano lectivo passado, com o nome de “O Livro Viajante”, integrando o Plano Anual de Actividades. Este ano lectivo teve início no 2º período e irá ser desenvolvida ao longo do ano lectivo.

#### **Objectivos:**

- Proporcionar o manuseamento de livros e contacto com os mesmos em contexto diferente da sala de aula (em casa)
- Envolver as famílias na educação dos seus filhos
- Promover a leitura em família
- Desenvolver a curiosidade pelos livros
- Contribuir para a formação de leitores

#### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Num primeiro momento foi feita a apresentação do material às crianças e dada uma explicação sobre o funcionamento da actividade: Toda a informação sobre este projecto foi retirada de um site que assinalamos em<sup>1</sup>.

Simultaneamente foi enviada informação por escrito aos pais/encarregados de educação sobre o início da actividade, que poderá ser consultada no corpo dos anexos do nosso trabalho, anexo VII. Há que referir que os pais/encarregados de educação tinham já tomado conhecimento desta actividade, em reunião de avaliação no final do 1º período.

2ª Fase: Foi feita a planificação e elaborada uma tabela com as crianças, onde será feito o registo das crianças que rotativamente levam as mochilas para casa, com

---

1 <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaismfamilia/>

os respectivos livros e fichas de acompanhamento. Esta tabela integra o corpo dos anexos do trabalho, anexo VIII.

3ª Fase: Todas as sextas feiras, há cinco crianças que levam uma mochila com um livro lá dentro para “lerem” em família, e uma ficha de acompanhamento, onde deverão fazer o registo da leitura. Esta actividade deverá ser desenvolvida em colaboração com a família durante o fim de semana, devendo a criança devolver o material na segunda- feira seguinte. À semelhança da tabela referida anteriormente, também este material poderá ser consultado no corpo dos anexos deste trabalho, no anexo VIII.

### **Avaliação da actividade:**

Como forma de avaliação da actividade, ao longo dos cinco dias da semana, cada uma das cinco crianças faz o reconto da história que “leu” em família durante o fim de semana, para os colegas da sala, sendo este também um momento de partilha entre todos. Desta forma as crianças têm oportunidade de demonstrar possuir, ou não, algumas características do acto de leitura: a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios, podendo estar mais atentas a uns indicadores ou a outros. Tal como nos refere (Mata; 2008: 67) “As observações que as crianças fazem de outros a ler e posteriores imitações nas suas brincadeiras facilitam a compreensão sobre o que é ler”.

Existe ainda uma tabela onde cada uma destas crianças identifica os familiares que leram com ela, que poderá ser consultada no corpo dos anexos do nosso trabalho, anexo IX.

Por questões de ordem temporal não tivemos oportunidade de desenvolver as actividades que se seguem, no âmbito do nosso estudo. Todavia, estas serão desenvolvidas até ao final do ano lectivo pela educadora titular do grupo, e por se tratar de actividades de grande importância no âmbito do nosso estudo, não queremos deixar de as referir, apresentando apenas a sua justificação, os objectivos e a planificação.

### **Actividade 4: “Serão de contos... em pijama”**

#### **Justificação da actividade:**

Esta actividade está contemplada no Plano Anual de Actividades, surge no âmbito

da comemoração do dia da mãe e foi pensada como uma forma de envolver as famílias na educação dos seus filhos. A leitura de contos, recriando o ambiente da história ao deitar, pretende ser uma experiência única em torno da leitura, num ambiente intimista, inesperado, afectuoso, sendo uma forma de envolver as famílias na educação dos seus filhos.

Relembramos Mata (2008), quando refere a vertente afectiva dos ambientes de aprendizagem:

O ambiente deve ser promotor do prazer e da satisfação da leitura, sendo este um eixo preferencial a considerar. Para além da componente afectiva, devem também considerar-se as oportunidades de contacto e exploração da leitura e o papel dos diferentes adultos enquanto modelos e elementos incentivadores e de apoio. [...] Promotor da articulação e interacção com a família. Deve envolver as famílias nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias. Nas famílias onde essas práticas são menos frequentes e consistentes, deve promover hábitos de leitura de histórias e a compreensão da importância da participação da criança nas leituras familiares do dia-a-dia. (Mata, 2008: 88)

### **Objectivos:**

- Estimular e fomentar o gosto pelo livro e pela leitura
- Contribuir para o desenvolvimento cognitivo e linguístico
- Desenvolver comportamentos emergentes de leitura (hábitos e rotinas em torno da leitura)
- Proporcionar às crianças enriquecimento pessoal e estético
- Incentivar a leitura em contexto familiar
- Promover a relação família-escola
- Proporcionar novas experiências de leitura

### **Planificação da actividade:**

1ª Fase: Numa primeira fase, nos dias que antecedem a comemoração do dia da Mãe, será feita a planificação da actividade em colaboração com as crianças:

- Identificação e recolha do material: livros; almofadas coloridas; tapetes, plantas; retratos das mães (pinturas feitas pelas crianças); ingredientes para os bolinhos; chá, chocolate; leite; toalhas; guardanapos; pratos; copos, colheres; presentes e cartões

para oferecer às mães feito pelas crianças; leitor de cds; cds...

- Preparação: - do espaço, para que fique acolhedor, alegre, confortável; - da ceia: fazer bolinhos com as crianças; - do presente do Dia da Mãe – “Livro da Mãe”, o cartão, a pintura do retrato da mãe; - do convite para o Serão de Contos.

2ª Fase: No dia da mãe, será então dinamizado “O serão de contos...em pijama”, estando previsto:

- Acolhimento das crianças e das mães, devendo as crianças vir vestidas com pijama;
- Canção “Boa noite”;
- Preparação para a história: “Ginástica para entrar na História” (de *Margarida Botelho*)

*Para a magia começar é preciso fazer alguma ginástica.*

*Primeiro as mãos para mexerem na história, porque há histórias limpinhas, aos caracóis, rugosas, macias...*

*Depois os olhos bem atentos para não deixar passarem nenhum pormenor...*

*O paladar para se saborear o livro, porque há histórias doces como o chocolate e outras salgadas, umas picantes que picam na língua, outras ácidas que fazem a pele enrugar...*

*Depois a audição, pois é preciso preparar os ouvidos para a história que se aproxima.*

*Finalmente o olfacto para se respirar bem o ambiente que antecede a noite mágica que está prestes a viver-se...; (Elvira Silva, Cadernos de Educação de Infância nº87, 2009)*

Do programa farão parte:

- 3 Histórias contadas por três mães;
- Momento musical;
- Oferta dos presentes às mães;
- Ceia: bolinhos, chá e chocolate quente;
- Momento de partilha.

## **Actividade 5: A história “Pê de Pai”**

### **Justificação da actividade:**

Esta actividade surge como forma de comemoração do dia do pai, está contemplada

no Plano Anual de Actividades, à semelhança da actividade referida anteriormente, sendo pensada como uma forma de envolver as famílias na educação dos seus filhos. A ideia foi retirada de um site que assinalamos em<sup>2</sup>.

### **Objectivos:**

- Estimular e fomentar o gosto pelo livro e pela leitura
- Contribuir para o desenvolvimento cognitivo e linguístico
- Desenvolver comportamentos emergentes de leitura
- Despertar o interesse das crianças pelas rimas (consciência fonológica)
- Incentivar a leitura em contexto familiar
- Promover a relação família-escola
- Proporcionar novas experiências de leitura
- Trabalhar a relação pai/ filho
- Convidar as crianças a descobrir novas brincadeiras e demonstrações de Afecto

### **Planificação da actividade:**

1ª Fase: Numa primeira fase, nos dias que antecedem a comemoração do dia do Pai, será feita a planificação da actividade com a colaboração das crianças:

- Identificação e recolha do material: exemplar de “Pê de Pai”, de Isabel Minhós Martins; imagens digitalizadas e plastificadas; «Tapete» acolchoado com 24 divisões, cada uma com velcro e o texto em cada uma das divisões; texto escrito em poesia.
- Preparação: do espaço, para que fique acolhedor, alegre, confortável; do presente do Dia do Pai; do lanche para partilhar entre todos; do convite para a actividade.

2ª Fase: No dia do pai, será então dinamizado a sessão com os pais, estando previsto:

- Acolhimento das crianças e dos pais;
- Mostrar o livro às crianças e aos pais, referindo o seu título e perguntando de seguida às crianças o que mais gostam de fazer com o seu pai;
- Iniciar a leitura da história, após o que, as crianças serão questionadas sobre se serão capazes de contar novamente a história, partindo-se do princípio, é claro, de que a resposta seja positiva.
- Distribuem-se uma ou mais imagens, conforme o número de crianças do grupo, de forma aleatória, depois o tapete será colocado no meio do grupo e será explicado

---

2 <http://www.casdaleitura.org/>

que à medida que virem a imagem no livro, quem tiver a imagem correspondente deverá colocá-la no tapete, no sítio respectivo, seguindo a orientação esquerda/direita e cima/baixo. Nesta actividade as crianças terão de identificar a imagem que possuem em relação à apresentada ao longo da história.

-Depois do tapete preenchido, será apresentado o texto em forma de poema, que foi retirado do site já referido anteriormente, que assinalamos em<sup>3</sup>.

Pai casaco	Pai grua	Pai esconderijo	Pai chocolate
Pai avião	Pai tractor	Pai colchão	Pai seta
Pai cabide	Pai sofá	Pai bóia	Pai cofre
Pai travão	Pai motor	Pai esfregão	Pai meta

Pai ambulância	Pai carrossel
Pai despertador	Pai cavalinho
Pai escadote	Pai túnel
Pai doutor	Pai pequenino!

- Oferta dos presentes aos pais;
- Pequeno lanche;
- Momento de partilha.

### 3.4.6.2. Actividades desenvolvidas no âmbito da exploração da obra

Para a exploração da obra seleccionámos onze actividades, das quais por razões de ordem temporal desenvolvemos apenas nove. No desenvolvimento das mesmas tivemos em conta Yopp & Yopp, que defendem que todas as actividades estão baseadas numa verdadeira didáctica da literatura infantil. Tal como referimos já anteriormente, as autoras defendem ainda que qualquer obra deve ser trabalhada com actividades antes da leitura, actividades durante a leitura e actividades depois da leitura. À semelhança das actividades anteriores, também estas decorreram em grande grupo, na área do tapete, após a hora do almoço, no horário habitualmente destinado à “Hora do Conto”.

3 <http://www.casadaleitura.org/>

### 3.4.6.2.1. Actividades antes da leitura

Com estas actividades pretendemos adquirir informação útil sobre a preparação das crianças para interagirem de forma significativa com a obra seleccionada, assim como contribuir para a promoção de respostas pessoais e afectivas, mostrando-lhes que as suas experiências, ideias e conhecimentos são importantes, pois tal como referimos já anteriormente “*when students learn that what they bring to the text is valued, they are likely to continue to bring themselves to the text.*” (Yopp & Yopp, 2006: 18)

Pretendemos também activar e construir conhecimentos do mundo e desenvolver a linguagem, estabelecendo objectivos para as actividades posteriores, despertando assim a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura e formulação de hipóteses que durante a leitura serão ou não confirmadas. Das várias hipóteses sugeridas por Yopp & Yopp como actividades a apresentar antes da leitura, escolhemos duas:

- as caixas ou cestas literárias em simultâneo com as experiências concretas, aqui representadas pela apresentação da “casinha das surpresas” e seu conteúdo, proporcionando assim às crianças pistas acerca do tema da leitura, espicaçando a sua curiosidade e convidando à especulação acerca das personagens, acontecimentos, cenários, etc., visando a exploração de objectos e material visual relacionado com o texto que irá ser lido;
- a exploração dos aspectos paratextuais da obra (capa, contracapa, lombada, ...).

### Actividade 6: Cesta Literária

#### Justificação da actividade:

A apresentação da “casinha das surpresas”, que se constituiu na senda de Yoop-Yoop como uma cesta literária, surgiu como uma actividade antes da leitura. Pareceu-nos ser uma boa forma de identificar os conhecimentos prévios que estas crianças possam já ter sobre o tema e despertar a sua curiosidade e motivação para a leitura posterior da obra.

#### Objectivos:

- Adquirir informação útil acerca da preparação das crianças para interagirem de forma significativa com a obra seleccionada

- Contribuir para a promoção de respostas pessoais e afectivas
- Valorizar as experiências, ideias e conhecimentos das crianças
- Activar e construir conhecimentos do mundo
- Desenvolver a linguagem
- Despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura
- Levar as crianças a formulação de hipóteses que durante a leitura serão ou não confirmadas

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Numa primeira fase foi feita a apresentação da cesta literária, aqui representada pela “casinha das surpresas”, criando um certo suspense e colocando algumas questões às crianças: “*Que casinha será esta?*”, “*O que vos faz lembrar?*”. Desta forma convidámos as crianças a especular sobre a casinha. Há que salientar que a casinha foi construída exactamente com as mesmas características da casinha que irá aparecer na obra.

Todas as crianças demonstraram uma grande curiosidade em conhecer mais sobre aquela casinha. Começaram por descrever as suas características físicas “*É uma casinha linda...; tem flores...; tem uma porta...; tem duas janelas mais uma no sótão...;*”. Uma criança apresentou uma sugestão: “*Parece a casinha da Pi-Pi das meias altas!*”. A especulação ficou no ar e passámos à segunda fase.

2ª Fase: Batemos então à porta para ver se estaria alguém lá dentro. Não obtendo resposta, tentámos abrir a porta. De facto conseguimos abrir a porta e a partir daí fomos retirando progressivamente os objectos que se encontravam lá dentro (objectos relacionados com os personagens e conteúdo da obra). Começámos pelo velhinho e pela velhinha e depois todos os animais (seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas sarapintadas, três gatos pretos, dois porcos barrigudos, uma grande vaca castanha e um ratinho), que tinham sido anteriormente fotocopiados do livro, recortados e colados num pau de espetada, ficando com o aspecto de fantoche. Os animais foram apresentados pela mesma ordem que aparecem na obra (ordem decrescente). Àcerca do casal de velhinhos, foram várias as hipóteses apresentadas pelas crianças: “*São os donos da casa...; são os pais da Pi-Pi das meias altas...; o senhor vai regar as flores...*”. Relativamente aos animais, as crianças foram contando os animais de cada espécie, que iam aparecendo. Os canários foram identificados como *passarinhos* e os gansos como *patos*. Os restantes animais foram devidamente identificados. Queremos salientar que após

apresentação dos seis canários amarelos aos quais chamaram passarinhos, dos cinco gansos brancos aos quais chamaram patos e das quatro galinhas sarapintadas que foram identificadas como galinhas, uma das crianças fez o comentário: “*Há mais animais? Agora são três!*”. E a partir daí foram comentando: “*Agora são dois...; agora é só um*”; o que nos leva a concluir que têm já interiorizada a contagem por ordem decrescente. Quando apareceu o ratinho ficaram surpreendidos, pois já não esperavam mais animais depois da vaca. Mas logo de seguida uma criança fez o comentário: “*Parece a Quinta do Tio Manel*”, começando instintivamente todos a cantar a canção “*Na Quinta do Tio Manel*”. Colaborámos nesta sua iniciativa e aproveitámos para os ilogiar pela linda canção.

