

Prática de Ensino Supervisionada - A leitura como contributo para a aprendizagem

Sandra da Silva Mendes

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico*

Orientado por

Manuel Luís Pinto Castanheira

Bragança
Dezembro, 2019

*A leitura é a chave para atingir os sonhos
que os pais têm para os respectivos filhos.*

Sally Shaywitz (2008)

Agradecimentos

Para a concretização deste trabalho necessitei da ajuda de várias pessoas, às quais manifesto o meu devido agradecimento:

Em primeiro lugar quero agradecer a todas as crianças que me acompanharam e partilharam comigo os seus saberes, alegrias, sorrisos e por todo o carinho, beijos e abraços.

Em segundo lugar, quero agradecer às Instituições de ensino e a todos os educadores/professores cooperantes que me acolheram e apoiaram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, pela amizade, carinho, compreensão e dedicação que sempre manifestaram.

Quero agradecer ao Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira, supervisor do percurso de Educação Pré-escolar e orientador do relatório final, pela escuta e partilha de saberes.

Quero agradecer a todos os professores da Escola Superior de Educação de Bragança que fizeram parte do meu percurso académico, pela orientação e pelo apoio prestado sempre que solicitado.

Quero agradecer aos meus pais e à minha irmã, por toda a compreensão, ajuda e apoio que sempre me deram, pois, isto só se tornou possível graças a vós.

Quero agradecer às minhas colegas de casa e amigas Joana Renca e Sara Ribeiro, pelo vosso apoio, pelas vossas palavras nos momentos certos.

Quero agradecer a ti, Nuno Souto, pela pessoa especial que és e por todos os conselhos, por todas as palavras de ânimo, por toda a ajuda e paciência, ao longo desta caminhada.

Resumo

O presente relatório foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática educativa desenvolvida no contexto de Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com 16 crianças de 1 ano de idade. No âmbito da Educação Pré-Escolar decorreu num agrupamento de escolas pertencente à rede pública, com um grupo de 22 crianças, de 3 a 5 anos de idade. No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico também decorreu num agrupamento de escolas pertencente à rede pública, com um grupo de 26 crianças, com 7 e 8 anos de idade. O tema de investigação deste relatório é *A leitura como contributo para a aprendizagem*. A escolha deste tema teve como intuito fomentar a reflexão, bem como uma maior consciencialização, sobre o papel que a leitura desempenha na promoção das aprendizagens ao longo da escolaridade. Uma vez que a leitura é uma prática bastante importante na vida do ser humano, dinamizar práticas regulares de leitura e contacto com o livro desde a Educação de Infância ajuda a desenvolver o gosto pela leitura junto das crianças, considerando-se que, quanto mais precoce a aquisição de tais hábitos, mais estruturada será a sua progressão e conseqüente enriquecimento cultural. Perante este tema procuramos dar resposta à seguinte questão-problema: *Como criar hábitos de leitura em crianças de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Tendo em conta a questão problema, estabelecemos como objetivos: (i) identificar os hábitos de leitura das crianças; (ii) conhecer os principais meios e formas para criar hábitos de leitura; (iii) averiguar os interesses das crianças pelo livro; (iv) realizar atividades facilitadoras de hábitos de leitura. Em relação à metodologia recorreremos a uma abordagem qualitativa. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados recorreremos à observação participante, às notas de campo e aos registos fotográficos. Os resultados da investigação, mostram que as crianças que contactam com livros e praticam a leitura, tornam-se crianças com um conhecimento mais abrangente, bem como a prática da leitura e da escrita mais desenvolvida.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Leitura;

Abstract

This report was implemented within the Framework of the Supervised Teaching Practice Curriculum Unit, integrated in the Master's course in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The educational practice developed in the context of Daycare took place in a Private Institution of Social Solidarity, with 16 children 1 year old. Within the Preschool Education it took place in a group of schools belonging to the public network, with a group of 22 children, aged 3 to 5 years. Within the 1st CEB also took place in a group of schools belonging to the public network, with a group of 26 children, aged 7 and 8 years. The research theme of this report is *Reading as a contribution to learning*. The choice of this theme was intended to foster reflection, as well as greater awareness, the role that reading plays in promoting learning throughout formal schooling. Since reading is a very important practice in the life of the human being, boost regular reading practices since Preschool education helps to develop a taste for reading with children, considering that the earlier the acquisition of such habits, the more structured their progression and consequent cultural enrichment will be. In view of this issue we believe in addressing the following problem question: How to create reading habits in children of Childhood Education and 1st Cycle of Primary Education? In view of the problem issue, we set out as objectives: (i) identify children's Reading habits; (ii) know the main means and ways to create reading habits; (iii) to ascertain the interests of children by the book; (iv) perform activities that facilitate reading habits. In relation to the methodology we resort to a qualitative approach. As techniques and data collection instruments we use participant observation, field notes and photographic records. The results of the research, in general terms, show that children who practice reading, through the taste of reading, become children with more comprehensive knowledge, as well as the practice of reading and writing more developed.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Daycare; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Reading.

Lista de siglas e acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

EPE - Educação Pré-Escolar

EEA – Experiências de Ensino e Aprendizagem

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF - Componente de Apoio à Família

IPB- Instituto Politécnico de Bragança

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural

Índice

Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Lista de siglas e acrónimos	8
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas	12
Introdução	13
1. Enquadramento teórico	16
1.1. Leitura: Um Processo Complexo	16
1.2. Importância da Promoção e Mediação da Leitura	21
1.3. O papel do educador-professor como mediador de leitura	26
2. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada	29
2.1. Caracterização do contexto educativo de Creche	29
2.2. Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-escolar	31
2.3. Caracterização do contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
3. Metodologia de Investigação	40
3.1. Tema, questão de pesquisa e objetivos do estudo	40
3.2. A investigação qualitativa como opção metodológica	41
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	42
3.3.1. Observação participante	42
3.3.2. Notas de campo	43
3.3.3. Registos fotográficos	43
4. Apresentação, análise e interpretação das práticas em contexto de estágio	45
4.1. Experiência de aprendizagem em Creche	45
4.1.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem “As mudanças da natureza”	45
4.2. Experiências de Ensino e Aprendizagem em Educação Pré-escolar	49
4.2.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem “Os animais”	50
4.2.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem “A alimentação saudável”	53
4.3. Experiências de Ensino e Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	57
4.3.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem “A poesia numa época especial”	57
4.3.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem “O amor”	61
.....	63
4.3.3. Experiência de Ensino e Aprendizagem “A agricultura”	63
Considerações Finais	68

Referências Bibliográficas	72
Anexos	75
Anexo I	76

Índice de Figuras

Figura 1 - Pintura realizada pelas crianças	47
Figura 2 - Árvores realizada pelas crianças.....	47
Figura 3 - Porco-espinho decorado pelas crianças	48
Figura 4 - Cartaz dos animais.....	52
Figura 5 - Roda dos alimentos.....	54
Figura 6 - Tabela saudável e não saudável.....	55
Figura 7 - Caneca realizada pelas crianças.....	60
Figura 8 - Coração em tecido	63

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Horário da sala da creche	30
Tabela 2 - Horário da sala do Jardim de Infância	33
Tabela 3 - Horário da sala do 1.º CEB.....	37

Introdução

O presente relatório, foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no mestrado de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), decorrida ao longo do ano letivo de 2018/2019, na Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), tendo como objetivo a descrição, análise e reflexão da prática educativa que se desenvolveu no decurso dos estágios realizados em três contextos: Creche, EPE e 1.º CEB.

No contexto da Creche, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente à Santa Casa da Misericórdia, com um grupo de crianças de 1 ano de idade. No contexto do Jardim-de-infância e do 1.ºCEB, a prática desenvolveu-se em agrupamentos de escolas distintos pertencendo à rede pública de escolas portuguesas. No Jardim-de-infância com um grupo de crianças de 3 a 5 anos de idade e no 1.ºCEB com um grupo de crianças de 3.ºano de escolaridade, com idades de 7 e 8 anos de idade.

A PES é uma unidade curricular pertinente na formação profissional, ao permitir o desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino/aprendizagem adequadas a cada contexto, valorizando as suas especificidades, “as estratégias a utilizar por cada professor devem, primordialmente, promover no aluno a vontade de aprender e convidá-lo a estar mentalmente dentro da sala de aula, construindo o seu conhecimento, de acordo com uma perspetiva construtivista da aprendizagem escolar” (Morais, 2000, p. 62). Desta forma, ao longo da prática pedagógica, procuramos desenvolver competências que não se limitassem “às competências científicas e pedagógicas, mas também de relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológico” (Mesquita-Pires, 2008, p. 83).

O foco do estudo, que serviu de suporte à investigação e à implementação da prática pedagógica, insere-se na promoção da leitura como contributo para a aprendizagem. Partindo desta temática e ao longo da nossa prática surgiu a seguinte questão-problema: “*Como criar hábitos de leitura em crianças de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”. Tendo em conta a questão problema, estabelecemos como objetivos: (i) identificar os hábitos de leitura das crianças; (ii) conhecer os principais meios e formas para criar hábitos de leitura; (iii) averiguar os interesses das crianças pelo livro; (iv) realizar atividades facilitadoras de hábitos de leitura.

Considerando que a escola detém um papel fundamental na ação de leitura no ambiente educativo das crianças, procuramos estabelecer estratégias e práticas educativas que contribuíssem para o gosto da leitura.

Face à natureza, desenvolvimento e suas implicações, o presente estudo inscreve-se numa perspectiva qualitativa na recolha e análise dos dados. Os dados qualitativos recolhidos, foram essencialmente a observação direta e participante, bem como as notas de campo e fotografias registadas no decorrer da ação.

Relativamente à estrutura do presente relatório, e para além dos capítulos que constituem a introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos, este encontra-se organizado em quatro partes, nomeadamente, a Parte 1 – Enquadramento Teórico; a Parte 2 – Caracterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada; a Parte 3 – Metodologia de investigação em Estudo; e a Parte 4 – Apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos.

Na primeira parte, aquando da apresentação do enquadramento teórico, procedemos ao desenvolvimento de alguns aspetos teóricos relativos ao processo de leitura, para além de fazermos referência a alguns conceitos importantes alusivos à leitura, também nos debruçamos sobre a importância das ilustrações nos livros infanto-juvenis, bem como sobre o papel dos agentes educativos como mediadores de leitura.

Na segunda parte, procedemos à caracterização dos contextos da PES, apresentamos a descrição quer das instituições onde esta se desenrolou, quer dos grupos de crianças com quem foi desenvolvida, salientando a organização do espaço

Na terceira parte, apresentamos a metodologia de investigação adotada, onde se descrevem e fundamentam as opções metodológicas abordadas, no decorrer das nossas intervenções, especificando a questão de pesquisa e os objetivos de estudo, o tipo de abordagem metodológica, bem como, as técnicas, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados.

Na quarta parte, procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos nos contextos da Creche, Jardim-de-infância e do 1.º CEB, descrevendo e refletindo sobre e a partir de algumas das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no percurso da PES, nos contextos referidos, dando relevância o tema integrador do presente relatório.

Por fim, elaboramos as considerações finais, onde se evidenciam os aspetos mais relevantes do processo de ensino/aprendizagem, resultantes da ação educativa desenvolvida nos contextos educativos, no âmbito da PES, bem como uma reflexão sobre a ação investigativa realizada, no seu decorrer. Convém salientar que todo o percurso contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal, social e profissional.

1. Enquadramento teórico

Neste ponto procedemos ao enquadramento teórico do tema em estudo *A leitura como contributo para a aprendizagem*. É conveniente referirmos fundamentadamente, alguns aspetos teóricos sustentando a problemática em estudo, nomeadamente o processo de leitura referindo alguns conceitos importantes alusivos à leitura, referindo também a importância que as ilustrações desempenham e o papel dos agentes educativos como mediadores de leitura.

1.1. Leitura: Um Processo Complexo

A importância que a competência da leitura foi conquistando ao longo dos tempos evidenciou-se também em Portugal onde, depois de 1974 existiu um impulso na promoção da leitura e dos livros infantis, “A UNESCO definiu 1974 como Ano Internacional do Livro Infantil e 1979 o Ano Internacional da Criança; estes marcos tornaram-se fundamentais para o impulso ainda mais significativos na promoção da leitura e dos livros para crianças” (Velo, p.22). Atualmente, está amplamente divulgado que uma vida significativa na sociedade da informação exige o domínio da leitura. Recuando até à sua etimologia, a palavra *ler* provém do verbo latino *legere*, que na sua aceção primeira significava “reunir, juntar, colher, apanhar”, de acordo com o dicionário *online* (Priberam dicionário, 2019), mais tarde, o seu significado foi alargado, passando a aplicar-se também ao conceito de *ler*, já que, de forma mais abrangente, a leitura é um processo que permite “colher”, apreender sentidos. Segundo Silva “Ler é, antes de tudo, compreender.” (Silva E. T., 1998), porquanto a literacia implica que a leitura só adquira significado se o leitor for capaz de aceder aos sentidos veiculados pelo texto, se for capaz de extrair sentido dos enunciados que lê.

Segundo Eduardo Grilo in *Diário de Notícias* “ler é como andar – é poder viajar no espaço e no tempo” (Gastão, 2009), pois, um bom livro, através da nossa imaginação, pode levar-nos a lugares que julgávamos inexistentes ou que desconhecíamos, ou pode mesmo permitir-nos viajar no tempo, regressando ao passado, avançando para o futuro.

Nesta perspectiva, por “competência de leitura” entenderemos aqui, não apenas a “capacidade de ler e de escrever, [...] que nos daria o índice de alfabetização”, mas também o “grau de apropriação da escrita por parte dos indivíduos de forma a que lhes permita dominar os usos e práticas sociais da leitura e da escrita” (Pinto M. d., 2002, p. 103).

O processo implicado na capacidade da leitura é, porém, complexo, envolvendo inicialmente a decodificação dos sinais gráficos, posteriormente a reconstrução do(s) sentido(s), seguindo-se a utilização do código escrito em todos os seus contextos socioculturais (Pinto P. A., 2012, p. 15) . De tal forma que, conforme se afirma em Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011):

Para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de decodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Acontece, por vezes, que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Por outro lado, manter viva a vontade de querer ler exige que as experiências de leitura sejam gratificantes (p.6).

Por se constituir como um processo tão complexo, a aprendizagem da leitura é desenvolvida ao longo da escolaridade, com o objetivo de facilitar a integração social dos indivíduos e criar hábitos de leitura que sejam permanentes. Pela sua função, os professores desempenham, na opinião de Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) um papel privilegiado na formação de leitores, devendo,

(...) por um lado, considerar e dar prioridade ao papel ativo do aluno-leitor, e, por outro, desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura e que guiem os alunos nos processos de compreensão textual, ensinando explicitamente estratégias que visam a construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos (p.7).

Já que o domínio da leitura é complexo e moroso, é necessário que a sociedade, principalmente a família, evite pressionar as crianças perante a aprendizagem da leitura. É no contexto família que devem ser desenvolvidas ações que estimulem e levem as crianças a desejar aprender a ler voluntariamente, uma vez que, o facto de tentarem acelerar o processo de aprendizagem da leitura, não se torna benéfico para as crianças e pode ter o efeito exatamente inverso, como afirma Sobrino, et al.,(2000):

O processo de aprendizagem da leitura é um processo complexo, e em muitos casos, regista-se uma pressão social para o acelerar, noutros são os próprios pais que o vivem ansiosamente. Estas atitudes não facilitam de modo nenhum o desenvolvimento normal do dito processo, muito pelo contrário, dificultam-no (p.44).

A capacidade de leitura está associada a uma meta tangível e de grande valorização, existindo uma grande expectativa dos pais em tal obtenção. Assim sendo, denota-se uma elevada expectativa nos pais, quanto à obtenção de controlo das crianças sobre a leitura, tal expectativa vem criar cada vez mais dificuldades às crianças, colocando responsabilidade acrescida sobre os mesmos, tal como afirma Shaywitz (2008),

A leitura é a chave para atingir os sonhos que os pais têm para os respetivos filhos. Desde o início que o percurso académico das crianças é acompanhado e o seu futuro é frequentemente estabelecido em termos do contexto escolar. Na sala de aula, a leitura é a atividade dominante, essencial para o sucesso académico. As dificuldades de leitura têm consequências em todo o desenvolvimento, incluindo na idade adulta. É por essa razão que é tão importante [...] tomar [...] as medidas adequadas, a fim de garantir que a criança aprende a ler e a apreciar a leitura (p.19).

Sendo a leitura uma atividade muito importante e repleta de conhecimentos, a animação da leitura é um complemento à leitura, de forma a que as crianças obtenham uma maior absorção do conteúdo do livro, tentando emancipar o gosto e o prazer pelos livros e conseqüentemente pela leitura, tal como nos diz Azevedo e Balça (2016),

A leitura é uma atividade de aprendizagem contínua extremamente importante, uma vez que nos insere num mundo mais vasto, de conhecimentos e dignificados, habilitando-nos a decifrá-lo: a ler o mundo. A animação da leitura fomenta o prazer pelos livros e pela leitura (p.8).

A formação de leitores não é um papel unicamente da escola, mas sim de todas as pessoas com quem a criança convive, deste modo a formação de leitores é realizada ao longo da nossa vida, e não unicamente só numa etapa dela. Desta forma, concordamos com Azevedo & Balç (Azevedo & Balça, Educação literária e formação de leitores, 2016)a (2016) quando afirmam que:

E importa tomar consciência de que a formação de leitores não é tão-somente tarefa da escola. Formamo-nos como leitores desde o berço, na família, na escola, na biblioteca, no grupo de amigos, na sociedade, isto é, ao longo vida. Daqui decorre a necessidade de fertilizar, com boas práticas e com experiências positivas, as atividades da leitura, ajudando, desde cedo, a criança a construir o seu projeto pessoal de leitura, ou seja, ajudá-la a encontrar a ler depois de o saber fazer (p. 1).

O papel da família é fundamental para a criação de hábitos de leitura, uma vez que, as crianças possuem elevado nível de curiosidade e aprendizagem, enquanto crianças absorvem grande parte das atividades, gostos, gestos ou atitudes das pessoas que os rodeiam. De tal forma é assim que as atitudes ou exemplos dados pela família ao nível de atividades de leitura, influencia diretamente a criança na criação de hábitos, concretamente desejo de ler, desejo esse que deverá ser complementado e reforçado na escola, tal como afirmam Araújo, Costa & Folgado (2016):

O gosto pela leitura e pela escrita adquire-se. Nesse contexto, o papel da família é crucial e deve ser aprofundado pela escola, particularmente na sala de aula e na biblioteca escolar, para que as crianças e jovens desenvolvam hábitos e competências de leitura e escrita (p. 31).

A leitura de literatura assume crescentemente um papel fulcral na iniciação e estruturação dos leitores, levando o leitor a alargar os seus horizontes a nível de vocabulário, linguístico e cultural, melhorando significativamente a capacidade de concentração e contribuindo também para a criação de uma postura mais calma e relaxada: “A leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento” (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 37).

Por outro lado, as crianças que leem pouco, evidenciam fraco domínio ao nível do vocabulário, conhecimento de carácter geral, de leitura e de escrita bastante mais reduzida, tal como afirma Coutinho e Azevedo (2007):

As crianças que lêem pouco não podem aproveitar nem apropriar-se destes benefícios e conseqüentemente quando elas não estão motivadas para ler, as oportunidades para aprender decrescem significativamente. Ao mesmo tempo, esta situação leva, muitas vezes, a sentimentos negativos para com os livros e particularmente para com a própria leitura e pode acorrer um ciclo vicioso em que uma competência fraca em leitura é geradora de fracos leitores e vice-versa (p.38).

Assim e como anteriormente referido, os hábitos de leitura influenciam e contribuem para moldagem do carácter e postura do leitor, dotando-o de maiores valores culturais e de igualdade, assim como, maior preparação para interação social, e de uma forma saudável e respeitosa, como referido por Sobrino, et al., (2000), ao referir que:

Através da leitura, a criança pode facilmente interiorizar os valores da igualdade, da liberdade e da solidariedade; e a partir destes conceitos, tomando contacto com diferentes situações, culturas, lugares e personagens que uma narrativa pode proporcionar, abre caminho para a diversidade e para o respeito pela diferença, como base de uma cultura integradora, solidária e não discriminatória (p.39).

Deste modo devemos incentivar as crianças à prática da leitura, para estas terem um aproveitamento escolar positivo, relativamente à leitura, à escrita e ao aumento geral do conhecimento bem como o seu vocabulário, desta forma, consideramos a prática da

leitura uma mais-valia para a aprendizagem da criança, conduzindo-a também numa melhor interação para com a sociedade em seu redor.

1.2. Importância da Promoção e Mediação da Leitura

Tendo em conta que se tem vindo a estabelecer ao longo do tempo uma correlação entre a aprendizagem da leitura e o sucesso escolar, já que aquela é uma competência transversal a qualquer área do conhecimento, parece fazer sentido desenvolver, desde cedo, um trabalho ao nível da promoção da leitura junto das crianças, antes da sua entrada na escolaridade formal.

Tem vindo a ser demonstrado que as atitudes desenvolvidas em ambiente familiar e em ambiente escolar desempenham um papel determinante no desenvolvimento da aprendizagem e do prazer da leitura e, conseqüentemente, para o sucesso das crianças ao longo do seu percurso académico (Cadime, Fernandes, Brandão, & Nóvoa, 2009). Sendo estes os ambientes que as crianças mais tempo frequentam, podem funcionar como os espaços ideais para o desenvolvimento da leitura se forem contextos de qualidade, o que se traduz não só “através das características de estrutura e organização desses contextos, mas também através das características e do papel desempenhado pelos indivíduos que deles fazem parte e da qualidade das interações que estabelecem entre si e com a criança” (Gamelas, 2003, p. 26).

Não é só a escola, a família também tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, principalmente na iniciação da sua aprendizagem “ (...) não será excessivo salientar que a presença/uso do livro no universo onde a criança se movimenta, sobretudo os espaços familiar e escolar, com a indispensável e adequada actuação do adulto, desempenha um papel primordial no percurso a empreender” (Bastos, 1992, p. 30).

No âmbito das experiências de leitura conjunta adulto-criança, em contexto familiar, mas também em contexto escolar, têm sido conduzidos estudos sobre o impacto que o afeto, o contacto físico, e certos comportamentos (como apontar, nomear, questionar), desempenham no desenvolvimento da competência de leitura das crianças.

Os resultados têm demonstrado que esta interação tem impacto positivo ao nível da motivação da criança para a leitura, mas também da aquisição de vocabulário, da promoção da compreensão e do reconhecimento de palavras (Peixoto, Leal, & Cadima, 2008). Por outro lado, o contacto com as convenções do material escrito (posição do livro, informação fornecida pela escrita e ilustrações, unidirecionalidade da leitura/escrita, conceito de número, letra, palavra, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, espaçamento entre as palavras) terá um importante contributo posterior na aprendizagem da leitura (Pinto P. A., 2012, p. 27).

Por conseguinte, estas evidências permitem-nos concluir acerca da importância de implementar estratégias concertadas entre a família e a escola: planejar atividades educativas devidamente organizadas, sistematizadas e adequadas à faixa etária das crianças; definir momentos para a interação entre crianças e adultos, centrada na leitura e no diálogo, com o objetivo de desenvolver a competência de leitura e facilitar o desempenho futuro em leitura e escrita (Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006, p. 57).

O objetivo da aprendizagem formal é que os alunos, ao longo da escolaridade, desenvolvam o domínio da leitura, em graus progressivamente mais complexos, de maneira a que se tornem leitores fluentes e adquiram o prazer de ler. Para tal, no seu papel de mediador entre o livro e o leitor, Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) referem que o professor tem como principais funções:

Criar e incentivar hábitos de leitura, seduzir os leitores, facilitar a tarefa de compreender, orientar a leitura, selecionar ou ajudar a selecionar os livros adequados ao leitor ou leitores, preparar, implementar e avaliar projetos de animação da leitura e de promoção/divulgação do livro (p.33).

Nos últimos anos, e baseando-se no pressuposto de que “a Leitura e a Escrita constituem a novidade [...] e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7). O Programa de Português tem investido na pedagogia da leitura, esse trabalho tem surtido efeitos, pois os resultados dos testes internacionais PISA, que avaliam os níveis de literacia na área da Leitura dos jovens de 15 anos, têm vindo a colocar, nos últimos anos, os alunos

portugueses acima da média dos países da OCDE¹. A leitura e a escrita têm assumido, muita importância, desde bem cedo na vida das crianças, estando mesmo associada à criação de hábitos de leitura e momentos de concentração e inspiração gráfica, sendo que, o estímulo de recriação e concretização está associado ao nível e quantidade de absorção de conteúdo bibliográfico. Esse estímulo deverá ser impulsionado preferencialmente no ambiente familiar, desde logo, por ser precoce e ser feito em ambiente familiar e intimista, deste modo, concordamos com Azevedo e Balça (2016) ao afirmar:

Na maioria das vezes, o prazer pela leitura é descoberto ainda mais cedo, mas o despertar para a leitura pode acontecer a qualquer momento, em qualquer idade e a qualquer tempo, de várias formas. Na escola, em casa, no trabalho, com um amigo, basta que o interesse seja estimulado e que a importância da leitura seja entendida como algo essencial e enriquecedor para a vida de cada um (p.10).

Para a formação de leitores é fundamental a criança ter vontade de ler, e essa necessidade que a criança tem em ler, é essencialmente criada através do ambiente que a envolve, principalmente a família, pois esta, é um pilar fundamental para o gosto de livros, e interesse de leitura da criança, se a família não incentivar a criança a ler, e se não mostrar à criança que é importante ler, esta tarefa terá de ser realizada pela escola, como afirmam, Veloso e Riscado (2003):

Há muito que defendemos que o querer ler é crucial para a construção de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança. Se a família se demite dessa tarefa ou se transforma o livro num objecto de tortura, terá de ser a Escola a mostrar que ler é gratificante e fonte de prazer (p.26).

Quando dizemos que a família tem um papel importante na aquisição de gosto e hábitos de leitura, deve ser referido que, a influência na obtenção desses mesmos hábitos surtem maior efeito, quanto mais precoces possam ser dirigidos, estimulando as crianças o mais cedo possível, podendo partir com por leituras em voz alta, leitura de histórias e

¹ Conselho Nacional da Educação online (www.cnedu.pt).

livros acompanhados de ilustrações, posto isto, concordamos com Sobrino, et al., (2000), ao afirmar que:

As famílias – mães pais, irmãos e irmãs – detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura. Para isso temos de ter em conta que a leitura começa muito antes do momento de começar a ler. Não é aos 6-7 anos que as crianças mergulham nos livros e na leitura. Muito antes já o estão a fazer: ler imagens e leitura, e ler álbuns ilustrados é, por exemplo, interiorizar que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se lêem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim... e tudo isso se aprende em contacto com as pessoas que estão mais perto das crianças: os pais (p.87).