3ª Fase: De seguida, perguntámos se achavam que haveria mais alguma coisa dentro da casinha. A curiosidade e o entusiasmo mantinha-se. Uns reponderam que não, outros que sim, pelo que voltámos a bater à porta. E mais uma vez, não obtendo resposta, abrimos a porta e fomos retirando desta vez alguns legumes verdadeiros (cenoura, feijão verde, batata, nabo). Todos os legumes foram devidamente identificados pelas crianças, com excepção do feijão verde que foi por algumas crianças confundido com a ervilha, e do nabo que começou por ser identificado como beringela. Ao identificarem devidamente o nabo, descreveram-no como sendo diferente dos amigos (talvez por ser maior) e fizeram uma descrição exaustiva das suas características físicas, o que não tinha acontecido com os outros legumes, dizendo: “*É redondo, gordo, branco e roxo.*”, o que nos parece demonstrar alguma insegurança por parte das crianças na sua identificação, sentindo necessidade de o descrever fisicamente. Perante a questão: “*De onde acham que vieram estes legumes?*”, também as opiniões divergiram em função das vivências de cada criança. Para umas, vinham do *Pingo Doce* ou do *Continente*, para outras, vinham da *horta*. Conversámos então um pouco sobre as experiências de cada um na aquisição dos legumes, partilhámos informações, e conversámos sobre a horta. Algumas crianças lembraram que vão ter uma horta na escola (tiveram já anteriormente uma sessão de esclarecimento sobre a horta com um técnico da Câmara Municipal de Sintra) e lembraram ainda que para a horta precisam de ter terra, água, sementes e sol; precisam fazer buracos para colocar as semente e depois precisam pôr água; informaram que só falta vir o senhor tratar a terra para poderem dar início à horta. Uma criança fez ainda o comentário: “*O senhor que está a regar as flores da casinha, também pode ir regar a horta com o regador*”. E foi com base nesta conversa que passámos à fase seguinte.

4ª Fase: “*Haverá mais alguma coisa dentro da nossa casinha?*”. Não sabiam, mas a curiosidade aumentava à medida que o tempo ia passando. Mais uma vez batemos à porta, e não obtendo resposta abrimos a porta. Desta vez as crianças foram surpreendidas com pacotes de sementes de legumes e uma batata em fase de germinação (chamada de batata de semente). Relativamente aos pacotes de sementes, como tinham os legumes desenhados no pacote, foram facilmente identificados. Já o mesmo não aconteceu com a batata. Surgiram comentários como “*Essa batata está amassada!*”. Houve necessidade de lhes explicar a forma como são semeadas as batatas, e ficou até a sugestão de colocarem aquela batata num copo com água, para poderem observar o seu desenvolvimento. As sementes ficaram, para poderem semear na horta quando o senhor vier tratar a terra!...

5ª Fase: O último objecto a sair de dentro da nossa casinha das surpresas foi a obra “O Nabo Gigante”, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, ao que as crianças reagiram quase que em uníssono “*Olha, a senhora e o senhor são iguais aos outros...*”. Depois prosseguiram: “*estão lá em cima sentados... estão sentados em cima de uma grande abóbora... é a mãe da Pi-Pi das meias altas e o senhor do regador...*”. A partir daí, estabelecemos um pequeno diálogo de forma a criar condições para que cada criança e todas juntas imaginassem a história. Apresentámos então a proposta: a criação de uma história inventada pelas crianças com base em todos os personagens anteriormente apresentados. Só depois será feita a leitura da obra. No anexo XX poderemos observar algumas imagens ilustrativas da forma como decorreu a actividade.

### **Avaliação da actividade:**

A avaliação desta actividade foi feita não só através da forma como as crianças interagiram ao longo do seu desenvolvimento, do tipo de intervenções que fizeram e dos conhecimentos que demonstraram possuir, mas também através do resultado do desafio que lhes foi lançado no final: uma história inventada com todos os personagens que lhe tinham sido anteriormente apresentados. A história inventada pelas crianças, à qual deram o nome de “*Os Animais na Horta*” poderá ser consultada no corpo dos anexos do nosso trabalho, no anexo XX e no site assinalado em<sup>4</sup>.

A ser assim, pensamos poder dizer que estas crianças fizeram já muitas aquisições a nível do conhecimento do mundo. Sem dúvida que as crianças quando chegam

à escola já fizeram aprendizagens no seio da comunidade a que pertencem, em função das próprias vivências. Convém lembrar que, aquando da caracterização do meio em que está inserido este Jardim de Infâncias, referimos que este está inserido num bairro, urbanização de Vale Mourão, de construção recente na orla de uma área de localidades com características de aldeia, onde ainda existem algumas quintas com agricultura e pecuária. Quer isto dizer, que algumas das crianças terão contacto com quintas e hortas. Contudo, cabe à escola não só aproveitar as aquisições anteriormente feitas pelas crianças, mas também desenvolvê-las. Parece-nos que a Educadora titular do grupo tem sabido aproveitar os conhecimentos de cada criança mas também tem contribuído de uma forma muito positiva para o seu desenvolvimento. Só assim poderemos justificar a criação de uma história tão deliciosa e rica como a que resultou da proposta que apresentámos a estas crianças.

### **Actividade 7: “Exploração dos aspectos paratextuais da obra”**

#### **Justificação da actividade:**

Esta actividade foi apresentada como uma segunda actividade antes da leitura, sendo feita a exploração dos aspectos paratextuais da obra. Por um lado pretendemos testar os conhecimentos que estas crianças teriam, ou não, a este nível, completando-os sempre que necessário; por outro lado apelar à imaginação e criatividade de cada criança.

#### **Objectivos:**

- Apreciar, em livros, aspectos materiais e paratextuais (capa, contracapa ou outras)
- Interpretar ilustrações de obras (capa, ilustração, mancha gráfica)
- Imaginar possibilidades narrativas sugeridas pelo título de uma obra que não foi lida

#### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Começámos por visualizar a capa (imagem, cores, grafismo..). As crianças sabiam que aquela parte do livro se chama *capa*, e descreveram as suas imagens, à semelhança do que tinham já feito na actividade anterior quando viram a obra pela primeira vez. Quando lhe perguntámos “*Quem serão este senhor e esta senhora?*”, continuaram a identificar o casal de velhinhos como os mesmos que tinham saído anteriormente de dentro da casinha das surpresas, mas desta vez atribuindo-lhe

nome: “*a Mimi e o senhor Zé*” (tinham sido estes os nomes que lhes tinham dado na história por eles inventada anteriormente). Perante a pergunta “*O que estão a fazer?*”, continuaram ainda a afirmar: “*a Mimi e o senhor Zé estão sentados em cima de uma grande abóbora!...* Contudo, quando lhe lemos o título da obra “*O Nabo Gigante*”, logo concluíram: “*Ah! Não é uma abóbora é um grande nabo! A Mimi e o senhor Zé estão sentados em cima de um grande nabo*”.

2ª Fase: De seguida passámos à observação da contracapa, e também desta vez, a maioria das crianças sabia que aquela parte do livro se chama *contracapa*. Começaram por identificar e descrever as imagens (os diversos legumes da história) e relativamente à informação contida, quizeram saber o que estava escrito. Quando referimos o nome de Alexis Tolstoi como a pessoa que escreveu a obra, souberam identificá-lo como *escritor*; quando referimos o nome de Niamh Sharkey como a pessoa que fez os desenhos, a parte da ilustração, muitas das crianças afirmaram ser o “*desenhador*”, mas logo uma outra criança contrapôs dizendo que não era “*desenhador*” mas “*ilustrador*”. Reforçámos a opinião desta criança, como a forma mais correcta de identificar a pessoa que faz a parte da ilustração (desenhos) dos livros, tendo o cuidado de não desvalorizar a opinião das outras crianças (*desenhador poderá ser aquele que faz desenhos, mas neste caso referimo-nos à parte da ilustração da obra, pelo que é mais correcto dizer ilustrador*).

Aproveitámos ainda para informar as crianças, que ambos (Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey) são os *autores* da obra, o primeiro na qualidade de escritor e o segundo na qualidade de ilustrador.

Quanto à sinopse existente na contracapa, negociámos com as crianças que seria lida apenas no final da leitura da obra, de forma a não desvendar o seu conteúdo.

3ª Fase : Passámos à exploração da *lombada*, também esta correctamente identificada pelas crianças. Mostrámos que os nomes que estavam lá escritos eram iguais aos que estavam na contracapa, pelo que as crianças concluíram ser o nome do escritor e o do ilustrador. Quanto aos seus verdadeiros nomes, tivémos que os ler de novo, por serem nomes estrangeiros e de difícil memorização por parte das crianças. Também isso lhes foi explicado, para que não se sentissem tristes.

Outra característica da lombada desta obra, foi a identificação da Biblioteca Municipal do Cacém. Propositadamente optámos por requisitar a obra numa Biblioteca, como pretexto para informar e incentivar as crianças a frequentarem Bibliotecas e usufruírem dos seus serviços, nomeadamente o empréstimo

domiciliário, incentivando desta forma também à leitura partilhada em família. Explicámos que qualquer pessoa se pode inscrever e ter um cartão de leitor, o que lhe dará o direito não só a usufruir da utilização da Biblioteca, como a requisitar livros e levá-los periodicamente para casa, podendo desta forma fazer a sua exploração com a família.

Não podemos deixar de retomar Lourdes Mata (2008), quando se refere aos benefícios da prática de leitura de histórias, não só para o desenvolvimento das concepções emergentes de literacia, como também para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura, apontando algumas razões para este grande potencial da leitura de histórias,

...envolver as famílias nas suas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias. Nas famílias onde essas práticas são menos frequentes e consistentes, deve promover hábitos de leitura de histórias e a compreensão da importância da participação da criança nas leituras familiares do dia-a-dia. (Mata, 2008:88)

No seguimento deste alerta lançado às crianças através da exploração da lombada da obra, lembrámos também a actividade que começou a ser desenvolvida no segundo período e que foi já por nós registada como uma actividade desenvolvida no âmbito da articulação com o Plano Anual de Actividades e do incentivo à leitura, “Leitura em Vai Vem”, e que tem sido igualmente uma forma de fomentar a leitura partilhada em família.

### **Avaliação da actividade:**

Fazendo uma avaliação desta actividade, e tendo como referência as intervenções feitas pelas crianças ao longo da mesma, mais uma vez concluímos que as crianças demonstram possuir já muitos conhecimentos neste âmbito, o que revela que tem vindo a ser desenvolvido um bom trabalho com o grupo no âmbito da leitura. Na nossa opinião, quando um grupo de crianças de pré-escolar identifica os elementos paratextuais de uma obra, certamente houve já todo um trabalho prévio neste âmbito. Lembramos Mata (2008) quando nos recomenda proporcionar, com frequência, momentos de leitura de histórias, devendo estes ser ricos em interações, proporcionando às crianças a oportunidade de identificarem o seu autor, o ilustrador e de, a partir do título da história, anteciparem o seu conteúdo.

Para além disso, parece-nos que alguns factores anteriormente mencionados, quando

nos referimos à organização do ambiente educativo existente na sala deste grupo de crianças, mais especificamente no que diz respeito ao espaço e ao tempo, terão grande importância nestes resultados. A existência de um espaço destinado à leitura em contexto livre, a chamada zona da biblioteca, assim como a implementação da “Hora do Conto”, diariamente, são quanto a nós sem sombra de dúvida excelentes estratégias.

Outro factor a ter em consideração foi o diálogo estabelecido entre as crianças, em que partilharam conhecimentos.

No anexo XXI do corpo dos anexos do nosso trabalho, temos algumas imagens que mostram como decorreu a actividade.

#### **3.4.6.2.2. Actividades durante a leitura**

Concluídas as actividades realizadas antes da leitura, o entusiasmo dos alunos era evidente, cumprindo-se assim, a nosso ver, o objectivo de os motivar para a leitura e de lhes proporcionar a definição de objectivos para uma leitura posterior, pois todos queriam saber se as suas inferências coincidiam ou não com a informação contida no livro que, por sua vez, continuava a ser um objecto misterioso.

Com as actividades durante a leitura temos como objectivo central que as crianças percebam o texto e as relações que estabelecem com ele, facilitar a compreensão do texto, munindo as crianças de “instrumentos” que lhes permitam compreendê-lo, questioná-lo, focalizar a sua atenção para que não se dispersem na presença de informações variadas, encorajar reacções/participação/partilha para o surgimento de novas ideias e respostas pessoais que surjam do cruzamento da informação textual com os conhecimentos que já possuem sobre a temática, colaborando na construção de sentidos e interpretações.

During-reading activities that invite students to bring themselves to the literary experience, listen to the points of view of others, reflect on their own responses, and make connections between their lives and ideas in the text are critical to supporting aesthetic stances to reading. (Yopp & Yopp, 2006: 60)

## **Actividade 8: “Leitura da obra”**

### **Justificação da actividade:**

Pensamos que este foi o momento certo para proceder à leitura da obra, uma vez que foram desenvolvidas anteriormente outras actividades no âmbito da pré-leitura, que levaram as crianças a reconhecer/activar conhecimentos prévios acerca do tema, fruto de leituras que he foram feitas anteriormente ou da sua própria experiência, ao mesmo tempo que desencadearam uma grande curiosidade e interesse por parte das crianças acerca do conteúdo da obra. Partilhamos da ideia de Alexander & Lombardi (2001) quando nos dizem que os leitores parecem compreender e assimilar melhor a nova informação se a relacionarem com a informação que já conhecem.

### **Objectivos:**

- Desvendar o conteúdo da obra
- Relacionar o texto lido com experiências pessoais ou de grupo
- Interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo
- Identificar os acontecimentos principais
- Estabelecer a sequência dos acontecimentos
- Respeitar normas reguladoras da comunicação oral e escrita
- Ouvir e ter em conta as opiniões alheias
- Intervir oportunamente

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Começámos por mostrar o livro e relembrar o título da obra e dos seus autores. Entretanto, as crianças manifestaram interesse em partilhar a história que tinham já criado, na sequência das actividades de pré-leitura. Apesar de, a parte da ilustração ainda não estar concluída, o texto estava criado. Aceitámos então partilhar a história inventada pelos nossos pequenos escritores, à qual deram o nome de “Os Animais na Horta”, e só depois passámos à leitura da obra, uma vez que foi este o interesse manifestado pelas próprias crianças. Trata-se de uma história sem dúvida maravilhosa, que se encontra no corpo de anexos do nosso trabalho, anexo XX e no site assinalado em<sup>5</sup>. Após um grande elogio a todas as crianças, propusémos proceder à leitura da obra, para depois conversar-mos sobre as duas

histórias e até poder-mos estabelecer algumas comparações. Tal como vem referido nas Orientações Curriculares. (Ministério da Educação,1997)

...é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética... as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças... suscitam o desejo de aprender a ler... (p. 70)

2ª Fase: A nossa proposta foi bem aceite, até porque a curiosidade sobre o conteúdo da obra era notória nos olhinhos de cada uma das crianças. Tivemos a preocupação de nos mantermos ao mesmo nível das crianças, estando todos em semi-círculo sentados no tapete, para que todos visualisassem facilmente cada página do livro. Mantivemos o livro virado para as crianças, de modo que tivessem oportunidade de ir acompanhando a leitura. Por um lado através da ilustração, pois tal como já referimos anteriormente, “*esta versão de O Nabo Gigante caracteriza-se por uma ilustração criativa e original, muito abundante e que amplifica os sentidos do texto...*”. Por outro lado através do seguimento do próprio texto, pois fomos seguindo cada palavra com o dedo, e apesar de não saberem ler, as crianças puderam observar o sentido da leitura e da escrita, que se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo. Tal como nos recomenda Paulo Fernandes, em Fernando Azevedo (2007:28) “Ler as histórias com expressões vivas. Apontar para as palavras à medida que as lê de forma a tornar claro a forma gráfica do que é lido e a direccionalidade do processo da leitura.”