Os hábitos de leitura contribuem para a construção de um padrão de leitura e associação de sentimentos ao género de literatura associada, assim o professor deve procurar desenvolver os seus hábitos de leitura em função do género literário em que a criança melhor se insere e lhe tem sido ministrados, proporcionando uma inserção pessoal nos livros lidos e absorvidos, assim sendo, concordamos com Azevedo e Balça (2016) ao afirmar:

A leitura deverá ser reconhecida como uma prática significativa. O hábito da leitura deve começar pelo prazer de ler. O leitor deve estar envolvido pelo texto que lê. Logo, é aconselhável desenvolver o hábito de leitura pelas leituras que agradam a cada um (p. 9).

Como já referimos, o hábito de leitura é muito importante, mas não conseguimos criar hábitos de leitura nas crianças, se o adulto também não os tiver, tal como refere em entrevista Inês Sim Sim (2004):

O problema é que não serei capaz de passar hábitos de leitura a alguém, se eu própria não os tiver. (...) O que me dá o hábito de leitura é o prazer, não as técnicas. Ou seja, posso ter prazer na leitura antes de saber ler. Basta ler pela voz dos outros (p.16).

O mediador de leitura, sendo um meio de transmissão de leitura às crianças, tem um papel fundamental no estímulo e na motivação das crianças para a prática da leitura, tal como citado por Martins e Azevedo (2016), “Sendo a leitura uma atividade cultural, que requer esforço cognitivo, esta tem de ser motivada e estimulada por parte dos mediadores” (p. 49).

A promoção da leitura é algo fundamental para o desenvolvimento da criança enquanto leitora, e tanto a escola, como a família tem um papel fundamental, na promoção da leitura, mas não só, os meios sociais, como a televisão, os jornais e a internet, também podem contribuir para a promoção da leitura, tal como afirma Gastão (2009):

O livro e a leitura são compatíveis com a televisão, Internet e os jornais e o diálogo directo (...) há um enorme trabalho a desenvolver para promover a leitura que não cabe só à escola. Trata-se de uma causa da família e de tudo quanto nos rodeia, nomeadamente os meios de comunicação (p.75).

Sendo que, levar as crianças a familiarizarem-se com os livros, é uma mais valia, ajudando-as a adquirir mais vocabulário, tal como afirmam Sobrino et al., (2000):

Familiarizar as crianças, desde a mais tenra idade, com os livros, e levá-las a gostar deles não é perder tempo, é ajudá-las a crescer e a amadurecer. Uma boa forma de o conseguir é contar histórias, de modo que as crianças sintam a proximidade das palavras e vivam as narrativas (p. 87).

A literatura, como referido, assume-se como um grande apoio literário e cultural nas crianças, uma vez que, o conteúdo dos livros, transmite na generalidade uma história ou um conjunto de conhecimentos a uma experiência, que depois de absorvidos, podem ser aplicados ao longo da vida do indivíduo, permitir aplicar em contexto prático, alguns conhecimentos ou fundamentos teóricos obtidos, concordando-se assim com o referido por Sobrino, et al., (2000) ao referir que:

As crianças que, desde os primeiros anos, aprenderam a brincar com um livro, encontrarão nele um amigo fascinante que os acompanhará ao

longo de toda a sua vida. O efeito que vai ter na criança o hábito da leitura é de tal dimensão que bem se pode afirmar que o desenvolvimento desta capacidade não tem paralelo com nenhuma outra que, na escola, se lhe possa transmitir (p.39).

Nos livros infantis as ilustrações são deveras importantes, pois uma criança do pré-escolar ainda não consegue ler, mas consegue interpretar o livro através do que observa, nomeadamente as ilustrações presentes no interior dos livros. Gastão, (2009) refere:

As crianças, mesmo as que ainda não sabem “ler letras”, são capazes de “ler livros”, ou seja, de interpretar o que lá está – sobretudo as ilustrações, mas, se os livros forem bem feitos, também os textos que lhes estão associados. Essa é, pelo menos, a convicção dos especialistas que participaram neste congresso, como os professores Lawrence Sipe (EUA) e Maria Nikolajeva (Suécia). (...) Ao ouvir as histórias que os pais e educadores lhe contam através dos livros, a criança, explicou Sipe, aprende o mundo (...) ao mesmo tempo que aprende a palavra (p.87).

Como já referimos, a prática da leitura é uma atividade bastante importante para o desenvolvimento da criança, esta prática pode ser realizada não só através da leitura de letras, como também através da leitura das imagens, sendo que se as ilustrações forem ao encontro do que está escrito nos livros, as crianças que estão a realizar a leitura das imagens, podem-se aproximar bastante do que está escrito no livro.

1.3. O papel do educador-professor como mediador de leitura

O mediador de leitura, tem uma função essencial, pois este é quem cria uma ligação entre as crianças e os livros, como nos diz em Martins e Azevedo (2016):

O mediador tem, então, uma função deveras pertinente: é o elemento que faculta a vinculação entre os livros e os primeiros leitores, de modo a proporcionar e a facilitar a comunicação mútua, uma vez que o

mediador será o primeiro leitor, aquele que seleciona as obras, e terá o papel de concertar as estratégias que fomentem essas leituras, sendo o leitor infantil e/ou juvenil o segundo leitor (p.51).

Assim, e como as crianças numa fase inicial não possuem autonomia, devem ser, desde bem cedo apoiadas e influenciadas pelos adultos em seu redor, sejam educadores ou familiares, sob papel de mediadores de leitura, conduzindo o mais precocemente as crianças à aquisição de interesse e gosto pela literatura, tal como referido por, Martins e Azevedo, (2016) ao referir que:

Em concreto, o processo da mediação leitora pode iniciar-se com o apoio e a cumplicidade dos adultos, em casa, com a família, e completar-se em contexto escolar com os professores (titulares de turma, educação especial, apoio educativo) e os bibliotecários (de instituição particulares ou públicas), que são os mediadores tradicionais, tendo surgido, posteriormente, no universo da literatura infantil, os animadores (p.52).

O mediador de leitura deve ter em atenção a faixa etária em que a criança se encontra para poder escolher o livro adequado. Desta forma, a criança vai estar em contacto com a leitura e com o livro, formando-se crianças leitoras “Formamo-nos como leitores desde o berço, na família, na escola, na biblioteca, no grupo de amigos, na sociedade, isto é ao longo da vida” (Azevedo & Balça, 2016, p.1).

O professor tem um papel fundamental na motivação para a leitura das suas crianças. Ao contribuir para a criação de hábitos regulares de leitura estabelecida pelo docente, estimula a motivação ao nível litúrgico da criança. Desta forma concordamos com Araújo, Costa e Folgado (2016) ao afirmarem que:

(...) os professores que motivam os alunos para a leitura leem para eles regularmente em contexto de sala de aula. Para tal, além de servir de modelo prosódico para os alunos, potencia a criação do interesse pela leitura, pois esta é apresentada como uma atividade prazerosa (p. 18).

O educador tem um papel essencial como mediador, pois, a criança no jardim de infância, ainda não adquiriu a prática da leitura. Deste modo, o educador tem o papel de estabelecer o contacto entre a criança e o livro, “No jardim-de-infância pretende-se, sobretudo, que a criança possa estabelecer um contacto precoce com a leitura e o livro, promovendo a organização do seu envolvimento. Neste processo, o papel do educador/mediador é predominantemente e indispensável” (Macedo & Soeiro, 2009, p. 50).

O educador de infância, perante a leitura de um livro, tem de ter um conhecimento prévio sobre o seu grupo, para a escolha do livro, que irá abordar na sua prática pedagógica, tal como indicam Macedo e Soeiro (2009)“O mediador no jardim-de-infância também deve tomar as suas opções sobre a escolha das obras destinadas a leitura orientada, baseando-se no conhecimento que tem sobre o grupo e tomando decisões que definam a sua intencionalidade pedagógica” (p. 50).

Um mediador de leitura no jardim de infância, podendo ser este um educador de infância ou não, deve ter em atenção na escolha do livro, o grupo para quem vai realizar a leitura do álbum como também adequar o livro ao tema que pretende abordar.

2. Caraterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Caraterização do contexto educativo de Creche

A instituição onde realizamos a PES situa-se na cidade de Bragança, em frente ao Instituto Politécnico de Bragança. Este contexto acolhe crianças da Creche como também a resposta social de Jardim-de-infância. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). O seu horário de funcionamento estende-se das 7:45h às 19:30h.

A instituição possui um espaço verde em todo o perímetro de construção e organiza-se em dois tipos de espaços distintos, o exterior e o interior, sendo a sua estrutura toda a nível do rés-do-chão. O espaço interior encontrava-se delimitando em duas zonas: a Creche disposta em 2 salas e a Educação Pré-escolar (EPE) em 3 salas, estando identificadas por cores. Existiam três compartimentos destinados a instalações sanitárias para crianças, dois para adultos separados por sexos, um *atelier* de pintura, uma sala de computadores, um gabinete de reuniões, um salão polivalente/refeitório, uma cozinha, uma lavandaria e duas despensas, um hall de entrada, e, por fim, uma sala de receção.

O espaço exterior era amplo e diversificado, encontrando-se delimitado com gradeamento e vedação, sendo constituído por três tipos de recreio, um deles coberto, e outro com uma área relvada e sombreada por árvores, onde também se encontrava um tabuleiro de areia e uma casa de madeira. Havia ainda um parque infantil que dispunha de um bloco de escorregas e baloiços. Todas as salas tinham uma porta remetente para a parte exterior, sendo esta uma mais valia em termos de ventilação, visibilidade entrada de luz natural e também para situações de emergência.

2.1.1. Caraterização da sala e do grupo

A sala onde realizamos a PES era designada por sala Rosa. Era constituída por 16 crianças com 1 ano de idade. Destas, 7 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todas as crianças já tinham atingido a marcha, à exceção de duas, que se movimentava gatinhando, mas em pouco tempo, estas também atingiram a marcha. É de salientar que algumas das crianças já frequentavam essa mesma instituição. Três crianças entraram mais tarde no grupo, sendo a adaptação de duas destas, um pouco complicada, pois

choravam bastante, quando não estavam no colo, a adaptação da outra criança, foi mais fácil, pois esta, interagia com o grupo e com os brinquedos com alguma facilidade.

A sala tinha 25m², com bastante luminosidade proveniente das grandes janelas num dos lados da sala, bem como uma porta de acesso ao exterior. Tinha diverso mobiliário como uma mesa hexagonal, podendo as crianças sentar-se em todo o seu perímetro. Tinha também armários para arrumações de diverso material. A sala estava organizada por diferentes áreas, como: a área da casa, a área dos jogos, a área da biblioteca (nesta área as crianças não conseguiam alcançar os livros por estarem em prateleiras demasiado altas, fora do seu alcance). Existiam duas mantas na sala, uma das mantas, onde se realizavam atividades de música e de leitura de livros, a outra manta era onde algumas crianças podiam brincar ou ver televisão. Na sala existia uma porta que garantia acesso direto para a casa de banho/fraldário. Neste local também existiam cabides devidamente identificados com o nome das crianças, onde os pais colocavam os pertences dos seus filhos.

No quadro apresentado a seguir apresentamos a rotina da sala:

Tabela 1 - Horário da sala da creche

Manhã	7:45h – 9:00h	Abertura da instituição, componente social
	9:30h – 9:30h	Acolhimento por parte da educadora
	9:30h – 10:30h	Atividade livre/Orientada
	10:30h – 11:00h	Higiene
	11:00h – 12:00h	Almoço
	12:00h – 12:30h	Higiene
	12:30h – 15:00h	Repouso
Tarde	15:00h – 16:00h	Atividade livre/Orientada
	16:00h – 16:30h	Lanche
	16:30h – 16:45h	Higiene
	16:45h – 19:30h	Componente social/ fecho da instituição

A rotina da sala deve ser flexível, considerando as necessidades das crianças, podendo sofrer alterações a qualquer altura do dia, de forma a beneficiar o desenvolvimento das crianças.

2.2. Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-escolar

A instituição onde realizamos a PES no Jardim de Infância, situava-se na cidade de Bragança, era um estabelecimento público que agrega a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente à organização do espaço interior, o edifício encontrava-se dividido em quatro salas de Educação Pré-escolar, numeradas por ordem alfabética, existindo um amplo *hall* de entrada ao nível do rés-do-chão, onde os pais esperavam pelos seus filhos quando os vinham buscar. Este *hall* ligava diretamente aos corredores garantindo fácil acesso a todos os espaços, incluindo o corredor da área destinada à Educação Pré-escolar.

Nos corredores estavam os cabides identificados com o nome de cada uma das crianças, servindo ainda para guardarem os seus pertences. Encontravam-se ainda expostos e suspensos por molas numa corda, vários trabalhos realizados pelas crianças de todas as salas, o que revelava um espírito de cooperação e participação de todos, assim como, valorização dos trabalhos das crianças. Disponham de duas instalações sanitárias, separadas por género; uma despensa e uma sala destinada a primeiros socorros. O *hall* de entrada garantia acesso direto à biblioteca. No piso inferior, existia o refeitório, com acesso por escadas ou por elevador. Este espaço era utilizado para servirem os almoços e o lanche do período da tarde, pois no período da manhã as crianças realizavam o lanche nas próprias salas. Este andar incluía um ginásio/sala de expressão dramática que servia para atividades de expressão e educação físico-motora e para Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

O espaço exterior do centro escolar era extenso e amplo, vedado por grades, de modo a garantir a segurança das crianças e potenciar uma diversidade de atividades.

O horário do Jardim de Infância, encontrava-se organizado por duas componentes: a componente letiva (09:00h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h) e a componente de apoio à família (07:45h às 09:00h, das 12:00h às 14:00h e das 16:00h às 19:00).

2.2.1. Caracterização da sala e do grupo

Inicialmente a sala C era constituída por 22 crianças dos 3 aos 6 anos de idade, distribuídas da seguinte forma: 7 crianças de cinco anos de idade, (3 meninos e 4 meninas), 8 crianças de 4 anos de idade (1 menino e 7 meninas) e 7 de 3 anos de idade (4 meninos e 3 meninas). Resumindo, o grupo era constituído por 14 crianças do sexo feminino e 8 do sexo masculino. No que se refere à nacionalidade das crianças, 21 crianças eram de nacionalidade portuguesa, havendo uma que era de nacionalidade brasileira, sendo que esta saiu da instituição durante o período que lá estivemos. A nível geral as crianças eram um pouco tímidas, e durante as atividades tinham pouca comunicação, normalmente participavam quase sempre as mesmas crianças, exceto quando era uma atividade que lhes interessasse, e ao passar do tempo e ao longo das atividades iam participando com mais frequência, quando as crianças estavam nas áreas, a desenvolver as suas atividades, eram um pouco mais comunicativas. Como forma de desenvolver a comunicação das crianças, tentávamos questioná-las ao longo das atividades, questionando-as também sobre o seu quotidiano, quando as crianças estavam a contar as novidades do fim de semana, sendo esta uma atividade habitual da segunda feira de manhã, de forma a desenvolver a sua linguagem e a sua comunicação. No tempo do lanche da manhã também era habitual jogarmos jogos de roda e cantar músicas com as crianças, dependendo do que as crianças queriam fazer, pois questionávamos o grupo.

As crianças encontravam-se organizadas por grupos, disposição esta que permitia um acompanhamento mais individualizado a cada criança, facilitando o apoio quando as dificuldades iam surgindo. As atividades, em pequenos grupos, eram realizadas de forma rotativa, de maneira a que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades, ou seja, enquanto um grupo realizava as atividades propostas, as crianças dos restantes grupos iam para a área que mais desejassem, tendo em conta o limite de crianças que podiam permanecer em cada uma das áreas, aspeto este que foi definido no início do ano letivo, pelas educadoras e pelas crianças. Relativamente aos momentos de brincadeira, era visível o gosto pelas áreas existentes na sala, sendo que a área que as crianças preferiam era a área da casa, tanto os rapazes, como as raparigas, pois esta era a que ficava mais preenchida. A área que as crianças menos utilizavam era a área da pintura, as áreas do desenho,

corde e colagem, eram mais frequentes a sua utilização pelas crianças de 5 anos de idade. Através das nossas observações, foi possível observar que existia interajuda e amizade entre estas crianças.

É importante criar uma rotina diária com as crianças, para uma melhor compreensão da organização do tempo. A rotina diária permite consciencializar a criança daquilo que pode ou não fazer nos vários momentos do dia e prever a sucessão dos acontecimentos. No quadro seguinte apresentamos a rotina diárias das crianças da sala C:

Tabela 2 - Horário da sala do Jardim de Infância

	Horas	Rotina
Manhã	09:00h	Acolhimento;
	09:40h	Atividade em grande grupo;
	10:20h	Higiene pessoal;
	10:30h	Lanche – leite escolar/pão/fruta;
	11:00h	Atividade em pequeno grupo/em grande grupo ou nas áreas;
	11:50h	Higiene pessoal;
	12:00h	Almoço.
	Tarde	14:00h
14:30h		Atividade em grande grupo;
15:00h		Atividades nas áreas;
15:50h		Higiene pessoal;
16:00h		Lanche para as crianças que tinham prolongamento de horário/início da componente de apoio à família da parte da tarde.

A sala de atividades, encontrava-se bem iluminada, uma vez que dispunha de janelas amplas, garantindo uma ampla visibilidade para o exterior. Existia um *placard* onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças. A sala estava organizada em diferentes áreas, sendo estas: a área dos jogos, a área da casa onde também estava integrado o armário, a área das construções, a área da garagem, a área da expressão plástica (pintura, recorte e colagem, desenho e plasticina), existindo também um computador, é de frisar que as crianças não podiam escolher sempre as mesmas

áreas, dessa forma, participavam todos nas diversas áreas existentes.

A área dos jogos situava-se ao lado da mesa do computador, sendo que, estando devidamente organizada e identificada. Quanto à área da casa, era uma área bastante apelativa para a promoção do jogo simbólico (faz-de-conta), permitindo às crianças associações da realidade que vivenciavam no seu espaço familiar, bem como, representação de situações do quotidiano. Quanto à área das construções encontrava-se subdividida em duas, nomeadamente um espaço com construções grandes e outro com construções pequenas, dispondo cada um desses espaços de diferentes materiais para que as crianças, livremente, criassem construções recorrendo à sua criatividade e imaginação, possuindo dois tapetes adequados aos trabalhos que aí realizavam, o que tornava o espaço e as atividades mais confortáveis. Existia a área da garagem com diversos carros de diferentes tamanhos, uma garagem com vários estacionamentos e um tapete adequado à atividade, garantindo também mais conforto. Em relação à área da expressão plástica, e no que se refere mais especificamente à pintura, existia na sala um cavalete com os respetivos suportes para colocação dos recipientes das tintas. Quanto ao recorte/colagem, ao desenho e à plasticina, estas atividades eram realizadas em mesas, sendo que o recorte/colagem e desenho eram realizados nas duas mesas da frente da sala, a plasticina era realizada na mesa do meio, estando todo o material disponível e necessário à disposição das crianças em local de fácil acesso. A área das expressões permitia às crianças criarem e recriarem as suas próprias formas, desenvolvendo a imaginação, criatividade e motricidade fina.

Desde o início da nossa prática foram adicionados novos materiais, essencialmente materiais não estruturados, para combater o desperdício. Construámos também um jogo de associação de letras com as imagens, destinada às crianças de 5 anos de idade, uma vez que, as crianças de 4 anos de idade também mostraram interesse nesse jogo.

2.3. Caraterização do contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O centro escolar onde realizamos a PES do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), fica situado numa zona residencial da cidade de Bragança. Trata-se de uma instituição pertencente à rede pública de educação, que acolhe crianças de EPE (dos 3 aos 6 anos de idade) e do 1.º CEB (dos 6 aos 11 anos de idade).

A estrutura estava organizada em dois espaços distintos, separados por um corredor central, do lado direito funcionava o Jardim de Infância e do lado esquerdo o 1.º CEB. O edifício era constituído por vinte salas de componente letiva, dez delas dedicadas ao 1.º CEB, quatro utilizadas pela EPE, duas destinadas à Componente de Apoio à Família (CAF) e quatro estavam destinadas à expressão plástica (uma para a EPE e três para o 1.º CEB). Na área da EPE encontrava-se uma divisão polivalente utilizada para a continuidade das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e o refeitório e outras salas. A instituição dispunha de um parque infantil devidamente equipado.

Relativamente ao espaço ocupado pelo 1.º CEB, era composto por dois pisos. O piso superior dispunha de uma biblioteca, salas de aula, instalações sanitárias e um espaço exterior com relvado, campo de basquetebol e futebol. No piso inferior existiam ainda as salas de aula, o refeitório, instalações sanitárias e um amplo recreio, dotado de um parque infantil, com algum espaço verde.

A instituição tinha um parque de estacionamento privado reservado aos seus colaboradores, existindo ainda, um parque de estacionamento destinado à restante comunidade no exterior da instituição.

2.3.1. Caraterização da sala e do grupo de crianças

No contexto de 1.º CEB o grupo do 3.º ano onde realizamos a PES era constituído por vinte e seis crianças com 7 e 8 anos de idade. Destas, treze crianças eram do género masculino e treze do género feminino. Quando iniciamos a nossa prática, a docente da sala já tinha os grupos formados, sendo que nesta sala, utilizavam o modelo de trabalho cooperativo. As atividades desenvolvidas tinham como principal objetivo despertar o interesse para a aprendizagem das crianças, indo ao encontro das suas necessidades, sempre com o intuito de trabalhar em pequenos grupos, seis (6) grupos de quatro (4) elementos e um (1) grupo de dois (2) elementos.

A disposição em pequenos grupos de trabalho permitiu-nos um acompanhamento mais individualizado de cada criança, facilitando o apoio às dificuldades que iam surgindo. Este tipo de organização das crianças apelou à socialização, bem como, à interajuda entre as mesmas, incluindo a troca entre os pares.

As atividades foram realizadas rotativamente em pequenos grupos, de forma a

repartir as mesmas oportunidades por todas as crianças, uma vez que, todos os grupos trabalhavam diferentes aspetos do mesmo conteúdo, isto para que, no final, houvesse divulgação, partilha e troca dos saberes, verificando-se que, com este método de organização é privilegiada uma aprendizagem ativa e integradora.

Relativamente à organização do espaço notou-se que a professora titular da turma utilizara uma metodologia de trabalho de grupo, daí termos adotado essa mesma metodologia para melhor enriquecimento formativo, notando-se que, esse mesmo método potenciava um maior envolvimento nas aprendizagens.

A sala possuía bastante luz natural, uma vez que ocupava quase todo o espaço de uma das paredes, que se encontrava orientada para um jardim, a sala possuía aquecimento e estava muito bem equipada, com materiais em bom estado. Logo à frente podíamos observar um quadro branco com canetas e apagadores e alguns imanes. A sala de estava dotada de um computador, que se encontrava na mesa da professora, um *data show* e um quadro interativo, estavam arrumados sete computadores (que eram entregues às crianças quando realizavam trabalhos de grupo) num armário fechado, bem como diverso material de expressão plástica, nomeadamente, colas, folhas A3, folhas A4, material de pintura, etc.

Ao lado do armário estavam algumas almofadas guardadas, para as crianças utilizarem na realização de partilha de leituras, sendo esta, uma prática recorrente pela turma, prática esta, que acontecia normalmente à quinta feira, em que as crianças partilhavam com o grupo a leitura de um livro que gostaram, ou parte do livro, podendo ser realizada excecionalmente, quando nós ou as professoras realizávamos a leitura de algum livro, criando assim um ambiente mais acolhedor. Também existia nessa mesma sala um baú com jogos educativos.

Ao fundo da sala encontrava-se uma estante, possuindo numa das prateleira, livros (que as crianças podiam requisitar para levarem para casa), nas restantes prateleiras estavam arquivados dossiês com os trabalhos realizados pelas crianças.

Num outro armário, estavam os manuais escolares e os seus cadernos das crianças, organizados pelas diferentes áreas do saber, encadernados e devidamente identificados com os nomes das crianças, bem como, algumas tintas de várias cores na última prateleira.

Era um grupo de crianças que mostrava interesse por adquirir novos conhecimentos e enriquecer os conhecimentos já existentes, eram crianças bastante

ativas, curiosas, empenhadas, organizadas e participativas, propunham algumas atividades e participavam por iniciativa própria na realização das atividades propostas. Quando a criança tinha dúvidas, era persistente até conseguir obter a resposta à sua questão. Na turma existia um delegado e um subdelegado, um responsável por cada grupo, responsável pelos almoços, responsável pela entrega dos cadernos da escola, responsável por arquivar os documentos das crianças, responsável pela entrega dos manuais escolares (que só entregavam quando as professoras da sala ou as professoras estagiárias o solicitavam, pois, o manual escolar raramente era utilizado). No quadro seguinte apresentamos o horário da turma:

Tabela 3 - Horário da sala do 1.º CEB

Turma: 3º ANO					
Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00h	PORT.	MAT.	MAT	PORT.	EXP. ART.MUSICA
9:15	PORT.	MAT.	MAT	PORT	EXP. ART.MUSICA
9:30h	PORT.	MAT.	MAT	PORT	EXP. ART.MUSICA
9:45h	PORT.	MAT.	MAT	PORT	EST. MEIO
10:00h	PORT.	MAT.	MAT	PORT	EST. MEIO
10:15h	PORT.	MAT.	MAT	PORT	EST. MEIO
10:30h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10:45h	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11:00h	MAT.	PORT	PORT.	MAT	PORT..
11:15h	MAT.	PORT	PORT.	MAT	PORT.
11:30h	MAT.	PORT	PORT.	MAT	PORT.
11:45h	MAT.	PORT	PORT.	MAT	PORT.
12:00h	MAT.	PORT	PORT.	MAT	PORT.
12:15h	MAT.	PORT		MAT	.