Não podemos ainda deixar de concordar com Mata (2008) quando nos diz que as observações que as crianças fazem de outros a ler e posteriores imitações nas suas brincadeiras facilitam a compreensão sobre o que é ler.

Todas as personagens foram identificadas com grande facilidade pelas crianças, e até a sequência dos acontecimentos. Trata-se de uma história onde prevalece a repetição de ideias e de frases, o que incita à participação das crianças. No fundo esta história foi contada em interacção com as crianças, sem no entanto deixar-mos de ler o seu conteúdo na integra

### **Avaliação da actividade:**

Terminada a leitura da obra, estabelecemos um momento de partilha de opiniões sobre cada uma das histórias: a inventada anteriormente pelas crianças e a lida através da obra por nós seleccionada. Surgiram comentários como: “*no livro a Mimi e o senhor Zé não têm nome*”; “*a grande vaca castanha comeu os legumes da*

*horta mas depois foi amiga, como no livro*”; *“havia uma horta nas duas histórias e os legumes cresceram na horta, não foram comprados no Continente*”; *“a chuva ajudou sempre os legumes a crescerem*”; *“os animais eram amigos e ajudavam”* (...).

Podemos concluir que, apesar de diferentes na sua estrutura, estas duas histórias apresentam um conteúdo semelhante, onde podemos encontrar sentimentos despoletados da partilha, da entreajuda, do companheirismo, como podemos constatar na figura VII. Tal como referimos aquando da justificação da nossa escolha: *“A situação comprova que o companheirismo é o elemento fundamental para o sucesso da empreitada, e que a união faz a força”*. Assumimos esta nossa afirmação para cada uma destas histórias. Vejamos a figura 14, na qual fazemos uma análise comparativa das duas histórias: a inventada pelas crianças, à qual chamaram *“Os Animais na Quinta”*, e a obra por nós trabalhada *“O Nabo Gigante”*.

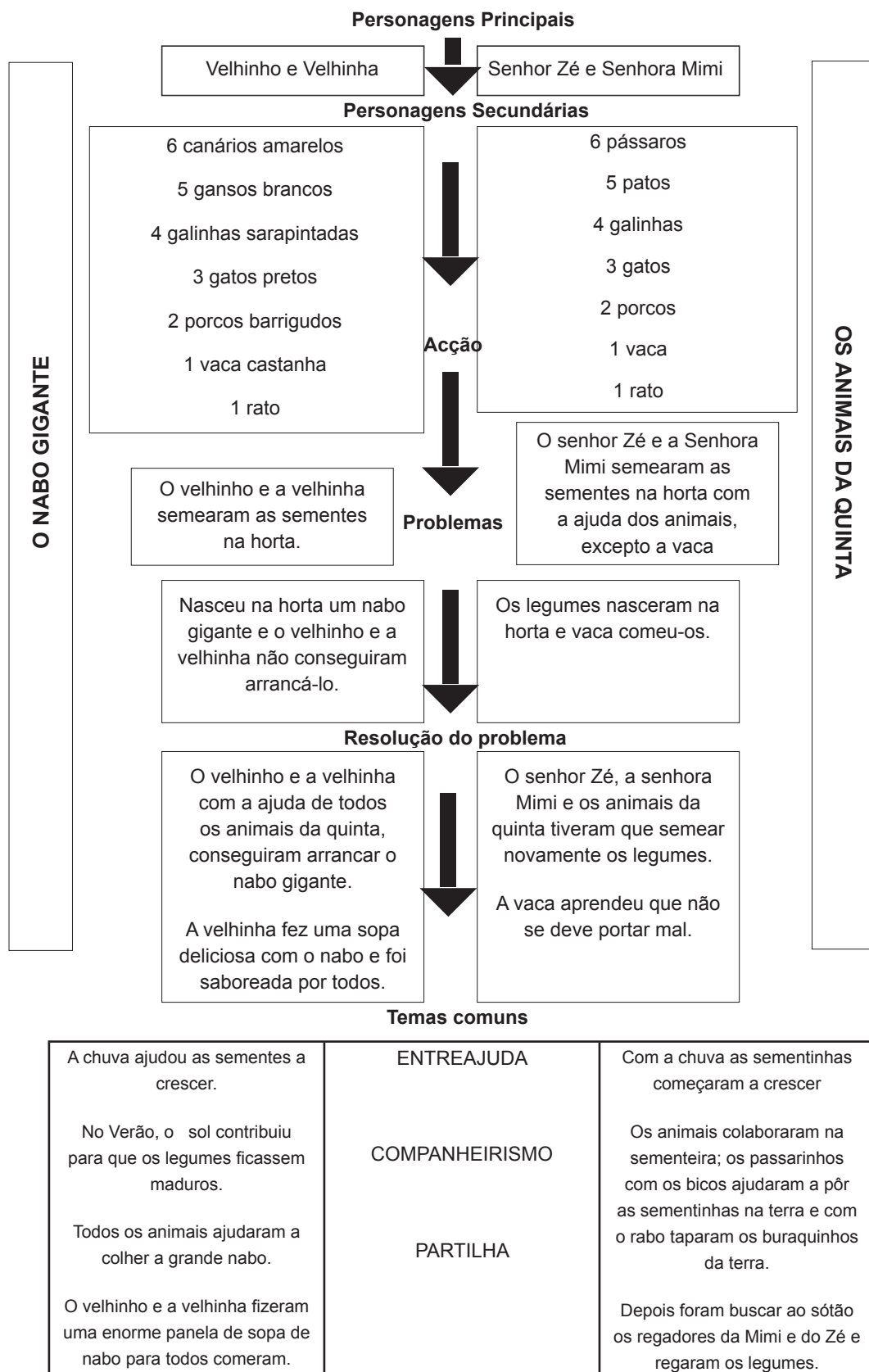


Figura 14- Análise comparativa das duas histórias

No final, as crianças fizeram ainda o registo gráfico da história. A título de exemplo, deixamos dois desses registos no corpo dos anexos do nosso trabalho, anexo XI. A análise destes registos comprova o que nos diz (Mata, 2008:52), pois as crianças “utilizaram adequadamente três códigos diferentes: a escrita, para registar o seu nome; os números, para escrever a data; e o desenho, na ilustração”. No anexo XXIII do corpo dos anexos do nosso trabalho, poderão ser consultadas algumas imagens desta actividade.

## **Actividade 9: “Mapa de personagens”**

### **Justificação da actividade:**

Ainda no âmbito das actividades durante a leitura, considerámos importante propor às crianças um momento de reflexão em conjunto, sobre os personagens da obra. Com esta actividade pretendemos facilitar a compreensão do texto por parte das crianças, ao raciocinarem para descreverem cada uma das personagens. O facto de ser desenvolvida em grupo, encorajará reacções/participação/partilha levando a que a descrição de cada criança possa ser completada/confrontada com a(s) de outra(s). Além disso, poderá ser também uma forma de incentivar as crianças mais inibidas à participação.

### **Objectivos:**

- Descobrir características dos personagens
- Proceder ao seu retrato físico, sentimentos, comportamento
- Partilhar ideias
- Facilitar a compreensão do texto
- Localizar a acção no espaço e no tempo
- Utilizar as TIC em contexto de sala de aula

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Iniciámos esta actividade apresentando novamente a obra, propondo às crianças que recontassem a história e que fossem identificando os personagens, fazendo em conjunto a sua caracterização. Assim, seguindo a ordem da história, começámos pelo casal de velhinhos, seguindo-se os seis canários amarelos, os cinco gansos brancos, as quatro galinhas sarapintadas, os três gatos pretos, os dois porcos barrigudos, a grande vaca castanha e por fim, o rato esfomeado. Numa reflexão

conjunta e interactiva, foram surgindo adjectivos para cada um das personagens. Fomos registando os comentários das crianças, de forma acessível a todas, para que fossem acompanhando o sentido da leitura e da escrita (de cima para baixo e da esquerda para a direita), as pausas, a pontuação... Aproveitámos ainda para dar ênfase à sequência dos acontecimentos e localizar a acção no espaço e no tempo. À medida que a história se foi desenrolando, os acontecimentos foram surgindo associados a uma determinada época do ano: sucessão dos meses e das estações do ano, que dadas as suas características proporcionaram e facilitaram o crescimento dos legumes da horta, até ao momento da sua colheita.

2ª Fase: Nesta segunda fase, a proposta foi proceder à elaboração de um mapa com toda a informação recolhida. Planificámos a actividade em conjunto, identificámos o material necessário, distribuímos tarefas... Enquanto uns foram desenhar e pintar os personagens, outros foram para o computador “copiar” as palavras registadas por nós anteriormente, letrinha por letrinha, não esquecendo as pausas nem a pontuação. Foi um verdadeiro trabalho de equipa.

3ª Fase: Para terminar, foi feita a montagem no mapa. Depois de estarem todos os personagens desenhados e pintados no mapa, fizemos copy paste com as palavras que as crianças tinham já copiado num documento word, e o nosso mapa de personagens ficou completo. Fazendo uma análise dos adjectivos utilizados pelas crianças na caracterização de cada um dos personagens da história, verificamos que os mesmos se reportam não apenas à informação obtida através da história, mas também aos conhecimentos que possuíam acerca de cada um e à forma como interpretaram as imagens. O resultado final desta actividade pode ser consultado no corpo de anexos, no anexo XXII.

### **Avaliação da actividade:**

Fazendo uma análise da forma como decorreu esta actividade, assim como do seu resultado final, não podemos deixar de concordar com Yopp & Yopp, quando defendem que “o programa de leitura fundamentado na literatura é influenciado por três correntes teóricas fundamentais: a teoria do *Reader Response Criticism*, a teoria cognitivo construtivista e a teoria sociocultural.” (Yopp & Yopp, 2006: 2-4). Não sendo nossa intenção desvalorizar umas em função das outras, até porque de certa forma se complementam, destacamos em especial a teoria sociocultural, (Vygotsky, 1978), que valoriza a natureza social da aprendizagem, defendendo

que é fundamentalmente um processo social, sendo que, desta feita, as interações estabelecidas entre indivíduos são fundamentais. Promovendo a interação entre as crianças, pensamos ter promovido o desenvolvimento da compreensão, dando-lhes oportunidade de negociarem e debaterem as suas interpretações e compreensões com os seus pares, na construção do mapa de personagens.

## **Actividade 10: “Identificação do animal mais forte”**

### **Justificação da actividade:**

Na sequência da actividade anterior, e em função do enredo da história, tivemos curiosidade em perceber qual seria para cada uma das crianças o animal mais forte. Em nosso entender, a forma como cada criança interpretou os acontecimentos do texto irá certamente ser decisiva nesta sua escolha. Por outro lado, ao terem que raciocinar para tomarem a sua decisão, também as poderá levar a completar a interpretação feita anteriormente.

### **Objectivos:**

- Desmistificar o conceito de mais forte e mais fraco
- Valorizar as vivências de cada um
- Contribuir para uma melhor compreensão do texto
- Partilhar ideias
- Respeitar as opiniões e interpretações dos outros
- Sensibilizar para a importância de sentimentos como o companheirismo e a união

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Começámos por colocar a questão às crianças “*Dos animais da história, qual será para cada um de vocês o mais forte e o mais fraco?*”. Sugerimos um momento de reflexão em silêncio, para posteriormente darmos início a um momento de partilha de opiniões. De olhinhos fechados, cada um pensou por uns momentos.

2ª Fase: De seguida, sugerimos que fossem colocando o dedo no ar, para que um de cada vez partilhasse a sua opinião com o grupo, apresentando uma justificação para a sua escolha. Algumas opiniões divergiram, como seria de esperar, uma vez que tal como refere (Sardinha, 2005), a forma como cada leitor interage com o texto depende do desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

O resultado desta nossa proposta poderá ser consultado no corpo dos anexos, no anexo XIII.

Todas as opções foram por nós igualmente valorizadas, pois

...se o contacto com a leitura for ele próprio um momento de prazer e de enriquecimento, a experiência pela qual se passa deve poder ser partilhada com os outros, relatada e discutida... Ao professor pede-se também que procure estabelecer uma atmosfera de confiança, pois desta forma, os alunos irão partilhar de modo genuína as suas ideias, experiências e sentimentos, respeitando as opiniões e interpretações dos outros. (Yoop & Yoop, 2006)

Parece-nos que a valorização das respostas dadas oralmente, criou nas crianças uma maior consciência da importância e do significado dos seus próprios pensamentos, convidando-os a raciocinar acerca das suas aprendizagens.

3ª Fase: Após este momento de partilha de opiniões, completámos uma tabela que estava já previamente preparada, com o objectivo de concluir qual/quais o(s) animal/animais que o grupo no geral considerou como mais forte(s). Assim, cada criança colou um autocolante na coluna do animal que considerava ser o mais forte. O resultado obtido encontra-se no corpo dos anexos, no anexo XIV.

### **Avaliação da actividade:**

Já em fase de avaliação, e não deixando de respeitar a opção de cada criança relativamente à questão inicialmente apresentada, colocámos um novo desafio às crianças: *“Novamente de olhos fechados, em silêncio, cada um vai pensar no animal que considerou ser o mais forte, e vai pensar também se esse animal sózinho teria conseguido arrancar o nabo gigante da terra”*. Seguiu-se então um momento de partilha de opiniões entre todos. Todos foram unânimes afirmando que *“nenhum dos animais teria conseguido colher o nabo sózinho, pois era um nabo muito grande”*. Concluímos então em conjunto, que se os animais não tivessem sido amigos e companheiros do casal de velinhos, e se não se tivessem unido todos pela mesma causa, não teriam conseguido colher o grande nabo. Transpondo esta situação para o dia a dia de cada um, quer em casa quer no jardim de infância, conversámos igualmente sobre a importância de sermos amigos e companheiros e sensibilizámos as crianças para a necessidade de nos unirmos para desenvolver

algumas actividades e resolver algumas situações.

### **3.4.6.2.3. Actividades depois da leitura**

Como já referimos anteriormente, a consciência fonológica é um factor indispensável ao início do desenvolvimento da aprendizagem da leitura, pelo que achámos pertinente que algumas das actividades desenvolvidas depois da leitura fossem actividades de treino e sistematização desta competência.

A relação encontrada pela investigação entre a consciência fonológica e o sucesso da aprendizagem da leitura permitem aconselhar que este tipo de actividades seja desenvolvido com alguma frequência no contexto da educação pré-escolar. (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008:55)

Sabemos que os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exactamente pelo seu carácter lúdico. Assim, mobilizámos palavras associadas ao tema da obra explorada anteriormente, para desenvolver algumas destas actividades.