12:30h					
13:00h					
13:45h					
14:00h	EST. MEIO	EST. MEIO	AP. EST.	AP. EST	INGLÊS
14:15h	EST. MEIO	EST. MEIO	AP. EST.	AP. EST	INGLÊS
14:30h	EST. MEIO	EST. MEIO	AP. EST.	EXP	INGLÊS
14:45h	EST. MEIO	EST. MEIO.	AP. EST.	EXP	INGLÊS
15:00h	INGLÊS	EST. MEIO	TIC_PROGR A.	EXP.	MAT
15:15h	INGLÊS	EXP.	TIC_PROGR A.	EXP.	MAT
15:30h	INGLÊS	EXP.	TIC_PROGR A.	EXP.	MAT
15:45h	INGLÊS	EXP.	TIC_PROGR A.	EXP.	MAT
16:00h	INTERVA LO	INTERVA LO	INTERVALO	INTERVA LO	INTERVA LO
16:15h	INTERVA LO	INTERVA LO	INTERVALO	INTERVA LO	INTERVA LO
16:30h	MÚSICA *	EX. PLÁSTIC A	MANUALIDA DES	AT. FISICA	EST. ACOMP*
16:45h	MÚSICA	EX. PLÁSTIC A	MANUALIDA DES	AT. FISICA	EST. ACOMP*
17:00h	MÚSICA	EX. PLÁSTIC A	MANUALIDA DES	AT. FISICA	EST. ACOMP*
17:15h	MÚSICA	EX. PLÁSTIC A	MANUALIDA DES	AT. FISICA	EST. ACOMP*
17:30h					
17:45h					
18:00h					

A professora titular da sala salientou que não era obrigatório seguir o horário, dando-nos a facilidade de provocar alterações ao horário nas atividades a realizar ao longo do dia, ajustando-o sempre às necessidades das crianças, sendo de frisar que no horário atrás apresentado, as crianças tinham a componente de TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) de quinze em quinze dias, duas horas durante o período da tarde.

3. Metodologia de Investigação

Neste ponto, apresentamos as opções metodológicas fundamentais para o estudo, que possibilitaram a orientação da componente investigativa do presente relatório, sendo a investigação uma prática essencial para conhecermos e entendermos melhor a realidade dos diferentes contextos. Ela possibilita a recolha de dados necessária para as nossas intervenções, assim sendo, a investigação funciona como “uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (Sousa, 2005, p. 12).

Conforme se encontra explícito no enquadramento teórico apresentado anteriormente, um dos fatores que mais influenciam a criança a reavaliar a prática da leitura e criar hábitos de leitura, é a influência desta prática, por parte das pessoas que rodeiam a criança, passando pela família, amigos, professores e meios de comunicação. Desta forma, esta investigação teve como principal objetivo perceber se existiam hábitos de leitura nas crianças das instituições onde realizamos a prática pedagógica, para posteriormente serem desenvolvidas estratégias educativas promotoras da leitura nos três contextos educativos. Este estudo realizou-se no decorrer do estágio, com três grupos de crianças: o primeiro grupo frequentava a creche, e eram crianças de 1 ano de idade; o segundo grupo enquadrava crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e o terceiro e último grupo era constituído por crianças do 3.º ano do ensino básico, de 7 e 8 anos de idade.

A investigação é de natureza qualitativa, na recolha e análise de dados. Os dados qualitativos foram recolhidos através das observações, notas de campo e fotografias.

Deste modo, evidenciamos a metodologia utilizada no contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB, tendo em conta o tema, a questão em estudo, o percurso da investigação, os objetivos em estudo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

3.1. Tema, questão de pesquisa e objetivos do estudo

A realidade com que nos deparamos ao longo da nossa prática pedagógica de que as crianças se encontram cada vez mais afastadas da leitura, especialmente de livros, e cada

vez mais precoce e frequentemente ligadas às novas tecnologias, fundamentada por constatações como a de M.J.C. in *Diário de Notícias*, foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto: “Nos últimos 30 anos, as mudanças sociais e a intervenção de novos media nos hábitos das crianças (televisão, videojogos, computador) levaram a uma **mudança nos hábitos de leitura**” (Gastão, 2009).

Tomando como base esta constatação, e partindo do pressuposto que uma das atribuições do investigador passa por “tenta[r] exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”, logo “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (Campenhoudt, Marquet, & Quivy, 2005, p. 44). Posto isto, e desde logo, fomos confrontados com a seguinte questão-problema: “Como criar hábitos de leitura em crianças de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Com o intuito de contribuir de forma positiva para a divulgação e incentivo do trabalho desta problemática em contexto educativo, e no sentido de dar resposta às questões levantadas pelo problema, estabelecemos os seguintes objetivos: (I) identificar os hábitos de leitura das crianças; (II) conhecer os principais meios e formas para criar hábitos de leitura; (III) averiguar os interesses das crianças pelo livro; (IV) realizar atividades facilitadoras de hábitos de leitura.

Para a concretização do nosso projeto, inicialmente, procedemos a uma revisão da literatura, com o objetivo de recolher o máximo de informações possíveis e relevantes acerca do estudo que se pretendia realizar.

3.2. A investigação qualitativa como opção metodológica

A natureza deste relatório tem como metodologia, a investigação qualitativa. Esta metodologia surgiu para substituir os conceitos científicos da investigação quantitativa ou positivista. “(...) pode afirmar-se que este paradigma substitui as noções científicas de *explicação, previsão e controlo* do paradigma positivista pelas de *compreensão, significado e ação*” (Coutinho C. P., 2018, p. 17).

A investigação qualitativa tem como noções científicas a compreensão mais aprofundada e a análise cuidadosa dos dados recolhidos, além disso, neste tipo de

investigação é o investigador que desempenha o papel de principal elemento de recolha de informação, enquanto observador daquilo que pretende investigar.

Tendo em conta os prazos e os recursos de que dispúnhamos, bem como as características da população-alvo, considerámos adequado recorrer à metodologia qualitativa, através da aplicação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a observação, as notas de campo e os registos fotográficos, garantindo-se assim uma recolha de dados fiáveis e válidos de forma descritiva e pormenorizada (Freixo, 2013, p. 144).

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No sentido de melhor compreendermos a existência de hábitos de leitura, bem como, o interesse de cada criança pela leitura e pelo livro, foi necessário selecionarmos os instrumentos de recolha de informação a aplicar.

Para que fosse possível a recolha de dados na investigação realizada, ao longo da PES, e para a consecução dos objetivos antes definidos, recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a observação, as notas de campo e os registos fotográficos, os quais passamos a descrever de seguida.

3.3.1. Observação participante

A observação participante é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de levantamento dos mesmos. “Fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31). Através desta técnica, podemos descrever o comportamento da criança durante o decorrer das atividades, “Observa-se o aluno (ou o grupo de alunos), através de uma técnica de tipo naturalista (observação directa e distanciada), que permita um descritivo comportamental coerente” (Estrela, 1994, p. 35).

As observações foram registadas em notas de campo, que continham as verbalizações das crianças, as suas reações e emoções, durante e após as EEA proporcionadas.

3.3.2. Notas de campo

Segundo Bogdan e Biklen, as notas de campo são “fundamentais para a observação participante” (p. 150). Os mesmos autores consideram que todos os dados recolhidos durante a investigação são considerados notas de campo: “Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrição de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens” (Bogdan, 1994, p. 150).

Como refere Coutinho (2018), as notas de campo são um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa, pois, o investigador regista tudo, ou quase tudo o que observa, preferencialmente de uma forma detalhada. “Neste tipo de observação, o investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também designada observação *naturalista*, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa” (p. 138).

Como tal, recorreremos essencialmente a este instrumento de recolha de dados durante a nossa investigação, esta mesma técnica revelou-se bastante útil para a elaboração do presente relatório, mais propriamente, para as Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA), uma vez que referem as reações das crianças.

3.3.3. Registos fotográficos

Os registos fotográficos são relevantes se forem bem selecionados, enquanto instrumento de recolha de dados, eles têm duas principais vantagens: primeiro, permitem proceder à recolha de informações factuais, e segundo, permitem conhecer o trabalho desenvolvido pelo investigador: “As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (Bogdan, 1994, p. 189). Quando estamos a visualizar uma fotografia, conseguimos recordar o passado e recordar o que estava a acontecer naquele momento. Através dos registos fotográficos conseguimos mostrar aquilo que não conseguimos descrever em palavras, ou simplesmente comprovar o que foi dito. Bogdan e Biklen (1994) chamam a atenção para o carácter ambivalente da fotografia, uma vez que, por um lado, “foram tiradas com um objetivo ou ponto de vista particular” (p. 185),

logo subjetivo, mas por outro lado, permitem “alcançar determinados aspectos que não seriam atingidos de outra forma” (p. 183). Ao longo das atividades fomos fotografando, sempre que possível e permitido, vários momentos, como forma de lembrar as atividades realizadas. De referir que obtivemos a autorização de todos os encarregados de educação e garantimos o anonimato dos intervenientes.

4. Apresentação, análise e interpretação das práticas em contexto de estágio

4.1. Experiência de aprendizagem em Creche

Ao longo das nossas práticas foi sempre considerada a faixa etária das crianças, bem como, o interesse demonstrado nas atividades, tentando realizar também EEA que fossem ao encontro do tema do nosso projeto, bem como ao projeto da sala.

Devemos colocar ao dispor das crianças diversos materiais de leitura, para que elas pudessem manuseá-los, explorá-los, ou para que sejam simplesmente lidos pela educadora, explorando o livro em conjunto com a criança “Quando as crianças têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade” (Post & Hohmann, 2011, p. 148). Devemos ler para as crianças, pois para além de ser uma forma de brincar, também é uma forma de ensinar. Diversas atividades com as crianças ajudam-nas no seu desenvolvimento“ (...) falar e ouvir falar outras pessoas (...), brincar com sons e letras, visitar lugares, participar em novas experiências e falar sobre elas e explorar diversos materiais impressos, como por exemplo livros” (APP & APEI, 2004, p. 3). Durante o tempo que estivemos na creche realizámos diversas Experiências de Ensino e Aprendizagem com as crianças. Apresentamos apenas uma que consideramos a que melhor regista o trabalho desenvolvido com as crianças neste contexto.

4.1.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem “As mudanças da natureza”

A Experiência de Ensino e Aprendizagem (EEA), realizada em contexto de Creche que iremos descrever e analisar foi realizada com crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Numa tarde fomos ao exterior com as crianças, e observamos que uma criança estava a brincar com as folhas caídas das árvores, sentindo a textura das mesmas, enquanto as outras crianças estavam todas juntas dentro de uma casa existente no parque, posto isto, decidimos realizar uma atividade relacionada com o outono, que face à meteorologia instável, obriga as crianças a passar grande parte do outono sem poder ir ao exterior, podendo contudo, observar o exterior e as folhas das árvores do interior da sala, através das janelas, aproveitaram também para decorar ouriços-cacheiros, animais que são mais visíveis na estação do Outono. Iniciamos a

semana com a leitura do álbum “O Outono é o tempo a envelhecer” de Maria Isabel César Anjo (1981). Estávamos todos sentados na manta da sala, em forma de meia lua, para todas as crianças poderem observar o livro, e desde o momento em que as crianças observaram o livro, automaticamente levantaram-se do seu lugar e começaram a manuseá-lo, provando que “Quando os bebés já se conseguem sentar e ficam com ambas as mãos livres, gostam muitas vezes de virar as folhas, em particular, quando o educador segura no livro” (Post & Hohmann, 2011, p. 141). Depois de algum tempo em que as crianças manusearão os livros, tentámos ler-lhes a história, começámos a cantar uma canção referente ao outono, intitulada “Quando chega o Outono”, criando alguma surpresa nas crianças, uma vez que, não conheciam a música, contudo, a medida que a canção ia avançando as crianças iam levantando-se dos lugares por iniciativa própria, aproximando-se, no sentido de ouvirem melhor a canção. Ao longo do dia, fomos cantando esta canção às crianças e algumas delas pareciam muito felizes em ouvi-la, manifestando-se dançando ao ritmo da música. Quando parávamos de cantar a canção, a criança M dizia “mais”, quando começávamos a cantar de novo a criança balançava o corpo de felicidade, o mesmo aconteceu com a criança T e a criança L, mais tarde, nesse mesmo dia, as crianças tinham à sua disposição pratos com diferentes tintas, cujas cores eram alusivas ao Outono, nomeadamente, as cores vermelho, amarelo, castanho e verde, sendo que, cada criança escolhia individualmente a cor que queria pintar, elas só escolheram as cores verde e castanho para pintarem as suas folhas, depois de terminados os trabalhos foram afixados para secarem, sendo posteriormente recortados.

No dia seguinte, continuamos com o mesmo tema, as crianças escolheram uma cor das tintas selecionadas: verde, castanha, vermelha e amarela, e com um pincel pintámos as suas mãos, para estas carimbarem na cartolina previamente recortada sob a forma de folha de árvore, sendo essas, expostas para decoração da sala (vide figura 1). Foi-lhes colocada uma bata, para protegerem a roupa. Algumas crianças quando nós tentávamos pintar as mãos delas com o pincel, elas fechavam a mão, pois fazia-lhes cócegas, outras crianças quando viam os pratos de tinta, tentaram colocar a mão no prato, nós não o permitimos, de modo a que elas não se sujassem, lavar-lhes as mãos nem colocassem as mãos com tinta na boca, sempre que uma criança acabasse a atividade, nós juntamente com as auxiliares de ação educativa, iamos à casa de banho com as crianças, mesmo depois de algumas crianças terem realizado a atividade, algumas vinham ter connosco, para voltarem a repetir a atividade, sendo que

tinhamos que estar bastante atentas, para que as crianças não se sujassem, nem as crianças que estavam a brincar se magoassem.



Figura 1 - Pintura realizada pelas crianças

No período da tarde, as crianças estiveram individualmente a colar as folhas realizadas no dia anterior, numa árvore realizada previamente para a decoração da sala e da instituição (vide figura 2), sendo que, na imagem só se encontra presente a árvore elaborada para a instituição. As crianças estavam bastante curiosas e participativas na atividade, uma vez, algumas delas quiseram colar várias folhas nas árvores, como tínhamos bastantes folhas, conseguiram participar todas as crianças, sendo que, algumas chegaram e repetir a EEA. A árvore esteve em exposição na sala, para os encarregados de educação poderem visualizar os resultados finais, permitindo contudo, a observação e manipulação das partes constituintes por parte das crianças. Seria de prever que a árvore não durasse muito tempo, no entanto todas as crianças puderam visualizá-la e manipulá-la, sempre que o desejaram.



Figura 2 - Árvores realizada pelas crianças

No dia seguinte, levamos porcos espinhos, previamente construídos, bem como lã e cola. As crianças realizaram por iniciativa própria a EEA, algumas crianças com maior e outras com menor participação. Uma das crianças demonstrou receio ao tocar na lã, pois sempre que a tocava, recuava, depois de algum tempo sozinha com este material acabou por adaptar-se ao mesmo material, demonstrando interesse e curiosidade pela atividade, sendo que, como foi a última a desejar realizar a EEA, foi a que mais tempo mais tempo demorou (vide figura 3). Deste modo, foi possível observar que a criança depois de se adaptar ao material, ficou agradada com o processo, bem como dos materiais, embora fosse, algo que não estava habituada.



Figura 3 - Porco-espinho decorado pelas crianças

Na presente EEA tínhamos delíneo como objetivos a exploração do livro através das mãos, explorar as imagens e as cores, apreciar histórias de uma forma divertida e alegre, através da música e da dança as crianças conseguiram conhecer alguns gestos associados à música, que estava associada esta temática, exploraram diferentes texturas e materiais. Os materiais utilizados foram: o livro “O Outono é o tempo a envelhecer”, cartolina (amarelas, castanhas, verdes, bejes), goma eva, lã, cola, folhas A4, tintas (amarelo, verde, castanho), Através das observações realizadas, podemos dizer que as crianças no início das atividades estavam algo intermitentes e curiosas com os materiais, gostavam de os explorar com as mãos e sentir as texturas, fazendo com que ganhassem confiança e interesse gradualmente, na execução da atividade, também foi possível observar que as crianças atingiram os objetivos propostos, algumas com algum receio, muito pela apresentação de materiais novos, mas depois de algum tempo a explorá-lo e ao tempo de cada criança, foi possível ultrapassar esse receio.

4.2. Experiências de Ensino e Aprendizagem em Educação Pré-escolar

Ao longo das nossas práticas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), tivemos como preocupação trabalhar as diversas áreas de conteúdos das Orientações Curriculares para a EPE.

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. A aprendizagem também se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade, contudo, na mediação de leitura se existir um maior entrosamento pessoal do mediador para com o livro, associado a um gosto pessoal pela literatura em geral e ou pelo livro em questão, maior e melhor será a transmissão do conteúdo e emoções expressas nesse mesmo, para com as crianças. Esse conhecimento e interesse do mediador influencia assim positivamente as crianças, envolvendo-as nas histórias, como referido por Sobrino, et al., (2000):

A atitude do professor é evidentemente fundamental já que o gosto pela leitura se transmite na medida em que é vivido. Se o professor considera a leitura como algo importante na vida e sente prazer a ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam. Para fomentar o hábito da leitura é necessário contar com bons livros, com uma boa biblioteca (p.77).

Tivemos sempre em conta a leitura de vários tipos de textos, adequados às respetivas faixas etárias, com vista à criação de hábitos de leitura, sendo que, ao longo da nossas atividades era frequente a leitura de histórias “a leitura de histórias tem um papel essencial na promoção de hábitos de leitura” (Mata, 2008, p. 72).

4.2.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem “Os animais”

As Experiências de Ensino e Aprendizagem realizadas em contexto de Jardim de infância que iremos apresentar e analisar foram realizadas com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Durante uma tarde, em que as crianças estavam na áreas dos seus interesses, nós estávamos junto de algumas crianças, de forma a prestar o apoio e auxílio necessário, estando presentes quatro crianças na área das construções, sendo que, o número máximo de crianças admissível nesta área, e em que foi possível observarmos uma conversa entre duas dessas crianças que estavam a falar sobre os animais presentes na área, nomeadamente o seu habitat. Posto isto, de modo a proporcionar às crianças um conhecimento mais aprofundado acerca dos animais, em grande grupo abordamos o livro “*Se eu fosse...*” de Richard Zimler (2018), tendo como principal objetivo incentivar o interesse em ouvir histórias, compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais. Começamos por abordar alguns dos elementos paratextuais, nomeadamente a capa, a contracapa, e a lombada, identificando-os, posteriormente realizamos a leitura do álbum, sendo que, as imagens só foram visualizadas no fim da leitura do livro para apelar à imaginação das crianças. A obra foi apresentada, tendo em conta o posicionamento da voz, as personagens, demonstrando as suas emoções o entusiasmo, obtendo maior atenção das crianças, no fim da leitura. As crianças visualizaram as imagens, sendo que, à medida que as íamos mostrando, as crianças iam-nas comentando, mencionando as lembranças associadas à história. Posteriormente questionamos as crianças acerca do que elas gostariam de ser, de forma geral, podendo ser objetos, animais, desenhos animados, tal como a personagem do livro o fazia. Depois de todas as crianças disporem de tempo para pensar no assunto e reponderem com aquilo que realmente gostariam de ser, obtiveram-se as seguintes respostas, sendo que, os nomes expostos no presente relatório, não são nomes reais:

Nota de campo, 15 de Janeiro de 2019

Luís – Coelho

Laura - Ladybug

Ana - Chita

Carlos - Boneca

Diogo - Foca
Margarida - Boneca
Bruno - Cavalo
Joana - Sereia
Luana – Regador
Pedro - Gato noir
Manuela - Lua
Sara - Minnie
Daniela - Joaninha
Jorge - Gato noir
Carolina - Polvo
Cristina - Estrela
Afonso - Gato noir
Andreia – sol

Como podemos observar na tabela, as crianças mencionaram algo que gostariam de ser, como a criança fez no livro, algumas delas apresentaram justificação, sendo que, algumas crianças não quiseram justificar. No final, nós e as educadoras da sala, também mencionámos o que gostaríamos de ser e o porquê, a pedido das crianças. No período da tarde demos continuidade a esta obra, abordando nomeadamente os animais voadores, marinhos e terrestres, alguns deles, presentes na história. Inicialmente questionamos se sabiam o que eram os animais marinhos, terrestres e voadores, Algumas crianças sabiam e explicaram que os animais terrestres viviam na terra. Os animais marinhos viviam no mar e os animais voadores voavam, sendo que, também viviam na terra, mais tarde, verificaram-se algumas imagens de animais presentes na história. As crianças, voluntaria e individualmente, escolhiam um animal, dizendo em que categoria se identificava e se soubessem, mencionavam também o nome do animal. Previamente, levamos imagens impressas, coladas em cartolinas e recortadas, seguidamente expusemos as imagens numa mesa, em que cada criança de forma individual e voluntária, vinha visualizar as imagens e escolhiam uma, para proceder à colagem da imagem na cartolina este mesmo material encontrava-se preso ao centro do quadro com ímanes, de forma a facilitar as crianças a colarem o animal e com a nossa ajuda se necessário. As crianças estavam bastante participativas, sendo que, algumas delas manifestaram intenção de repetir, sendo-lhes explicado que tal não poderia

acontecer, pois seria necessário dar a mesma oportunidade às restantes crianças, seguidamente colaram o animal na, sendo este visível a todas as crianças presentes na sala (vide figura 4). Depois da cartolina estar preenchida, escolhemos em conjunto com as crianças um local para afixarmos o cartaz.



Figura 4 - Cartaz dos animais

Os materiais que utilizámos na presente EEA foram cartolina, imagens de animais, marcador e fita-cola. Durante esta atividade, tentámos que as crianças das três faixas etárias participassem ao longo da atividade, não só as crianças de 5 anos de idade, como também as crianças de 3 e 4 anos de idade. As crianças demonstravam estar interessadas e motivadas durante as atividades, o que pode ser constatado pela participação voluntária. Em alguns casos as crianças manifestaram vontade em participar mais do que uma só vez, mas nós explicamos que como haviam várias crianças que ainda não tinham participado e que também queriam participar, devíamos dar prioridade às crianças que não tinham participado, assim, foi possível, através das observações realizadas, concluir que as crianças atingiram os objetivos propostos, já que as crianças ficaram a conhecer alguns animais e a distinguir os diferentes habitats existentes, isto porque, quando as crianças foram para as áreas realizar as atividades autónomas, as crianças que escolheram as construções, comentavam acerca dos animais e os habitats associados.

4.2.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem “A alimentação saudável”

Durante uma tarde, em que as crianças estavam nas áreas escolhidas, estavam seis crianças na área da casa, observando-se que três crianças estavam em conversa, simulando a elaboração de um almoço, duas delas comentavam o facto de não gostarem de sopa e uma outra criança mencionou que para além da sopa, também não gostava de diversas frutas, posto isso, decidimos realizar atividades que abordassem a alimentação saudável, com o objetivo de incentivar as crianças a adquirir hábitos de alimentação saudáveis, passando por comer muita sopa, lacticínios, legumes e frutas variadas, sendo que, os objetivos para a presente EEA eram: demonstrar cuidados com o nosso corpo e também a importância dos alimentos.

Inicialmente abordamos alguns dos elementos paratextuais e só posteriormente realizamos a leitura do álbum *Come a sopa, Marta!* de Marta Torrão (2016), sendo que, só se procedeu à visualização as imagens no fim da leitura da obra, de seguida dialogamos um pouco sobre a obra e posteriormente sobre a alimentação saudável. Uma das crianças salientou “Eu como sempre sopa ao almoço e ao jantar e também gosto de legumes”, seguidamente foram entregues às crianças imagens com alimentos saudáveis e não saudáveis, para a realização das EEA, que seria abordada no dia seguinte.

No dia seguinte, continuamos com a realização da EEA alusiva à alimentação saudável, utilizando as imagens coloridas pelas crianças no dia anterior. Com uma circunferência desenhada e recortada previamente em papel de cenário, devidamente dividida, começamos a colagem das imagens dos alimentos na respetiva roda dos alimentos (vide figura 5), onde as crianças colocaram os alimentos e em simultâneo comentavam as suas escolhas e as suas dúvidas, notando-se que a primeira imagem a ser colada foi a água, por ser unânime entre as crianças que a água deveria estar centro da roda, sendo que uma delas ainda acrescentou “A água deve estar no meio da roda, porque, a água está em todos os alimentos, e nós devemos beber água todos os dias”. Como só utilizamos algumas das imagens, as restantes ficaram para a EEA que se realizou no período da tarde.



Figura 5 - Roda dos alimentos

Ao longo das atividades sentimos que as crianças estavam empenhadas e motivadas, devido à participação autónoma das mesmas, bem como, ao entusiasmo manifestado ao longo da execução de toda a EEA.

No início da tarde, para relaxarem um pouco, mas continuando com o tema alusivo à alimentação saudável, estiveram a ouvir uma música do grupo *A banda vai à escola intitulada* “Canção alimentação”, sendo que, também visualizaram uma imagem da roda dos alimentos na internet, para compararem a roda dos alimentos realizada pelas crianças com a roda dos alimentos apresentada no computador. As crianças demonstravam entusiasmo ao ouvirem a música, uma vez que, algumas crianças tentaram acompanhar e memorizar o refrão da música, cantando-o. Seguidamente dividimos o grupo em dois sub-grupos, as crianças de 5 anos de idade recortaram alimentos saudáveis de folhetos de supermercado, para colocarem posteriormente na roda dos alimentos, completá-la, enquanto realizavam esta tarefa, uma criança comentou que também tínhamos na área dos jogos uma pirâmide dos alimentos, enquanto o grupo dos 3 e 4 anos de idade, colavam as imagens previamente coloridas na tabela dos alimentos saudáveis e não saudáveis (vide imagem 6).



Figura 6 - Tabela saudável e não saudável

Para finalizarmos a EEA alusiva à alimentação saudável, realizamos espetadas de fruta com a ajuda das crianças de 4 e 5 anos de idade, com recurso a facas de plástico, para não se cortarem, sendo que, como tínhamos poucas facas, as crianças vinham uma de cada vez realizar a atividade, desta forma, conseguíamos ter um controlo visual de todo o grupo. Enquanto uma criança estava a realizar a tarefa, as restantes estavam a desenvolver atividades autónomas nas áreas dos seus interesses, no final da participação, cada criança lavava as mãos, mantendo hábitos de higiene e segurança alimentar de todo o grupo de crianças. No final, todas as crianças, depois de arrumarem as respetivas áreas, regressaram aos seus lugares, as crianças escolheram as frutas desejadas sendo-lhes distribuídas as espetadas de frutas escolhidas. Todas as crianças comeram e algumas quiseram repetir.

Os materiais que utilizamos ao longo das atividades foram, o livro *Come a sopa!* Marta cartolina, papel de cenário, marcadores, lápis de cor, folhetos de supermercado, cola, tesoura, paus de espetadas e frutas variadas. As crianças mostraram-se interessadas, como comprovado através de alguns comentários observados durante as EEA, estando sempre dispostas a participar de forma autónoma.

Durante o nosso estágio, pudemos observar, que a maioria das crianças, não tinha hábitos de leitura, tal foi comprovável também em conversas com as crianças, verificando-se que quatro crianças estavam habituadas a que os pais lhes lessem livros, as restantes disseram que só as professoras e as professoras-estagiárias lhes liam livros.