Apresentaremos também uma actividade de articulação com o 1º ciclo, em que o grupo de pré-escolar irá fazer uma pequena apresentação para os colegas de uma turma de 1º ano de escolaridade, com base no trabalho desenvolvido no âmbito da exploração da obra.

## **Actividade 11: Estórias para Todos - “O Nabo Gigante”**

### **Justificação da actividade:**

Esta primeira actividade depois da leitura surgiu não só da necessidade de dar resposta a uma das crianças incluídas no grupo, com Necessidades Educativas Especiais, beneficiando de adiamento de escolaridade obrigatória, abrangida pelo decreto-lei 3/2008 por apresentar uma perturbação do Autismo, mas também como forma de sensibilização para as restantes crianças. Trata-se de uma história adaptada, incluída no Projecto “Estórias para Todos”, desenvolvido pela Câmara Municipal de Sintra, através da Divisão de Educação/ Rede de Equipamentos Lúdicos, em parceria com o Centro de Educação para o Cidadão Deficiente (CECD) de Mira Sintra, dinamizada por técnicos de animação da Câmara Municipal de Sintra. No fundo, consideramo-la como uma actividade depois da leitura para a maioria das

crianças do grupo, uma vez que terão oportunidade de relembrar a história contada anteriormente, e de uma forma interactiva fazer uma pequena avaliação sobre a mesma. Por outro lado, para a criança portadora de uma perturbação de Autismo, trata-se de uma actividade de leitura, pois será esta a primeira vez que a história lhe será contada de uma forma perceptível para ela. O pedido de autorização feito ao Sr. Vereador da Câmara Municipal de Sintra, para que esta actividade fosse desenvolvida no âmbito do nosso estudo, consta do corpo dos anexos do nosso trabalho, no anexo III.

### **Objectivos:**

- Sensibilizar toda a comunidade educativa para o direito de inclusão da criança jovem com necessidades educativas especiais, nos seus vários contextos – casa, escola e comunidade em geral
- Proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças do grupo, nomeadamente no que respeita ao acesso à leitura de histórias
- Proporcionar a todas as crianças o contacto com outras formas de leitura/escrita (adaptação em símbolos)
- Contribuir para envolver as famílias na educação dos seus filhos

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Começámos por informar as crianças que tínhamos uma surpresa na sala do lado, pelo que haveria necessidade de nos deslocar-mos até lá. Os técnicos de animação da Câmara Municipal de Sintra tinham já tudo preparado. As crianças foram chegando e sentando-se em semi-círculo sobre um tapete que fazia já parte do cenário. Para além desse tapete, era visível a “casinha velha e torta” assim como um grande livro da obra “O Nabo Gigante”. As técnicas começaram por dar um pequeno esclarecimento às crianças sobre o que iria acontecer e solicitaram que prestassem a máxima atenção, pois a história teria algo de *diferente* que elas teriam que descobrir.

2ª Fase: Enquanto uma das técnicas foi narrando a história, as outras procederam à animação, começando por dar entrada com os personagens e estabelecendo pequenos diálogos com as crianças; primeiro o casal de velhinhos, de seguida os animais. As técnicas foram colocando os animais no pescoço de cada uma das crianças, integrando desta forma as próprias crianças na dinâmica da animação. A partir daquele momento deixámos de ter crianças para passarmos a ter apenas

os personagens da história, sendo os animais representados pelas crianças, e toda a acção decorreu de uma forma interactiva. Simultaneamente, a técnica que foi narrando a história, fê-lo através do livro gigante que continha a história adaptada com símbolos, e ao longo da narração foi seguindo a ordem dos símbolos com o dedo, tal como tínhamos já feito anteriormente aquando da leitura da obra: de cima para baixo e da esquerda para a direita. Desta forma as crianças tiveram oportunidade de observar que, apesar de os símbolos serem diferentes, a ordem e o sentido da leitura e da escrita se fazem da mesma forma.

3ª Fase: Terminada a animação, as técnicas retiraram os animais do pescoço das crianças, deixando estas de ser personagens da história para voltarem a ser novamente as crianças da sala 1. Seguiu-se então um momento de diálogo entre todos. Remetendo para a conversa tida inicialmente, foi colocada a questão: “*O que é que esta história tinha de diferente?*”. As respostas foram diversas, desde: “*porque tinha fantoches...*”; “*porque era um teatro...*”; “*porque a Mimi e o senhor Zé falavam...*”, reportando-se sempre à animação propriamente dita. Houve necessidade de dar uma pista às crianças, chamando a sua atenção para o livro. Ainda assim, o primeiro comentário que surgiu foi: “*O livro é muito grande!*”. Na verdade, as crianças tiveram dificuldade em associar a *diferença* aos símbolos da história adaptada. Pensamos que esta reacção poderá estar associada ao facto de estarem já de certa forma familiarizadas com alguns destes símbolos, existentes na sala com o objectivo de facilitar as rotinas diárias do colega que apresenta perturbação de autismo.

4ª Fase: Para finalizar, as técnicas deixaram um caderno de actividades com os símbolos da história adaptada e duas propostas de actividades. Uma das propostas foi a construção de um livro adaptado da obra “O Nabo Gigante”, recortando e colando os símbolos deixados no caderno. Este novo livro poderá ser mostrado a colegas, amigos, familiares, explicando o que tem de especial. A outra proposta foi a confecção de uma sopa da horta, com a receita deixada no caderno de actividades, que poderá ser consultada no anexo XV do corpo dos anexos do nosso trabalho. Nada melhor que juntar os colegas, família e /ou amigos para prepararem uma deliciosa sopa, comprovando que à semelhança do que aconteceu na história “a união faz a força”. Algumas das imagens desta actividade poderão ser consultadas no corpo dos anexos do nosso trabalho, anexo XXIV.

### **Avaliação da actividade:**

As crianças demonstraram um grande entusiasmo e interesse ao longo desta actividade, participando activamente no decorrer da animação. Pensamos que todas as actividades desenvolvidas anteriormente contribuíram para que tal acontecesse, pois dominavam já o conteúdo da história. Além disso, é sempre do agrado das crianças poderem dar vida às personagens de uma história.

Relativamente à criança portadora de perturbação de Autismo, mostrou-se atenta e interessada na história. Em nosso entender, para ela, esta foi uma actividade de leitura, uma vez que lhe proporcionou uma melhor compreensão da história. Recordando a análise que fizemos anteriormente das várias definições de leitura, através da qual constatamos que a extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita parecem constituir os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido, do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença, reforçamos a ideia de que esta actividade se assumiu como uma verdadeira actividade de leitura para esta criança. Parece-nos ter sido esta actividade que lhe permitiu estabelecer um processo interactivo com o texto, através do qual tentou reconstruir o significado do mesmo.

As propostas que as técnica deixaram no caderno de actividades são quanto a nós uma boa forma de envolver toda a comunidade educativa, contribuindo ainda para envolver as famílias na educação dos seus filhos.

### **Actividade 12: Jogo de rimas de palavras: “palavras com o mesmo som”**

#### **Justificação da actividade:**

Porque partilhamos da opinião de Lourdes Dionísio (1990) assim como das recomendações que nos são apresentadas nas Orientações curriculares, pareceu-nos fundamental desenvolver alguns jogos de rimas com algumas das palavras da obra explorada anteriormente, neste caso com os nomes dos animais.

... A leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico pois só dessa forma pode concorrer com os jogos próprios da idade. (Lourdes Dionísio (1990: 116)

Também as *Orientações Curriculares* recomendam a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num trabalho lúdico sobre a linguagem:

Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar [...] Todas estas formas de expressão [...] podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua. (1997, 67)

### **Objectivos:**

- Desenvolver a imaginação e a sensibilidade
- Desenvolver a capacidade de identificar rimas
- Sensibilizar para a abordagem do texto poético como forma de cativar os alunos para a leitura e a escrita
- Despertar o interesse pela construção de rimas
- Promover a compreensão do funcionamento da língua
- Promover a noção de consciência fonológica

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Começámos por propor um jogo às crianças com os nomes dos animais da obra. Pedimos que escolhessem um animal, para a partir do nome desse animal podermos explicar o jogo. O animal inicialmente escolhido foi a *vaca* (talvez por ter sido aquele que a maioria das crianças tinha identificado como sendo o mais forte, ou talvez não...). Explicámos então que o objectivo do jogo seria encontrar palavras parecidas, isto é, palavras que rimam. Começámos por dar o exemplo de palavras que rimam com *vaca*: “*vaca* rima com *faca*, e com *maraca*”. Repetimos as palavras várias vezes e pedimos às crianças que repetissem connosco. Explicámos ainda que estas palavras rimam porque existe um bocadinho igual no final de todas estas palavras, as suas últimas letras são iguais e por isso têm o mesmo som no final. Escrevemos as palavras no quadro e fizemos um círculo em volta das últimas letras que eram iguais em todas as palavras.

2ª Fase: De seguida, sugerimos repetir o jogo com os nomes de todos os outros animais da história, solicitando que fossem as crianças a descobrir palavras parecidas, isto

é, com o mesmo som no final, de forma a rimarem. As crianças foram dizendo palavras, umas que rimavam, outras que não, o que nos levou a concluir que nem todas as crianças estavam a perceber o mecanismo das rimas. Estabeleceu-se uma grande interação entre o grupo, e os próprios colegas corrigiam-se uns aos outros quando alguma palavra proposta não rimava com o nome do animal identificado nessa altura. Procurámos sempre dar uma palavra de alento quando alguma criança não acertava, para que não se sentisse triste, e utilizando o quadro como apoio, fomos escrevendo as palavras para que fosse mais fácil confirmarem se de facto as últimas letras das palavras eram ou não iguais, podendo desta forma concluir se as palavras rimavam ou não.

3ª Fase: O jogo seguinte consistiu na construção de rimas com os nomes das crianças. Pareceu-nos que com a dinâmica criada no jogo anterior, a maioria das crianças tinham entendido a forma de construir rimas. Assim, pedimos a cada criança que descobrisse uma palavra que rimasse com o seu próprio nome. No geral todas as crianças conseguiram dar resposta ao pedido, havendo uma ou outra que precisou de ajuda. No anexo XVI do corpo dos anexos, deixamos alguns exemplos do resultado desta proposta.

4ª Fase: Para finalizar, apresentámos o jogo do relógio das rimas. Nesse relógio havia imagens de alguns animais da obra e imagens de objectos cujos nomes rimavam com o nome dos animais. Por baixo de cada imagem estava escrita a palavra correspondente ao seu nome. O objectivo do jogo era que, utilizando os ponteiros do relógio, cada criança escolhesse um animal e identificasse o objecto cujo nome rimava com o nome do animal escolhido. Todas as crianças fizeram o jogo do relógio. Deixámos como proposta final que cada criança posteriormente, desenhasse numa folha de papel o animal que tinha escolhido no jogo e o objecto cujo nome rimava com o nome desse animal, que copiasse os respectivos nomes através do relógio e que fizesse um círculo em volta do bocadinho das palavras que era igual, isto é, das letras que no final de cada nome eram iguais. Pretendemos com esta proposta, ao incentivar as crianças a escreverem palavras, conduzi-las a reflectir sobre a sua produção escrita e a fazer comparação com o que estava já escrito no modelo, promovendo igualmente o desenvolvimento da consciência fonológica.

Vários estudos comprovaram que as actividades de escrita inventada envolvem as crianças na análise da estrutura sonora das palavras,

conduzindo a progressos na consciência fonológica e nas concepções infantis sobre a linguagem escrita. (Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 60)

Também o resultado desta nossa proposta está no corpo dos anexos, no anexo XVII.

### **Avaliação da actividade:**

Fazendo uma análise da forma como decorreram estes jogos, pensamos poder dizer que foram bastante importantes como forma de treino e sistematização da consciência fonológica. Através da interação estabelecida entre todos, tornou-se mais fácil para algumas crianças entender o mecanismo das rimas. Não podemos deixar de lembrar Freitas, Alves e Costa (2007,49) quando referem que “O desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando a atenção das crianças para a forma das palavras”.

Com o registo do jogo do relógio das rimas, pensamos ter ido de encontro à opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), pois nas suas palavras:

A relação entre as escritas inventadas e a consciência fonológica é, assim, de natureza interactiva: as competências infantis de análise do oral vão influenciar a abordagem analítica das palavras no decurso das tentativas de escrita das crianças e, por sua vez, o exercício de tentar escrever conduz ao treino de operações de análise das palavras. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 54)

Também nós, enquanto mediadores neste processo, estivemos atentos às particularidades, aos interesses e às etapas de desenvolvimento de cada criança, encorajando os mais inibidos e apoiando os mais autónomos, pois tal como refere Mata (2008), “não podemos deixar para segundo plano a vertente afectiva dos ambientes de aprendizagem”. Deixamos algumas imagens da forma como decorreu esta actividade no anexo XXV do corpo dos anexos do nosso trabalho.

## **Actividade 13: Jogo de segmentação silábica: “partir as palavras em bocadinhos”**

### **Justificação da actividade:**

Desde a década de setenta que foi demonstrado que a consciência fonológica desempenha um papel chave no desenvolvimento de competências de literacia. [...] as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura [...] foram encontradas correlações entre a consciência silábica e o sucesso na aprendizagem da leitura e entre a consciência fonémica e o sucesso na aprendizagem da leitura. [...] a implementação de programas de treino relativos à consciência fonológica (ou seja programas que conduzem as crianças a focar a sua atenção nos segmentos sonoros das palavras), durante a educação pré-escolar, facilita o processo formal da aprendizagem da leitura. ( Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008: 60)

A ser assim, e porque acreditamos também que em geral as crianças de idade pré-escolar têm sucesso em tarefas de síntese silábica e de segmentação silábica, apresentamos de seguida um jogo de segmentação silábica, em que as palavras foram retiradas da obra explorada com as crianças.

### **Objectivos:**

- Desenvolver a capacidade para dividir palavras nas sílabas que as compõem
- Desenvolver a capacidade para identificar o número de sílabas numa palavra
- Desenvolver a consciência fonológica

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: Numa primeira fase recordámos os nomes de todos os animais que figuravam na obra. Começámos por dizer o nome de cada animal, sílaba por sílaba (bocadinho por bocadinho), e de seguida acompanhando com palmas. A sequência dos nomes dos animais, inicialmente foi escolhida por nós, começando pelos animais cujo nome era mais pequeno (com menos bocadinhos) de forma a facilitar o jogo no início e ir aumentando o seu grau de dificuldade progressivamente. Primeiro o gato (ga-to), o rato (ra-to), a vaca (va-ca) e o ganso (gan-so), depois a galinha (ga-li-nha) e finalmente o canário (ca-ná-ri-o). O jogo foi feito em conjunto, para que as crianças que viessem a apresentar algumas dificuldades neste âmbito pudessem ir acompanhando o grupo.