Como as crianças não tinham hábitos de leitura, e indo também ao encontro do nosso tema, realizamos todas as semanas, durante o nosso percurso de estágio na instituição, leituras de livros, e partindo desses livros realizávamos EEA que iriam ao encontro do tema abordado no livro, como exemplo disso, temos algumas das EEA elaborados com as crianças do jardim de infância, descritas no presente relatório.

Ao longo de todas as EEA que foram realizadas, a nosso ver as crianças mostraram um interesse crescente nos livros e na leitura e sua leitura, pois, como verificável na nossa penúltima semana de estágio, uma criança trouxe um livro de casa para nós realizarmos a respetiva leitura do livro, observou-se também que algumas crianças pediram às educadoras da sala para criarem uma área da biblioteca. Esta área não foi construída connosco, por existir pouco espaço disponível na sala para tal, em compensação, existe uma biblioteca escolar, acessível às crianças nos intervalos ou durante as atividades com os educadores, ressalvando que, também realizamos uma atividade com as crianças na biblioteca, não sendo aqui descrita, por descrevermos neste relatório as ações que na nossa opinião, melhor demonstram as práticas educativas desenvolvidas.

4.3. Experiências de Ensino e Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apresentamos a seguir algumas Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) desenvolvidas numa turma de 3º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) que nos parecem ser as que melhor demonstram as práticas educativas desenvolvidas.

Procuramos em todas as EEA respeitar os interesses das crianças, que permitissem envolvê-las na construção do seu conhecimento, respeitando os seus ritmos e características individuais, tentávamos levar materiais para uma melhor interação com as crianças, conferindo maior atividade ao longo de toda a aprendizagem. Considerando todos estes aspetos concordamos que “devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos” (Edwards, Forman, & Gandini, 1999, p. 90).

Todas as atividades apresentadas no presente relatório se iniciaram com a leitura de um texto, pois acreditamos que a leitura enriquece o conhecimento da criança, tal como afirmam Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015)

O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos de património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (p.8).

É importante referir que as planificações das EEA foram sempre flexíveis, logo abertas a mudanças em função de situações imprevistas que pudessem surgir durante a prática.

4.3.1. Experiência de Ensino e Aprendizagem “A poesia numa época especial”

A primeira Experiência de Ensino e Aprendizagem surgiu a partir da exploração do texto “Presença de pai” de Leonardo André, notando-se interesse nas crianças, para a realização de atividade alusivas ao dia do pai, funcionamento como oferta ou gratificação,

para com os seus pais. Na semana anterior algumas crianças comentavam o facto de ainda não terem realizado atividades para entregarem ao pai, visto que, o dia do pai estava muito perto, e tendo em conta que o Dia do Pai é uma data comemorativa com forte carga sentimental e bastante inspirativa ao nível escolar, a presente atividade teve como objetivo trabalhar as áreas do Português e da Expressão Plástica. Explorámos o texto poético e trabalhamos com materiais diversificados, nomeadamente tinta de vidro, verniz, canetas de acetato, depois de todas as crianças contarem as novidades (uma rotina específica da segunda-feira), foi entregue a cada criança o poema *Presença de pai* de Leonardo André, para realizarem a leitura do poema de forma individual e silenciosa. Posteriormente, a leitura foi realizada por grupos em voz alta, dialogando-se sobre o texto, por se considerar que este mesmo espaço de diálogo é fundamental para que as crianças possam apresentar dúvidas, questionar o significado de palavras desconhecidas, falar sobre o texto poético e sobre o gosto e interesse pessoal das crianças no texto em questão, tal como referido por Araújo, Costa e Folgado, (2016), ao afirmar que:

Atendendo à influência positiva que o gosto pela leitura tem na compreensão leitora, motivar os alunos para a leitura deve ser prioridade. Como referimos, os professores podem fazê-lo através das suas próprias leituras orais, bem como da apresentação e discussão de obras de leitura infantil orais, bem como da apresentação e discussão de obras de literatura infantil diversificadas e de acordo com escolhas pessoais dos alunos (p.27).

Posteriormente, a leitura foi realizada por grupos em voz alta. Dialogamos um pouco sobre o texto, nomeadamente, sobre algumas palavras desconhecidas, falando-se também sobre o texto poético. Na tabela a seguir podemos verificar o diálogo das crianças, ao questionarem sobre palavras desconhecidas:

Nota de campo, 18 de março de 2019
Rui: Fascinante
Flora: Uma coisa incrível
Tomé: Constante
Flora: Está sempre a acontecer

Flora Um verso faz parte de uma estrofe e uma estrofe é um conjunto de versos.

Luís: Por exemplo: admirar, caminhar as palavras rimam

As crianças que não conheciam alguma palavra, referiam-na em voz alta para que as crianças que assumissem o respetivo significado pudessem ajudar na explicação e entendimento da palavra. De igual forma, sempre que surgissem dúvidas era-lhes explicado o respetivo significado, como podemos observar na tabela apresentada atrás.

Após o diálogo com as crianças, foi lhes proposto realizarmos um *brainstorming* no quadro, com palavras que lhes faziam recordar o pai, como podemos observar na tabela:

Nota de campo, 18 de março de 2019
Luís: Generoso
Constança: Bonito
Rui: Solidário, engraçado, generoso, corajoso, protetor
Miguel: Leal
Sara: Sincero, responsável
Tomé: Amoroso
Flora: Amigo
Joana: Herói
Tiago: Companheiro, forte
Nuno: Exemplar

Foi proposta às crianças a realização de um poema individual para cada pai, podendo utilizar as palavras expostas no quadro, sendo monitorizada a correta realização do poema para que fosse entregue em casa ao Pai. Para complemento, foi realizada a decoração individual de canecas, também para entregar ao pai, sendo que, para a realização da tarefa foi necessária utilização de canecas brancas, verniz de cor, um recipiente com água morna, caneta de acetato e tintas de vidro. O processo de execução passou por cada criança mergulhar a sua caneca na água que continha o verniz. De forma a pintarem a caneca, a tarefa era sequencial, pelo que, enquanto algumas crianças

realizavam a atividade, as que já tinham realizado, aguardavam a secagem da respetiva caneca. Após a secagem davam asas à sua criatividade e decoravam individualmente a sua caneca com caneta de acetato e tinta de vidro (vide figura 7).



Figura 7 - Caneca realizada pelas crianças

Como já tínhamos referido, a presente EEA como todas as outras, partiu das crianças, sendo que estas não sabiam ao certo o que iriam realizar. Deste modo, as crianças ficaram bastante empolgadas com as canecas, pois para além de ser uma prenda que iriam oferecer ao pai, também, eram materiais, com o qual não estavam habituadas a trabalhar. Antes da entrega das canecas, mostramos os materiais e explicámos o processo, enquanto entregávamos as canecas às crianças, algumas delas, estavam a imaginar, dialogando com os colegas, o que estavam a pensar realizar na decoração da caneca. Durante toda a EEA, e como foi possível observar as crianças mostraram-se bastante interessadas, com o facto de realizarem um poema para o pai de cada uma delas, enquanto outras crianças ficaram mais empolgadas, com a parte plástica da EEA.

4.3.2. Experiência de Ensino e Aprendizagem “O amor”

A segunda Experiência de Ensino-Aprendizagem que vamos apresentar surgiu de uma sugestão das crianças para que se fossem realizadas atividades alusivas ao dia da mãe. Tendo como ponto de partida a exploração da obra *Coração de mãe*, de Isabel Minhós Martins (2018), definiram-se como objetivos a nível do Português, redigir corretamente, escrever textos narrativos, como também, realizar um desenho de expressão livre ao nível de expressão plástica. Para a leitura da obra, as crianças foram buscar as suas almofadas para se sentarem no chão em forma de meia-lua, criando um ambiente mais acolhedor. Esta obra foi lida às crianças seguindo-se um diálogo com as crianças acerca do livro, questionando-se junto das crianças, quais os acontecimentos possíveis no seguimento da história relatada no livro, como podemos verificar na tabela apresentada a seguir:

Nota de campo, 18 de março de 2019
Flora: Que aconteceu alguma coisa e que o filho vai ajudar a mãe.
Salvador: O amor que sentimos pela nossa mãe.
Rui: Um menino que gosta muito da sua mãe.

Na tabela atrás podemos verificar o diálogo entre as crianças, dando a sua opinião alusiva ao livro antes da leitura da obra, é de frisar que as imagens iam sendo observadas à medida que a obra ia sendo abordada.

Durante a leitura da narrativa, as imagens iam sendo visualizadas, as crianças iam tendo algumas reações, uma das crianças salientou “Sabem que o coração de mãe é tão grande, tão grande que cabe lá todo o amor do mundo.”

Posteriormente, as crianças sentaram-se nos lugares e pensaram em palavras que lhes faziam lembrar a mãe, podendo referenciar palavras que se recordassem do livro, como observado na tabela apresentada a seguir, que apresenta palavras que as crianças se recordavam do texto e palavras que lhes recordavam as mães.

Nota de campo, 30 de abril de 2019

amorosa, carinhosa, divertida, simples, bondosa, encantadora, bonita, fiel, engraçada, exemplar, fofinha, inteligente, graciosa, leal, elegante, palhaça, gira, forte, musical, responsável, preocupada, generosa, amiga, poderosa, solidária, pontual, interessante, perfumada, bela, aventureira, amorosa, trabalhadora, gentil, verdadeira.
--

A pedido de uma criança e com a concordância das restantes, uma vez que a ideia inicial era a elaboração de um texto narrativo, todas as crianças elaboraram um texto poético, à exceção de uma delas, que preferiu a elaboração de um texto narrativo, inserindo nele algumas das palavras escritas no quadro, expostas pelas crianças, caso o desejassem, de forma a facilitar a escrita. Essas mesmas palavras estão apresentadas na tabela atrás. Enquanto as crianças escreviam o poema, foi entregue a cada criança uma folha A3. As crianças dobraram a folha em duas partes iguais e num dos lados colaram a folha onde redigiram o poema, depois da correção do poema, foi-lhes possível decorar livremente a outra metade da folha. Os materiais utilizados foram corações previamente cosidos em tecido e preenchidos com algodão, tintas para tecido, pinceis e folha A3. Posteriormente foi entregue a cada criança um coração em tecido (vide figura 8) com algodão no interior, e a cada grupo, dois a três frascos de tinta de tecido e um pincel para cada frasco. Sempre que necessário existia partilha de tintas e pinceis entre grupos. Esta tarefa exigiu muita preparação prévia, uma vez que, foi necessário cortar e coser manualmente todos os corações, verificando-se a necessidade de execução de numerosas quantidades de corações, contudo, e face aos resultados obtidos e pela satisfação e alegria manifestada pelas crianças, todo o empenho e dedicação valeu o esforço.



Figura 8 - Coração em tecido

O tema da presente EEA surgiu de uma sugestão de algumas crianças, pois como realizamos atividades para entrega ao pai, achavam injusto não entregarem algo às mães alusivo respectivamente ao dia da Mãe, deste modo, surgiu-lhes a ideia de realizarem EEA que abordassem o tema a mãe. A EEA realizou-se a partir da obra “Coração de mãe”, algumas crianças já conheciam a obra, por já a terem abordado no jardim-de-infância, mas mesmo já a conhecendo, participaram de igual forma, deixando os seus colegas darem as suas ideias e opiniões. A ideia de decorarem o coração surgiu através do título da obra e como não havia tempo suficiente para realizar os corações todos pelas crianças, levamos os corações previamente preenchidos com algodão e cosidos à mão, depois da explicação e da entrega dos materiais às crianças, estas deram asas à sua imaginação, e criaram verdadeiras obras de arte, tanto a nível da expressão plástica, como da escrita, pois, no final cada criança elaborou um texto, poético ou narrativo, ficando à escolha de cada uma das crianças.

4.3.3. Experiência de Ensino e Aprendizagem “A agricultura”

A terceira Experiência de Ensino e Aprendizagem surgiu a partir da exploração da obra *A casa* de Patrick Lewis (2011). Surgiu através de um diálogo entre duas crianças, que falavam sobre a agricultura nas suas casas. Definiram-se como objetivos, a nível do

Português, redigir corretamente a escrita de um texto narrativo e partilha de ideias, a nível da Matemática, reconhecer propriedades geométricas, e a nível de Estudo do Meio, atividades relacionadas com a agricultura do meio local, nomeadamente reconhecer a agricultura como fonte de matérias, investigar algumas técnicas tradicionais e modernas e instrumentos que lhes estão associados. Depois de todas as crianças contarem as novidades, como de habitual, foram buscar as suas almofadas, e sentaram-se no chão em forma de meia-lua, ação esta que já era bastante habitual.

Desde o momento em que observaram o livro, as crianças iam fazendo algumas perguntas acerca do livro, potenciado a criação de um diálogo para discutir o mesmo assunto, como podemos observar na tabela:

Nota de campo, 27 de maio de 2019
Professora estagiária: Já me perguntaram se o livro é antigo, mas não, o livro não é antigo foi escrito em 2011 mas a história já aconteceu á muito tempo atrás, 1656. O que acham que acontece no livro?
Carlos: Podia ter acontecido uma catástrofe e as pessoas aleijarem-se na casa.
Rui: Já sei, uma casa assombrada.

Antes de realizarmos a leitura do livro, as crianças iam fazendo previsões, acerca do que poderia acontecer ao longo da história.