2ª Fase: Posteriormente, para além de dizer o nome de cada animal sílaba por sílaba e bater palmas, contámos as sílabas (os bocadinhos) de cada um: “*Vamos bater as palmas e contar quantos bocadinhos tem o nome «gato»*”. Para melhor sentirem as sílabas, pedimos ainda às crianças que colocassem dois dedos na horizontal debaixo do queixo e seguidamente pronunciassem o nome sílaba a sílaba, alongando cada uma delas. Procedemos de igual forma com os nomes de todos os animais.

3ª Fase: Depois de todas as crianças terem treinado em grupo estes jogos, dissemos o nosso nome, sílaba por sílaba, e de seguida, batendo palmas. Sugerimos então que cada criança fizesse o mesmo em relação ao seu próprio nome. Para terminar, sugerimos ainda que, cada criança, uma de cada vez, dissesse o seu nome, batesse palmas e contasse as sílabas. Desta forma, cada criança poderia descobrir quantos bocadinhos tem o seu próprio nome.

### **Avaliação da actividade:**

As crianças demonstraram bastante interesse nestes jogos e participaram com grande entusiasmo. Como forma de avaliação dos conhecimentos adquiridos com esta actividade, deixámos duas propostas de trabalho. Uma, para desenvolverem on-line, no sitio do Agrupamento, que identificamos em<sup>6</sup>. Trata-se de uma actividade interactiva, de segmentação silábica com os nomes dos animais envolvidos na história, através da qual pretendemos facilitar às crianças a compreensão deste processo. Outra, a desenvolver posteriormente, consiste numa ficha com os desenhos dos animais da história, para que as crianças pintem tantos quadradinhos quantos os “bocadinhos” dos nomes de cada um dos animais, que poderá ser consultada no anexo XVIII do corpo dos anexos deste trabalho.

## **Actividade 14: História “Os Animais na Horta” contada aos alunos do 1º ano do 1º ciclo**

### **Justificação da actividade:**

Esta actividade surgiu da necessidade de estabelecer articulação com os alunos do 1º ciclo. Tratando-se de uma história inventada pelas próprias crianças, a vontade de a mostrar aos outros era notória. A turma escolhida foi uma turma de 1º ano, por

---

6 <http://agribeirocarvalho.malha.eu>

se tratar de um grupo muito próximo em termos de idade. Além disso, trata-se de uma história indicada para crianças de tenra idade, como é o caso de alunos de pré-escolar e 1º ano de escolaridade.

### **Objectivos:**

- Estabelecer pontes com o 1º ciclo
- Possibilitar o reconto da história
- Contribuir para a promoção de respostas pessoais e afectivas
- Valorizar as experiências, ideias e conhecimentos das crianças
- Activar e construir conhecimentos do mundo
- Desenvolver a linguagem
- Despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura
- Formar leitores
- Utilizar as novas tecnologias em contexto de leitura de histórias

### **Relato da actividade:**

1ª Fase: A planificação da actividade foi feita em conversa de tapete. Em conjunto com as crianças, identificaram-se os materiais necessários, distribuíram-se tarefas, atribuíram-se responsabilidades. Todos, e cada um, tomaram consciência do que havia para fazer e como o fazer.

2ª Fase: Com a colaboração de todos, os materiais foram transportados para a sala dos alunos do 1º ano, onde estava já montado o projectador para projectar a história em power-point. O suspense estava no ar, quer por parte dos alunos do 1º ano que sentiam curiosidade em conhecer a surpresa dos amigos, quer por parte das crianças do pré-escolar que sentiam curiosidade em conhecer a reacção dos amigos.

3ª Fase: Começámos por apresentar a nossa “casinha das surpresas”, que na senda de Yoop & Yoop se constituiu como uma cesta literária, proporcionando assim às crianças do 1º ano algumas pistas acerca do tema da história. As crianças do pré-escolar colaboraram activamente na apresentação dos personagens que iam saindo de dentro da casinha, aos colegas. Esta foi também uma forma de elas próprias consolidarem ideias e conceitos anteriormente explorados com a obra “O Nabo Gigante”.

4ª Fase: Apresentados todos os personagens e materiais existentes dentro da casinha,

foi dada a informação sobre a história inventada pelas crianças do pré-escolar, com base nesses materiais. A história foi apresentada em power-point, ao mesmo tempo que o livro foi sendo mostrado, sendo a história contada com a colaboração dos seus pequenos autores.

5ª Fase: Passámos de seguida à exploração dos aspectos paratextuais da obra “O Nabo Gigante” (capa, contracapa, lombada, ...). Também neste momento foram as crianças do pré-escolar que fizeram a apresentação. Em diálogo com os colegas, souberam dar a informação sobre o conteúdo da capa, da contracapa e da lombada da obra, souberam ainda informar qual o papel do escritor e do ilustrador da obra e que ambos eram os autores. Desta forma, continuaram a relembrar conhecimentos anteriormente adquiridos.

6ª Fase: De seguida, os alunos do 1º ano foram convidados a lerem a obra. Apesar de se tratar de alunos que estão ainda numa fase inicial do processo de leitura, algumas crianças mostraram interesse em participar. Assim, foi feita uma leitura partilhada, em voz alta, pelos alunos do 1º ano, enquanto as crianças do pré-escolar iam fazendo a dramatização com os personagens que tinham sido anteriormente retirados de dentro da casinha das surpresas. Com alguma ajuda por parte do adulto, na leitura de palavras mais complicadas, a obra foi apresentada e partilhada por todos.

7ª Fase: Terminada a leitura da obra, os nossos pequenos autores não deixaram ainda de apresentar um jogo de divisão silábica com os nomes dos animais da obra, aos colegas. Repetiram nomes, bateram palmas, contaram sílabas... Viveram-se momentos de verdadeira interação entre os dois grupos. E para finalizar, deixaram um presentinho para cada colega: uma folha onde poderiam registar o número de sílabas correspondente ao nome de cada um dos animais da obra ( a mesma que eles tinham já completado aquando dos jogos de divisão silábica) - anexo XVIII.

### **Avaliação da actividade:**

Toda a actividade decorreu com um entusiasmo enorme por parte das crianças, mantendo-se uma grande interação entre todos ao longo do tempo. Não nos podemos esquecer que uma das seis grandes funções enunciadas nas *Orientações Curriculares*, é promover a articulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo, que a nosso ver se viu cumprida com esta actividade. No corpo dos anexos, no anexo

XXVI, poderemos observar alguns dos momentos vividos ao longo da mesma.

### **LIMITAÇÕES DO ESTUDO:**

Questões de ordem temporal não nos permitiram desenvolver todas as actividades inicialmente previstas. Assim, para além da actividade 4- “Serão de contos...em pijama” e da actividade 5 – História “Pê de Pai”, já referidas anteriormente, também a actividade 15 - “Máscaras de Carnaval” e a actividade 16 - “Horta Pedagógica” ficaram por desenvolver, no âmbito do nosso estudo. Salientamos no entanto, que todas serão desenvolvidas pela educadora titular do grupo, que colaborou connosco de uma forma incondicional, e à qual reforçamos os nossos agradecimentos.

### **EM JEITO DE CONCLUSÃO:**

Dando como concluído o nosso estudo, que em nossa opinião muito teria ainda para desenvolver, assumimos o papel do educador como mediador da aprendizagem neste processo e como alguém que acredita no valor formativo da leitura desde muito cedo. Pensamos ter criado um verdadeiro envolvimento das crianças com a leitura, preocupámo-nos com o seu conforto, com o incentivo da sua curiosidade, de modo a captar-lhes a atenção, antes, durante e depois da leitura, e preocupámo-nos, ainda, em associar a leitura de histórias a um momento “mágico” e diferente, onde elas também foram protagonistas. Muito do trabalho deste projecto de mestrado, devido às limitações temporais de vária ordem, acaba por ser um trabalho de sensibilização e de alerta para determinadas realidades que esperamos possam ser noutros textos percebidas, reflectidas e trabalhadas eficazmente. Convém não esquecer que do correcto desenvolvimento da consciência fonológica depende também um melhor desempenho dos alunos na leitura e na escrita. Todavia, cremos ter promovido o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura, neste grupo de crianças, a par, como afirmámos, do desenvolvimento da consciência fonológica.

Temos como certo que a sociedade parece já ter percebido a importância da leitura e do seu ensino, desde tenra idade. Ler para obter e para adquirir conhecimentos, ler para decifrar símbolos, ler para enriquecer o vocabulário ou ler como actividade lúdica de diversão e prazer, todas são consideradas importantes. Em todos os casos, em nosso entender, a literatura será a melhor via para levar a cabo esta tarefa que, não duvidamos, é difícil e requer esforço, tempo e disciplina.

Em jeito de síntese, acreditamos que a leitura está presente ao longo de toda a nossa vida. O não entendimento daquilo que se lê, a falta de habilidade de leitura reflecte-se no aproveitamento escolar, em todas as áreas do saber. No estudo de qualquer matéria, a leitura é uma actividade omnipresente e a sua eficácia depende da competência leitora do sujeito que lê. A leitura é um instrumento fundamental na formação global da pessoa, uma dádiva imprescindível no desenvolvimento da nossa identidade (sempre imperfeita), na nossa educação para a cidadania. Através da leitura vamos construindo a nossa identidade pessoal que corresponde a uma construção nunca acabada do eu. A ideia de educação contínua, o projecto de leitura para a vida, são um contributo precioso para podermos responder às rápidas mudanças que se vão operando com uma grande rapidez. Possuir um bom nível de literacia em leitura significa estar actualizado, poder ser autónomo nas suas escolhas, ser interventivo na sociedade a que se pertence.

Assim, para além da síntese construída à volta da leitura e das práticas a ela inerentes, percorremos caminhos na senda da consciência fonológica como factor de grande pertinência para o desenvolvimento da linguagem, quer oral, quer escrita. A criança vai assim tomando contacto com os vários sons da língua, podendo ouvi-los, percepção-los, diferenciá-los, estabelecendo contrastes e semelhanças.

As actividades desenvolvidas, tiveram como cerne um inquérito aplicado aos pais bem como algumas questões colocadas às crianças sobre a importância da leitura nos hábitos ou falta deles. Entendemos, que mais do que construir uma panóplia de actividades, estas devem basear-se no diagnóstico efectuado.

Creemos ter conseguido despertar nas nossas crianças o gosto pela entrada no mundo da literacia leitora bem como alargar a consciência dos pais sobre a importância da mesma e sobre as interacções escola-família, ao longo da escolaridade dos seus filhos.

Quanto a nós, tomamos consciência de que, se o mundo se encontra numa mudança veloz, que a escola não pode cruzar os braços, mas embarcar naquela à mesma velocidade. O professor, o educador, o mediador de leitura, não pode deixar de dispensar um olhar atento à realidade que o rodeia, para de forma interventiva e eficaz ser capaz de responder às exigências do mundo actual.

O livro tem vindo a apresentar características e formatos diferentes, que exigem leituras, também elas diversificadas. Neste âmbito, o mediador de leitura deve ter consciência da urgência da sua actualização permanente.

Terminamos com a certeza de que as crianças se tornam leitoras ao colo dos pais, como refere *Emilie Buchwald*.

Ler para as crianças, ler com as crianças e proporcionar múltiplas oportunidades de contacto e exploração da leitura em textos e leituras variadas, incentivando todas as suas tentativas de leitura, foi a forma que encontramos de promover a sua entrada no mundo da literacia.

# **BIBLIOGRAFIA**

**Referências bibliográficas:**

**ALEXANDER**, Roberta, **LOMBARDI**, Jan (2001). *A community of readers. A thematic approach to reading*. USA: Longman.

**BAIRRÃO**, Joaquim e **VASCONCELOS**, Teresa (1997). “*A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*”. In *Inovação*.

**BAKER**, Linda & **BROWN**, Ann L. (1984). “Cognitive and monitoring in reading”. In **FLOOD**, J. *Understanding reading comprehension*. Newark: International Reading Association.

**BRYANT**, Peter, **BRADLEY**, Linnette & **MACLEAN**, Morag (1990). “Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read”. In *Developmental Psychology*.

**CASTELEIRO**, João Malaca (Ed.). (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

**DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Setembro.

**DIONÍSIO**, Maria de Lourdes (1990). “Agora não posso. Estou a ler.” In *Revista Portuguesa de Educação*, vol.3, nº3, Braga: Instituto de Educação/ Universidade do Minho.

**ECO**, Umberto (1989). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.

**ECO**, Umberto (1993). *Os Limites da Interpretação. A Cooperação Interpretativa nos Textos Literários*. Lisboa: Editorial Presença.

**ECO**, Umberto (1994). *Seis passeios nos bosques da ficção*. Lisboa: Difel.

**FERNANDES**, Paulo (2007). “*Livros, leitura e literacia emergente*.” In **AZEVEDO**, F. (Coord.), *Formar Leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

**FORMOSINHO**, Júlia e **VASCONCELOS**, Teresa (1996). *Relatório estratégico para a expansão e Desenvolvimento da Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

**FREITAS**, Maria João, **ALVES**, Dina & **COSTA**, Teresa (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. 1ª edição. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação.

**GOMES**, José António (1996). *Da nascente à voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*. 1ª ed. Lisboa: Caminho.

**GÓMEZ DEL MANZANO**, Mercedes (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Ed.

**GONZÁLEZ ALVAREZ**, Cristóbal. (2000). “Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela.” In *Lenguaje y textos*, 15. Universidade da Coruña.

**JOLIBERT**, Josette (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa.

**KEEN**, Dennis (1997). *Reading in community. Exploring individual, social, and global issues*. USA: HarcourtBrace College Publishers.

**LEITE**, Isabel et al (2006). “Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.” In *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, AZEVEDO, F. (Coord). Lisboa: Lidel.

**LENTIN**, Laurence (1978). “Éléments préliminaires”. In Lentin et al. *Du parler au lire*, Paris: Les Editions, E.S.F.

**MACEDO**, Teresa e **SOEIRO**, Helena (2009). “A emergência da leitura no jardim-de-infância.” In **AZEVEDO**, F. e **SARDINHA**, M. G. (coord), *Modelos e Práticas em Literacia*, Lisboa: Lidel.

**MAGALHÃES**, Ana Maria e **ALÇADA**, Isabel (1988). *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Caminho.

**MAGALHÃES**, Ana Maria e **ALÇADA** (1994). “Os jovens e a leitura. Nas vésperas do Século XXI.” In *Caderno O Professor*, nº13. Lisboa: Caminho.

**MAGALHÃES**, Maria de Lurdes (2006). “A aprendizagem da leitura.” In AZEVEDO F. (Coord.), *Língua Materna e Literatura infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

**MARQUES**, Ramiro (1986). *A Criança na Pré-Escola*, Livros Horizonte.

**MARQUES**, Ramiro (1993). *Ensinar a ler, aprender a ler*. 5ª ed. Lisboa: Texto.

**MATA**, Lourdes (2008). *A Descoberta da Escrita, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- DGIDC.

**MENDONZA FILLOLA**, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

**MIALARET**, Gaston (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

#### **MICHAELIS DICIONÁRIO PRÁTICO LÍNGUA PORTUGUESA**

**MORAIS**, José (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

**REBELO**, José Augusto da Silva (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Coleção Horizontes da Didáctica, Edições Asa.

**SARDINHA**, Maria da Graça (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã

**SARDINHA**, Maria da Graça (2007). “Formas de ler: ontem e hoje.” In AZEVEDO, F. (coord), *Formar Leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

**SEQUEIRA**, Fátima, **SIM-SIM**, Inês (1989). *Maturidade linguística e*

*aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

**SILVA**, Elvira (2009). “A casa da árvore ou uma noite mágica com Margarida Botelho.” In *Cadernos de Educação de Infância*, nº87, APEI.

**SIM-SIM**, Inês, (1998): *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

**SIM-SIM**, Inês, **SILVA**, Ana Cristina e **NUNES**, Clarisse (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, Textos de Apoio para Educadores de Infância, Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

**SIM-SIM**, Inês, **DUARTE**, Inês, **FERRAZ**, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

**SMITH**, Frank (1982). *Understanding reading*. New York: CBS College Publishing.

**SOUSA**, Óscar (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

**SOUSA**, Maria Elisa & **GOMES**, José António (1994). *Ler é preciso? A escola e a leitura*. Centro de Formação dos Professores de Pombal, Secção Portuguesa do IBBY.

**SOUZA**, Renata Junqueira (2005). “A importância da formação de leitores competentes para inserção na cultura letrada.” In **SOUSA**, A., C., **MENIN**, A., M., **SOUZA**, R., J., *Nas teias do saber. Ensaios sobre leitura e letramento*. São Paulo: Meio Impresso Produções.

**SPIRO**, Rand J. (1980). “Constructive processes in prose comprehension and recall.” In **SPIRO**, R. J., **BRUCE**, B. C. e **BREWER**, W. F. *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Hillsdale.

**YOPP**, Ruth Helen, **YOPP**, Hallie Kay (2006). *Literature-based reading activities*.

Plymouth: Allyn and Bacon.

**VASCONCELOS**, Teresa (1998). “Que Tutela Pedagógica Única?” In *Boletim do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*, n.º 3, Novembro.

**VASCONCELOS**, Teresa (1997). “Planting the field of Portuguese preschool education: Old roots and new policies.” In *European Early Childhood Education Research Journal*.

**VIANA**, Mário Gonçalves (1949). *A arte da leitura*. Porto: Editora Educação Nacional.

**VYGOTSKY**, Lev Semenovitch (1978). *Mind in Society-The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

**VYGOTSKY**, Lev Semenovitch (1979). *Pensamento e Linguagem*, Lisboa: Antídoto.

**VYGOTSKY**, Lev Semenovitch (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

#### **Outra bibliografia:**

Lei nº 141, de 27 de Julho de 1896

Lei nº 5/73 de 25 de Julho

Decreto-Lei 542/79, de 31 de Dezembro

Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96, Agosto, 1996

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro

Decreto-Lei 147/97, de 11 de Junho

Decreto-Lei 115-A/98 de 04 de Maio

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007

Despacho nº 23403/2008, de 16 de Setembro

Despacho nº 9620/2009, de 7 de Abril

Lei de Bases do Sistema Educativo  
Decreto Lei 286/89, de 29 de Agosto,  
Dec-Lei 240/2001, de 30 de Agosto  
Dec-Lei 241/2001, de 30 de Agosto

**AZEVEDO**, Fernando (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

**AZEVEDO**, Fernando (2007) *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

**AZEVEDO**, Fernando e **SARDINHA**, Maria da Graça (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.

**BAIRRÃO**, Joaquim, **LEAL**, Teresa, **ABREU-Lima**, Isabel e **MORGADO**, Rosário (1997). “Educação Pré-Escolar.” In *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*, vol II, Ministério da Educação: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

**BAIRRÃO**, Joaquim e **VASCONCELOS**, Teresa (1997). “A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica.” In *Inovação*.

**BAIRRÃO**, Joaquim e **TIETZE**, Wolfgang (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

**DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (1999). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, Relatório Preparatório para o Exame Temático da OCDE, Lisboa: DEB, Abril.

**DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (1997). *Legislação*, Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Novembro.

**DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Outubro.

**FORMOSINHO, Júlia** (1994). *Parecer 1/94, A Educação Pré-Escolar em Portugal*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

**FORMOSINHO, Júlia** (1997). “Comentário à Lei 5/97.” In *Legislação*, Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Novembro.

**LENTIN, Laurence** (1990). *A criança e a linguagem oral – Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.

**MATA, Lurdes** (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1996). *Planopara a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação, Março.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1996) *Pacto Educativo para o Futuro*, Lisboa: Ministério da Educação, Maio.

**OECD** (2000). *Early Childhood Education and Care Policy in Portugal, OECD Country Note*, Paris: OCDE, Documento Policopiado, January.

**SANTOS, Elvira Moreira** (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.

**Outros Documentos:**

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO** (2009). *Plano Anual de Actividades 2009/2010*.

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO** (2010). *Projecto Curricular de Agrupamento*.

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO** (2009). *Projecto Educativo 2009/2013*.

**ALICE ROSALINO**, (2009). *Projecto Curricular de Turma 2009/2010*.

## **PROCESSOS INDIVIDUAIS** dos alunos

**TOLSTOI**, Alexis e **SHARKEY** Niamh (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

**MARTINS**, Isabel Minhós e **CARVALHO**, Bernardo (2008). *Pê de Pai*, 2ª edição, Planeta Tangerina.

## **Webgrafia**

<http://www.rioei.org/rie22a05.htm>  
consulta a 02-02-2010

[http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo5/elo5\\_11.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo5/elo5_11.htm)  
consulta a 03-02-2010

<http://www.dgidec.min-edu.pt>  
consulta a 05-02-2010

<http://blogs.esecs.ipleiria.pt/pnep/2007/10/16/principios-orientadores-do-pnep/>  
consulta a 06-02-2010

[http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_educar\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_educar_pre_escolar_a_C.pdf)  
consulta a 09-02-2010

[http://www.sprc.pt/paginas/Sectores/prescolar/pre\\_perfil.html](http://www.sprc.pt/paginas/Sectores/prescolar/pre_perfil.html)  
consulta a 21-02-2010

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaisemfamilia/>  
consulta a 21-02-2010

<http://www.casadaleitura.org/>  
consulta a 22-02-2010

<http://www.slideboom.com/presentations/136859/Os-Animais-na-Horta>

<http://cfonologica.blogspot.com/>  
consulta a 06-03-2010

[http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/RenatoMaterial/aquisicao.  
htm](http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/RenatoMaterial/aquisicao.htm)  
consulta a 13-03-2010

<http://br.monografias.com/trabalhos/linguagem/linguagem.shtml>  
consulta a 13-03- 010

[http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-  
portugues&palavra=leitura](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=leitura)  
consulta a 14-03-2010

[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510556\\_07\\_cap\\_05.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510556_07_cap_05.pdf)  
consulta a 15-03-2010

# **ANEXOS**

# **AUTORIZAÇÕES**

## **ANEXO I**

Requerimento ao Director do Agrupamento

### **Requerimento**

Excelentíssimo Senhor Director do Agrupamento Ribeiro de Carvalho

Eu, Bernardina Rosa Pereira da Silva Ferrinho, Educadora de Infância e actualmente adjunta da Direcção do Agrupamento Ribeiro de Carvalho, venho por este meio solicitar autorização para aplicação do meu Projecto de Mestrado, cuja dissertação se intitula “Comportamentos Emergentes em Leitura - Importância da Consciência Fonológica”, na turma 0º B5, no Jardim de Infância de Vale Mourão. Este projecto será devidamente articulado com a Educadora titular de turma e é composto por várias sessões com o objectivo de proceder à exploração de uma obra “História do Nabo Gigante”, sendo desenvolvidas algumas actividades didácticas de pré, durante e pós-leitura. Neste Projecto procura-se desenvolver comportamentos emergentes em leitura, construir pontes com o 1º ciclo do ensino básico, e envolver os pais na educação dos seus filhos.

Comprometo-me a garantir o anonimato de todos os alunos da turma em questão e a apresentar os resultados do estudo à escola, no final do mesmo.

Pretendo que estas actividades sejam realizadas ao longo do presente ano lectivo.

Pede deferimento,  
Cacém, 2 de Novembro de 2009

Bernardina Ferrinho

## ANEXO II

Pedido de autorização aos pais/encarregados de educação

Caro Encarregado de Educação,

Sou Bernardina Rosa Pereira da Silva Ferrinho, Educadora de Infância e actualmente pertenço à Direcção do Agrupamento Ribeiro de Carvalho.

Paralelamente à minha actividade profissional estou a frequentar um curso de Mestrado em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários na Universidade da Beira Interior, na Covilhã. No âmbito deste curso estou a desenvolver o meu Projecto de Mestrado, cuja dissertação se intitula “Comportamentos Emergentes em Leitura - Importância da Consciência Fonológica -”.

Neste Projecto procura-se desenvolver comportamentos emergentes em leitura, construir pontes com o 1º ciclo do ensino básico, e envolver os pais na educação dos seus filhos. Assim, pretendendo realizar um estudo de caso numa turma de pré-escolar, venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização para aplicar o Projecto supra citado na turma do seu educando. A aplicação deste Projecto consistirá em várias sessões com o objectivo de proceder à exploração de uma obra “O Nabo Gigante”, sendo desenvolvidas algumas actividades didácticas de pré, durante e pós-leitura. Estas sessões decorrerão ao longo do presente ano lectivo, e estão devidamente articuladas com a Educadora titular da turma. Comprometo-me a garantir o anonimato de todos os alunos da turma.

Agradeço desde já a compreensão.

Com os melhores cumprimentos,

(Bernardina Ferrinho)

02/11/2009

.....  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação  
de \_\_\_\_\_ autorizo a sua  
participação no Projecto “Comportamentos Emergentes em Leitura - Importância  
da Consciência Fonológica -”.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO III

Pedido de autorização ao Vereador da Câmara Municipal de Sintra

S. R.  
Ministério da Educação  
Direcção Regional Educação Lisboa  
Agrupamento Ribeiro de Carvalho -

A/c Drº Frederico Eça  
Fax: 219236152

Exmº Senhor(\*)  
Vereador da Educação da C.M. Sintra  
Rua do Roseiral, Nº 20  
S. Pedro de Sintra

2710 501 SINTRA

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Classif.	Data
	01-02-2010	Of. 133 - 2010		01-02-2010

Assunto : Projecto "Histórias para todos"


No seguimento do trabalho que tenho vindo a desenvolver no Jardim de Infância de Vale Mourão sobre a obra "O Nabo Gigante", no âmbito de um estudo para a dissertação de 2º ciclo em Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e Literários conducente ao grau de Mestre, subordinado ao tema "Comportamentos emergentes em leitura - importância da consciência fonológica", venho por este meio solicitar a Vossa Exa que a equipa de animação do projecto "Histórias para todos" se desloque ao referido Jardim de Infância, no dia 9 de Fevereiro de 2010, entre a 13h30m e as 15h30m, de forma a dinamizar a história adaptada "O Nabo Gigante".

Há que referir ainda, que para além de pretender sensibilizar todas as crianças para a diferença, o grupo onde estou a desenvolver este estudo integra uma criança que apresenta uma perturbação do autismo, pelo que beneficiará bastante desta animação.

Agradeço desde já a Vossa atenção.

Com os melhores cumprimentos,

A Adjunta do Director

  
(Bernardina Ferrinho)

**INQUÉRITOS**

## ANEXO IV INQUÉRITO ÀS CRIANÇAS

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** M  F

Vou ajudar-te a responder ao seguinte inquérito, pelo que deverás ouvir cuidadosamente as questões que te são colocadas e responder com clareza e atenção.

**1.** Os teus pais costumam ler-te livros?

Todos os dias  Ao fim-de-semana  Poucas vezes  Nunca

**2.** Se sim, que tipo de livros?

Histórias  Rimas  Adivinhas  Lenga lengas  Outros

**3.** Se sim, quem te lê esses livros?

Mãe/Pai  Irmão(s)  Avó/Avô  Outro(s) familiar(s) / amigo(s)

**4.** No final, conversam e brincam/fazem jogos com as palavras desses livros?

Muitas vezes  Algumas vezes  Nunca

**5.** Costumas contar histórias aos teus familiares ou amigos?

Muitas vezes  Algumas vezes  Nunca

**6.** Os teus pais também costumam ler (outros livros, revistas, jornais)?

Muitas vezes  Algumas vezes  Nunca

**7.** Se sim, o que costumam ler os teus pais?

Livros  Revistas  Jornais  Outros

8. Se sim, os teus pais costumam conversar contigo sobre o que estão a ler?

Muitas vezes  Algumas vezes  Nunca

Obrigada!

Bernardina Ferrinho

## **ANEXO V**

### **INQUÉRITO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Caro Encarregado de Educação,

No seguimento do pedido de autorização apresentado anteriormente a Vossa Excelência para aplicar o meu Projecto de Mestrado, cuja dissertação se intitula “Comportamentos Emergentes em Leitura - Importância da Consciência Fonológica -”, na turma do Vosso educando, solicito desta vez a Vossa colaboração no preenchimento de um inquérito. Agradeço que leia cuidadosamente as questões que lhe são colocadas e que responda com clareza e atenção. A sua sinceridade na resposta a este questionário é muito importante. Comprometo-me a garantir o anonimato dos inquéritos.

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Grau de escolaridade:** 1º ciclo  2º ciclo  3º ciclo  Secundário  Licenciatura

**Sexo:** M  F

**1.** Costuma ler livros ao seu/sua filho/a?

Todos os dias  Ao fim-de-semana  Raramente  Nunca

**2.** Se sim, que tipo de livros?

Histórias  Rimas  Adivinhas  Lenga lengas  Outros

**3.** No final, conversam e brincam/fazem jogos com as palavras desses livros?

Muitas vezes  Algumas vezes  Nunca

**4.** Qual a importância que atribui aos livros de histórias para a criança?

Muita  Alguma  Nenhuma

5. O/a seu/sua filho/a costuma contar-lhe histórias?

Muitas vezes       Algumas vezes       Nunca

6. Costuma ler (outros livros, revista, jornais...)?

Todos os dias       Ao fim-de-semana       Raramente       Nunca

7. Se sim, o que costuma ler?

Livros       Revistas       Jornais       Outros

8. Se sim, costuma conversar com o seu/sua filho/a sobre o que lê?

Muitas vezes       Algumas vezes       Nunca

Obrigada!

Bernardina Ferrinho

# **REGISTOS**

**ANEXO VI**  
**Ilustração (actividade 2)**



## ANEXO VII

### Informação aos Encarregados e Educação (actividade 3)

Correspondência dirigida aos encarregados de educação

De \_\_\_\_\_  
Para \_\_\_\_\_  
Mensagem \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Vamos dar início, neste mês de Janeiro, ao nosso Projecto "Leitura em vai e vem". Assim, todas as **SEXTAS-FEIRAS**, cinco meninos levarão para casa um livro, dentro de um saquinho, que ficará em suas casas durante o fim-de-semana e deverá voltar na **SEGUNDA-FEIRA** seguinte, dentro do mesmo saco. Junto ao livro irá uma **ficha de opinião**, que deverá ser preenchida cada vez que um livro vai para casa. Pedimos que contem a história aos vossos filhos, conversem sobre ela e os ajudem a preencher a ficha do livro. Agradecemos a vossa colaboração.

Alice e Manuela

Assinatura Manuela Carvalho (assinatura)

De \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Para \_\_\_\_\_  
Mensagem \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tomei conhecimento  
Em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
(assinatura)

Assinatura \_\_\_\_\_

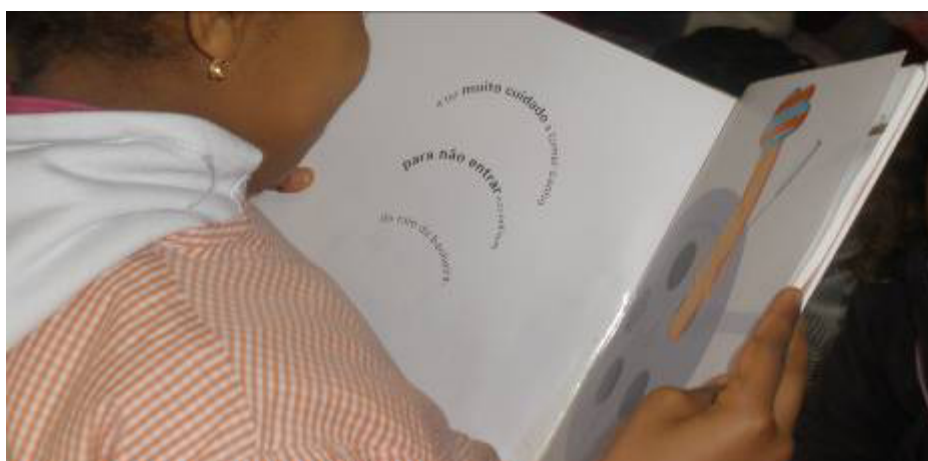


## ANEXO IX Partilha de leituras (actividade 3)



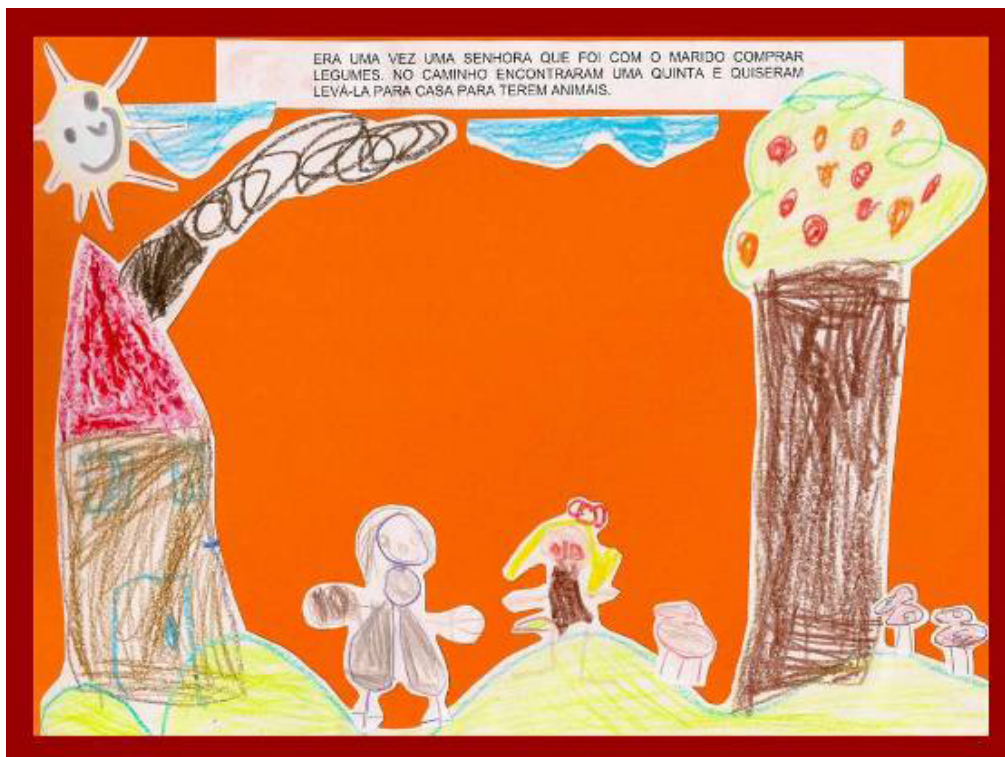
Familia	MÃE	PAI	IRMÃOS	AVÔ	AVÓ	TIOS	PRIMOS
JOÃO	+	+		+	+		
TERESA	x	x	x		x		x
MARIANA							
MATILDE	x						
PATRÍCIA	x	x	x		x	x	x
RAFAEL	x						
RITA	+	+		+	+	+	+

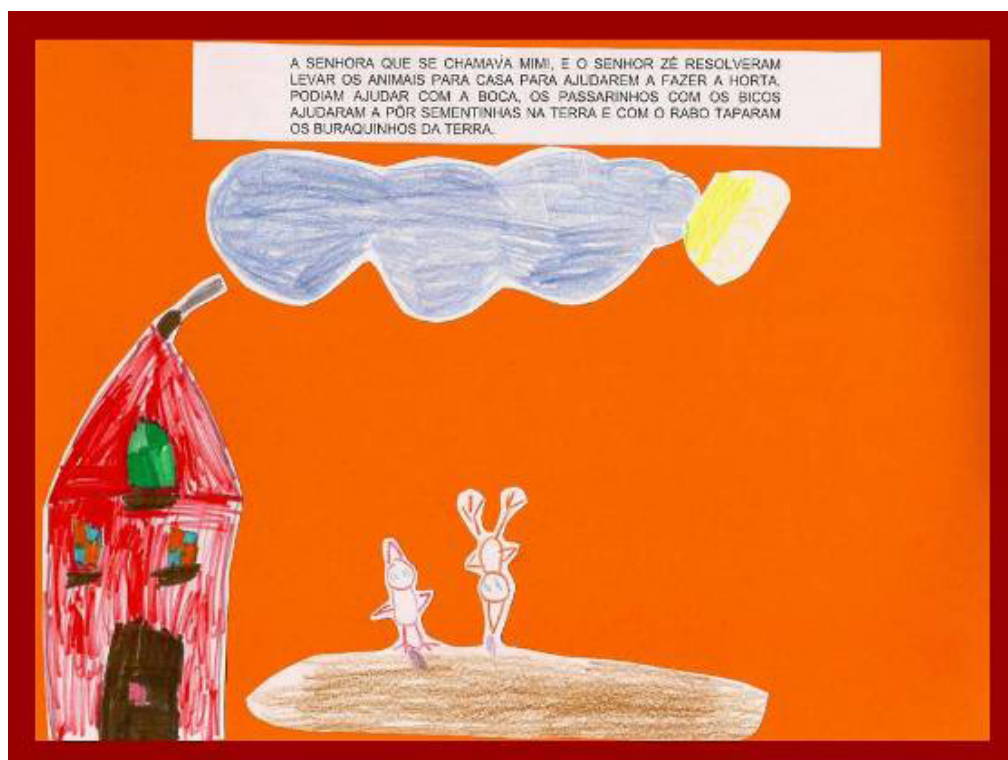
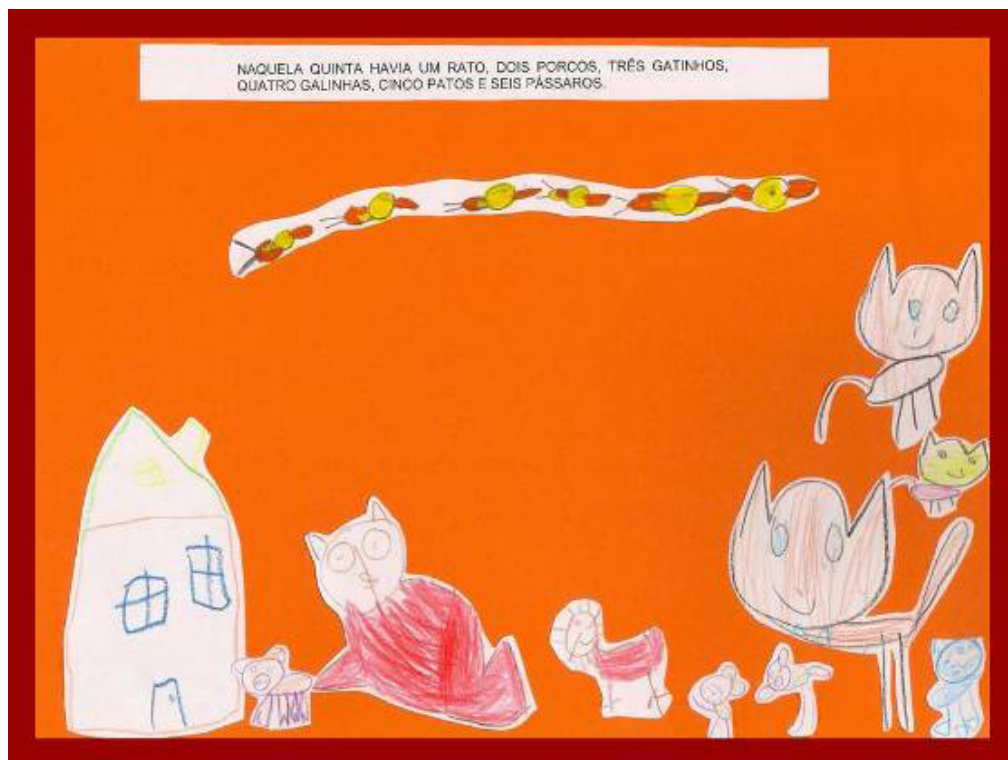
As crianças deverão ser solicitadas a desenhar os diferentes membros da família, com o conhecimento do grupo para que todas possam identificá-los. O quadro permite trabalhar noções matemáticas, desenvolvimento pessoal e social, conhecimento do mundo, etc...

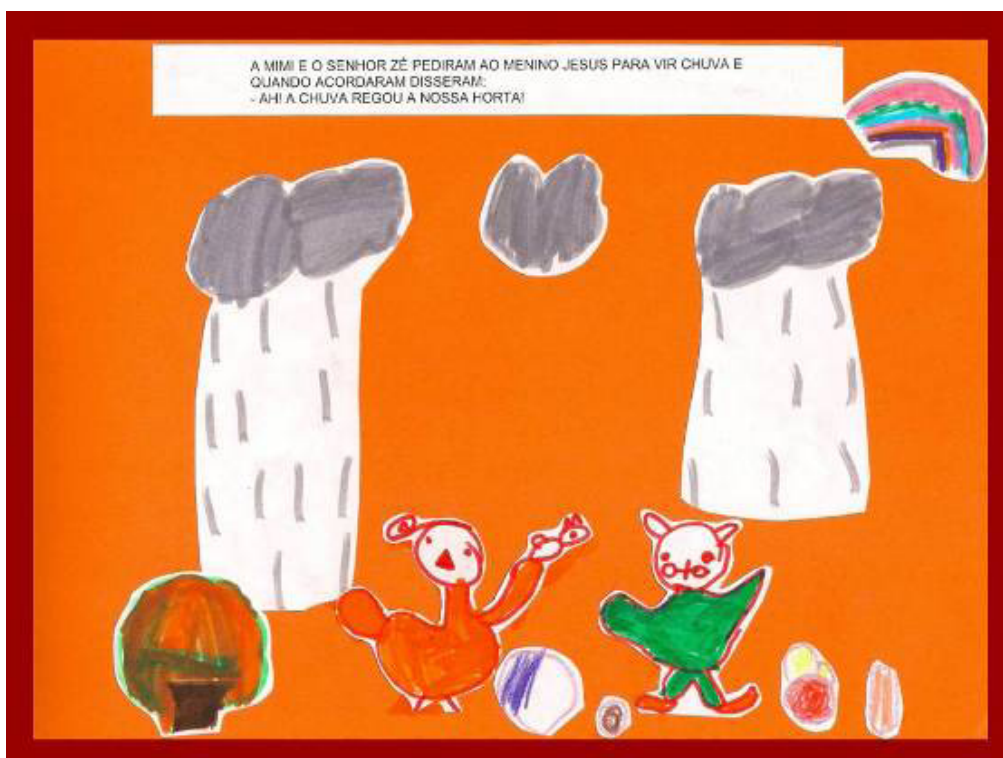
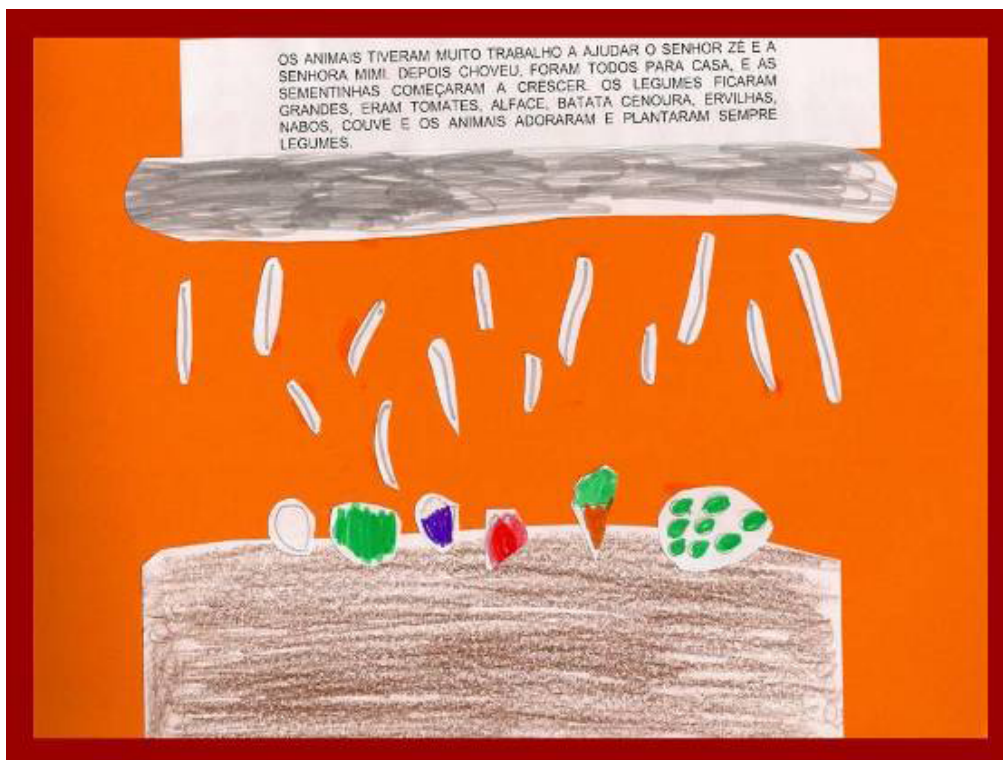


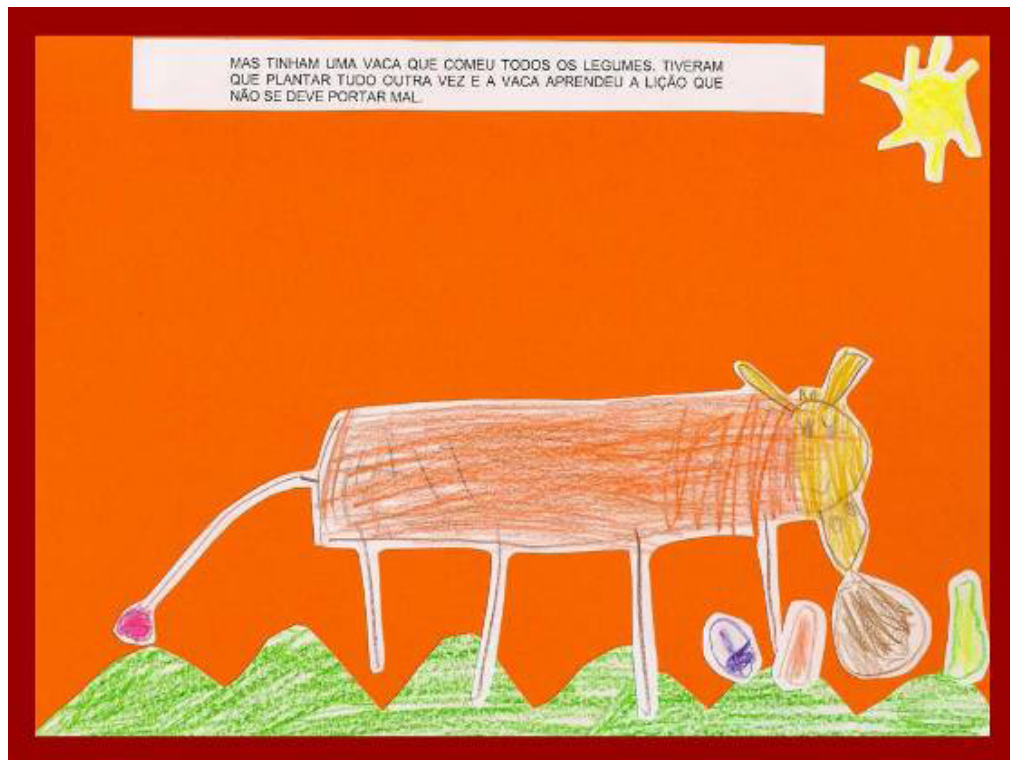
## ANEXO X

### História inventada pelas crianças “Os Animais na Horta”











Escritores e Ilustradores:

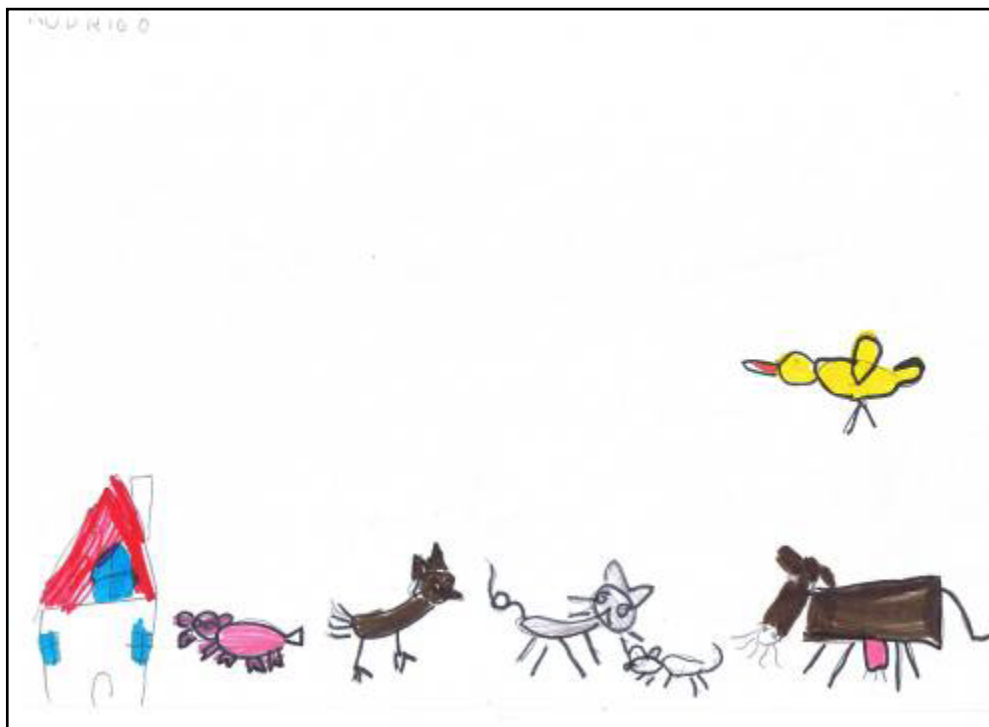
Alunos da turma 0B2 (pré-escolar)

Jardim de Infância de Vale Mourão

Fevereiro 2010

## ANEXO XI

### Registo gráfico da obra “O Nabo Gigante”






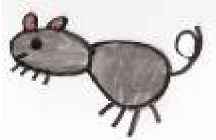
## ANEXO XII

### Mapa de caracterização dos personagens (actividade 9)

#### O NABO GIGANTE

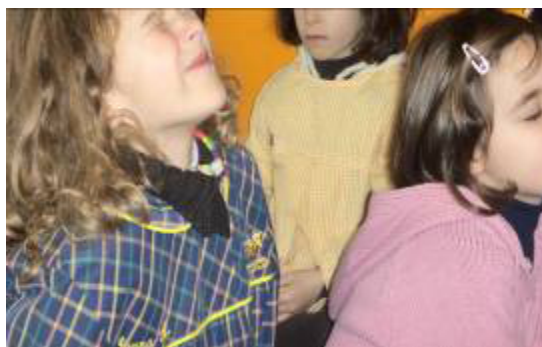
##### CARACTERIZAÇÃO DOS PERSONAGENS

<p><b>O velhinho</b></p> 	<p>Era careca, usava óculos no meio do nariz, era gorducho e muito responsável pela sua horta. Gostava muito de comer legumes.</p>
<p><b>A velhinha</b></p> 	<p>Usava um avental e sapatinhos de duende. Tinha um rabo-de-cavalo todo preso e também era gorducha. Tratava dos animais, ajudava o marido e fazia a sopa.</p>
<p><b>Os 6 canários</b></p> 	<p>Eram amarelos, gostavam de voar pelo céu e eram uns bons ajudantes.</p>
<p><b>Os 5 gansos</b></p> 	<p>Eram brancos, vaidosos e elegantes. Nadavam no lago e às vezes voavam baixinho.</p>

<p><b>As 4 galinhas</b></p> 	<p>Eram castanhas, sarapintadas e com a crista vermelha. Eram um bocadinho gordas e cantavam bem.</p>
<p><b>Os 3 gatos</b></p> 	<p>Eram pretos e muito brincalhões. Faziam miau, miau e muitas palhaçadas. Também eram gulosos.</p>
<p><b>Os 2 porcos</b></p> 	<p>Eram barrigudos e cor de pele. Gostavam de brincar na lama, saltavam, davam cambalhotas e sujavam-se. Eram mesmo porquinhos.</p>
<p><b>A vaca</b></p> 	<p>Era muito grande e gulosa. Comia erva e dava leite. Era a mais forte, mas não conseguiu puxar o nabo sózinha.</p>
<p><b>O rato</b></p> 	<p>O rato era pequenino, mas muito forte e espertinho. Também era muito guloso e comeu muita sopa.</p>

## ANEXO XIII

### Identificação do animal mais forte e mais fraco (actividade 10)



Identificar o animal mais forte e o mais fraco da história “ O Nabo Gigante”

<b>Nomes</b>	<b>O animal mais forte</b>	<b>O animal mais fraco</b>
Criança 1	Vaca – ajuda outros animais	Rato – é pequenino
Criança 2 (*)	Gato	Passarinho
Criança 3	Vaca – é gorda	Pintainhos – são pequeninos
Criança 4	Vaca – é mais grande que os outros animais	Rato – é mais pequeno que os outros animais
Criança 5	Vaca – é gorda	Pato – só quer nadar no lago
Criança 6	Vaca – é mais grande que os outros animais	Rato – é mais pequenino e a vaca é grande.
Criança 7	Vaca – é corajosa	Rato – é pequeno
Criança 8	Gato	Pinto – é bonito
Criança 9	Galinha – porque pica	Rato – não consegue defender a galinha
Criança 10	Rato – eu gosto do rato	Pato – só olha para baixo
Criança 11	Vaca – consegue quase tirar as coisas todas	Galinha – não consegue puxar as coisas
Criança 12	Pato – tem bico	Rato – é pequenino
Criança 13	Galinha – pica	Rato – é pequenino
Criança 14	Gato – arranha	Rato – não arranha

Criança 15	Vaca – é forte	Rato – é pequenino
Criança 16	Vaca – tem cornos	Rato – é pequenino e as pessoas pisam-no
Criança 17	Vaca – é gorda	Pintainho – é pequenino
Criança 18	Vaca – sabe defender-se dos outros animais	Pato – só quer nadar
Criança 19	Vaca – é grande	Rato – é pequenino e ninguém o vê
Criança 20	Vaca – é gigante	Rato - é pequenino
Criança 21	Vaca – é muito gorda	Rato – é magro e pequeno
Criança 22	<b>Vaca</b> – é alta	<b>Pato</b> – só nada e não se defende
Criança 23	<b>Vaca</b> – ajuda as pessoas a tomar leite	<b>Gato</b> – diz miau

## ANEXO XIV

Tabela: O animal mais forte (actividade 10)



## **ANEXO XV**

### **Receita da sopa da Horta (actividade 11)**

#### *Sopa da Horta*

#### **Ingredientes:**

1 nabo

2 batatas

2 cenouras

1 pitada de sal

1 fio de azeite

Água

#### **Preparação:**

Corta os legumes e lava-os muito bem. Leva-os a cozer numa panela com água, a pitada de sal e o fio de azeite.

Quando estiverem cozidos, tritura-se bem com a varinha mágica até fazer um creme aveludado.

No final podes juntar ervilhas ou feijão, para obteres uma sopa diferente.

**Não te esqueças, que esta sopa deve ser feita com a ajuda de um adulto.**

**Bom apetite!**

#### **Projecto Estórias para Todos**

Câmara Municipal de Sintra – Divisão de Educação / Rede de Equipamentos  
Lúdicos

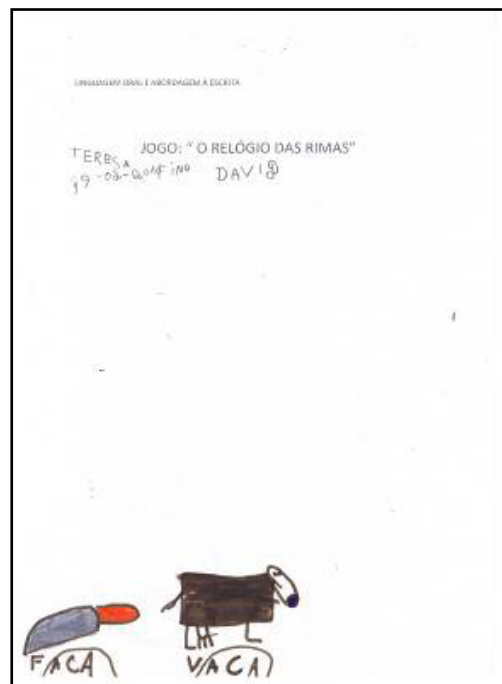
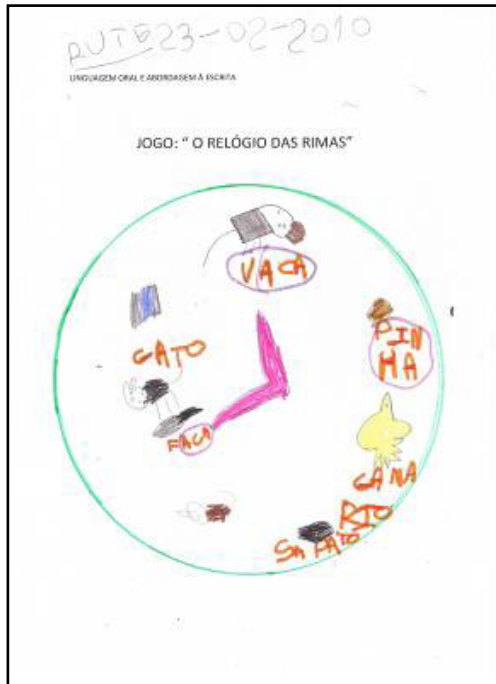
## **ANEXO XVI**

### **Jogo de rimas de palavras (atividade 12)**

Marcus, gosta de barcos  
Ricardo, olha um moscardo  
Alicia, faz-me uma carícia  
Ana Beatriz, coça no nariz  
Ana Catarina, é uma bailarina  
Ana Livia, não mexe na lixívia  
Ana Paula, está na aula  
Andreia, vai de boleia  
Carolina, é pequenina  
Irina, come uma tangerina  
Joana, vai para a cama  
João, tem um balão  
Leandro, é muito malandro  
Maria Teresa, põe a mesa  
Mariana, gosta de banana  
Matilde, é amiga do Cotilde  
Patrícia, também quer uma carícia  
Rafael Tomás, cuidado com as coisas más  
Rafael Tomé, tem um boné  
Ricardo Apolinário, tem um dicionário  
Rita, é muito catita  
Rodrigo, dança comigo

## ANEXO XVII

### Jogo do relógio – rimas (actividade 12)



## ANEXO XVIII

### Jogo de segmentação silábica (atividade 13)

Linguagem e Abordagem à escrita

#### Conta as sílabas

Diz o nome de cada animal e “bate” as sílabas. Regista-as pintando os quadrados correspondentes ao número de sílabas.

	VACA						
	PORCO						
	GATO						
	GALINHA						
	GANSO						
	CANÁRIO						
	RATO						

NOME \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_

# **REGISTO FOTOGRAFICO**

## ANEXO XIX A árvore das leituras (actividade 1)



## ANEXO XX O piquenique dos livros (actividade 2)



**ANEXO XXI**  
**A cesta literária (actividade 6)**



## ANEXO XXII

### Exploração dos aspectos paratextuais da obra (actividade 7)

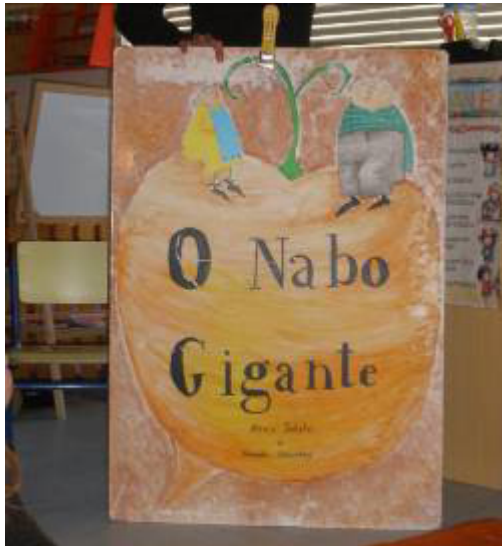


## ANEXO XXIII Leitura da Obra (actividade 8)



**ANEXO XXIV**

**Estórias para Todos- “O Nabo Gigante” (actividade 11)**



**ANEXO XXV**

**Jogos de rimas de palavras (actividade 12)**



## ANEXO XXVI

### História “Os Animais na Horta”, contada aos alunos do 1º ano do 1º ciclo (actividade 14)