Ao longo da leitura da história, íamos alternando o tom de voz, deixando transparecer os sentimentos e as emoções implícitas nas expressões patentes no texto do livro, tal como nos diz Froissart (1976):

É particularmente complexa, pois implica não só uma recepção do texto pelo leitor, como uma transmissão desse mesmo texto. Pela entoação e pelo controle do fluxo da voz, o leitor deve deixar transparecer as emoções provocadas por uma palavra mais significativa, procurando

isolá-la para melhor a fazer compreender aos seus auditores. Essa leitura implica assim uma interpretação (pp.24-25).

Ao longo da leitura da obra íamos apresentando as ilustrações, tal facto, ia despoletando algumas reações nas crianças, “Oh! A magia desta história, a magia existe.” À medida que íamos contando a história, as crianças interagiam falando das imagens e de determinados pormenores da história, como podemos observar na tabela a seguir:

Nota de campo, 27 de maio de 2019
Luís: Oh! Vem aí a primavera, a primavera das moscas.
Luís: É verdade, há muitas moscas.
João: O meu avô também foi para a guerra.
Rui: Já sei, a casa é a fortaleza, é tudo o que precisam para viver.
Flora: É por isso que as pessoas estão todas a ir para dentro de casa.

Na tabela anteriormente apresentada, podemos observar alguns dos comentários tecidos pelas crianças, estes comentários foram expostos ao longo da segunda visualização das imagens do livro a pedido das crianças, sendo que, à medida que íamos visualizando as imagens, as crianças iam comentando, dando a sua opinião sobre as imagens.

Seguidamente, foi entregue às crianças um guião (Vide Anexo 1), em que, as crianças escreveram um texto agrupadas em pares, tendo em conta a obra *A casa* de Patrick Lewis.

Através desta obra foi possível abordarmos outras áreas curriculares, nomeadamente o Estudo do Meio e a Matemática.

A partir de alguns elementos da obra, nomeadamente a casa, abordamos os sólidos geométricos, pois a casa tem formas de um sólido geométrico, nomeadamente um cubo ou um paralelepípedo.

Levámos vários sólidos geométricos, expondo-os numa mesa e permitindo a observação das crianças.

Na tabela a seguir, podemos observar um diálogo, realizado antes da exploração dos materiais:

Nota de campo, 27 de maio de 2019
Professora estagiária: O que são sólidos geométricos?
Rui: São sólidos com as formas das figuras geométricas.
Professora estagiária: Podemos caracterizar em poliedros e não poliedros.
Tomé: Os poliedros não tem curvas.
Rui: E os não poliedros têm curvas.
Rui: Posso ir agrupar os sólidos geométricos em poliedros e não poliedros?

As crianças demonstravam entusiasmo com os materiais expostos na sala, como podemos verificar através do diálogo presente na tabela anterior, na qual se observa um comentário particular de uma criança, manifestando vontade em agrupar os sólidos geométricos em poliedros e não poliedros.

Mencionámos que um sólido geométrico era uma figura em 3D, explicando que 3D era uma figura em 3 dimensões, ou seja, uma figura com volume, sendo explicado também o que eram os vértices, arestas e faces, exemplificando com auxílio dos respetivos sólidos geométricos, referenciado também a diferença entre prisma e pirâmide.

Seguidamente foram entregues dois sólidos geométricos, um poliedro e um não poliedro, a cada grupo, tendo cada um dos grupos identificar o nome do respetivo sólido bem como o número de arestas, faces e vértices. De seguida, os grupos apresentaram os resultados à turma, explicando de que forma obtiveram os seus resultados e suas conclusões, conforme iam apresentando à turma, iam escrevendo no quadro os respetivos resultados.

Na área curricular de estudo do meio, abordamos a agricultura, tema este que também podíamos observar na obra *A casa* de Patrick Lewis, pois, esta obra continha imagens onde se podia observar a evolução das árvores nas diferentes estações do ano e

alguns campos de cultivo de agricultura. Depois de dialogarmos um pouco sobre a agricultura e com informações no manual sobre o assunto, foi sugerido às crianças que, em grupo, respondessem às seguintes questões, sendo que, cada grupo respondia a uma questão:

1. O que é a agricultura?
2. Indica alguns fatores naturais que influenciam a agricultura.
3. Nomeia algumas técnicas utilizadas pelo homem para superar dificuldades originadas por fatores naturais.
4. Indica alguns perigos para o homem e para o ambiente resultantes do uso de produtos químicos na agricultura.
5. Diz o que entendes por agricultura biológica.
6. Indica que produtos usa a agricultura biológica para fertilizar os solos.
7. Indica alguns produtos agrícolas da tua região.

Depois das suas investigações, as crianças em grupo apresentaram aos seus colegas as informações alusivas à questão correspondente a cada grupo. Sempre que surgiam dúvidas sobre as informações dos grupos, o grupo encarregava-se de tirar as dúvidas dos colegas.

Como já referimos, todas as EEA surgiram através de sugestões das crianças, ou conversas entre as mesmas, e esta, não foi exceção. A presente EEA surgiu através de uma conversa entre duas crianças, como referimos anteriormente, tema este, que conseguimos interligar a várias áreas de conteúdo, conseguindo realizar tal ligação, através de um livro, que também foi lido e explorado com as crianças. Este grupo de crianças era um grupo bastante autónomo, possuindo na sua maioria gosto e hábitos pela leitura, assim, sempre que realizávamos a leitura de algum texto, ou obra, as crianças demonstravam curiosidade nesse mesmo, questionando sempre alguma dúvida, davam a sua opinião de forma espontânea, respeitando sempre os seus colegas. Como este era um grupo habitual com hábitos de trabalho definidos, tentávamos em todas as nossas EEA, ou quase todas, criar esse mesmo hábito, refletindo-se num êxito ao nível de obtenção de resultados finais.

Considerações Finais

Neste ponto pretende apresentar-se uma reflexão relativamente à ação pedagógica desenvolvida na PES, sintetizando os aspetos mais importantes ao longo desta etapa, que colocou em prova todos os conhecimentos teóricos obtidos ao longo dos anos da formação essencialmente teórica, e muitos outros que foram adquiridos por força da realização de tarefas em contexto prático e contacto direto com crianças.

Foi por convivência e contacto com as educadoras de infância e as professoras das diversas salas em que participei, que obtive a perceção que no contexto prático por vezes se torna difícil aplicar alguns fundamentos teóricos, motivados pela imprevisibilidade das ações e emoções do ser humano. Verificando através dos diversos profissionais (educadoras, professoras e auxiliares de ação educativa) com quem tive o prazer de trabalhar, o quão importante é o seu contributo no crescimento das crianças, por serem das primeiras pessoas a transmitir conhecimentos teóricos e práticos estruturados, alicerçando e potencializando as suas capacidades cognitivas e emocionais, considerando também por outro lado que os educadores/professores e auxiliares de ação educativa, nem sempre veem o seu trabalho reconhecido e valorizado pelos encarregados de educação e pela sociedade em geral.

As instituições que me acolheram corresponderam aos ideais do que deve ser uma Creche, EPE e 1.º CEB, espaços devidamente organizados, limpos, acolhedores, onde eram notórias a satisfação e o bem-estar das crianças, potencializando uma aprendizagem de forma saudável e respeitosa.

No contexto geral e nas instituições onde realizamos a PES, relativamente à organização do ambiente educativo, tentamos ser o mais criativos e diversificados possível, tendo em conta as crianças e as atividades desenvolvidas, colaborando sempre na organização do espaço e dos materiais de modo a favorecer a o bem-estar e a segurança das crianças, estimulando o seu interesse pela participação nas EEA.

Ao nível relacional, preocupamo-nos em criar empatia com o corpo docente das instituições e com as crianças, num ambiente de regras e disciplina, apoiando-os nos projetos desenvolvidos e nas dificuldades que ia surgindo.

As planificações foram ao encontro com as necessidades identificadas nas crianças, procurando a observação de cada criança individualmente, em pequeno grupo e

em grande grupo para identificar as suas necessidades, as preferências e as suas competências, indo sempre ao encontro para com o planeamento e diretrizes educacionais das instituições, bem como, pelas opiniões e indicações das educadoras cooperantes e dos professores orientadores, no sentido de melhorar constantemente de EEA para EEA, ajustando sempre em função de resultados, estatísticas ou elações das atividades anteriores.

Procuramos ser sempre responsáveis em todas as tarefas assumidas, e adotamos uma postura de investigação e observação das rotinas, comportamentos e reações/emoções das crianças, retirando sempre no final das atividades informações fundamentais para o conhecimento dos gostos, necessidades ou limitações das crianças retirando também conclusões ao nível da aplicabilidade da atividade, interação e participação das crianças, qualidade dos trabalhos ou resultados finais e essencialmente no nível de felicidade e satisfação demonstrada pelas crianças no final da atividade, manifestadas pela vontade em prolongar as atividades.

Durante as EEA e aulas da PES, procuramos estimular a interação das crianças, diversificando o género de EEA e colocando as crianças como principais intervenientes, no direito de colocarem ordeira e calmamente todas as suas dúvidas e questões, procurando com que, as mesmas se superem ao nível individual, de igual forma, potencializar a sua capacidade de participação e interação em grupo.

A investigação desenvolvida, surgiu não só num grande gosto pessoal pela leitura, como também, por conversas tidas com crianças do Jardim de Infância. Desta forma surgiu o tema “A leitura como contributo para a aprendizagem”. Toda a nossa investigação foi direcionada no sentido de dar resposta à questão-problema: “*Como criar hábitos de leitura em crianças de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”. Podemos dar resposta a esta questão, dizendo que para criar hábitos de leitura em crianças de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve ser um trabalho realizado não só pela escola, como também pela família, pois como foi referido ao longo do trabalho a criança cria hábitos de leitura, a partir do gosto pela leitura, e estes podem ser transmitido através das pessoas com quem a criança convive. Tendo em conta a questão problema, estabelecemos como objetivos: (i) identificar os hábitos de leitura das crianças, este objetivo foi atingido, pois nas Experiências de Ensino e Aprendizagem, referimos, que a maioria das crianças do Jardim de Infância, ainda não tinham adquirido hábitos de leitura, no entanto a maioria das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, já se encontrava presente

hábitos e gosto pela leitura, podemos concluir isto, através das observações e conversas realizadas durante o período da nossa prática (ii) conhecer os principais meios e formas para criar hábitos de leitura, no presente objetivo, podemos salientar que os principais meios para criar hábitos de leitura, é através da família, escola, meios de comunicação social, as principais formas para criar hábitos de leitura é através da dinamização dos livros e utilizando também como recurso as novas tecnologias, pois estas são bastantes apelativas às crianças; (iii) averiguar os interesses das crianças pelo livro, este objetivo foi atingido, pois nas Experiências de Ensino e Aprendizagem, referimos, que a maioria das crianças do Jardim de Infância, tinham algum interesse nos livros, mas não muito, no entanto durante as nossas práticas, tentámos mudar o interesse delas, com sucesso, relativamente as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, já se encontrava presente gosto pelos livros, podemos concluir isto, através das observações e conversas realizadas durante o período da nossa prática; (iv) realizar atividades facilitadoras de hábitos de leitura, este objetivo também foi cumprido, pois, em todas as nossas Experiências de Ensino e Aprendizagem, tentávamos levar livros e dinamizar as leituras dos mesmos, dinamizando diferentemente, de forma a cativar as crianças.

Antes da realização das EEA, refletimos sobre as mesmas, de forma a pensar nos objetivos a atingir, bem como, nas vantagens e desvantagens que poderiam causar.

Posteriormente, procedemos à leitura de um conjunto de referências, de forma a delinear o que já sabíamos e o que queríamos saber. Através desta nossa experiência, apercebemo-nos que o ponto-chave na criação de hábitos de leitura passa pela participação e motivação das famílias e acompanhamento detalhado e em cooperação para com a escola, criando paralelismo saudável entre o trabalho desenvolvido pelos pais em casa e os Educadores na escola, fomentado na criança o gosto e o hábito na leitura, que segundo diversificados autores, se revela benéfico e essencial no desenvolvimento das crianças e no ser humano em geral, “As práticas de ler e de contar histórias aos mais novos, em ambiente familiar afetivo, contribuem para a criação de hábitos de leitura, além de auxiliarem na expansão do vocabulário ativo e passivo”(Azevedo & Balça, 2016, p.4).

Devemos ler para as crianças, pois para além de ser uma forma de brincar, também é uma forma de ensinar. Diversas atividades com as crianças ajudam-nas no seu desenvolvimento“ (...) falar e ouvir falar outras pessoas (...), brincar com sons e letras, visitar lugares, participar em novas experiências e falar sobre elas e explorar diversos materiais impressos, como por exemplo livros” (APP & APEI, 2004, p. 3).

Com isto, pretendemos realçar também que no ensino, o livro não se resume a letras, frases, parágrafos e páginas, há uma evolução ao nível gráfico nos livros, tornando-os cada mais ilustrativos e demonstrativos, conforme referido anteriormente, potencializando as sensações das crianças, e numa altura em que assistimos a constantes tentativas por meio das novas tecnologias no desvio da atenção das crianças para a prática de jogos, visualização de vídeos ou outras formas de distração ou entretenimento. Assim será e cada vez mais essencial fomentar desde cedo o gosto e o hábito da leitura nas crianças, como forma de desenvolvimento cultural e social, salientando também a importância de desenvolver atividades educativas sobre a leitura, uma vez que nesta prática, é possível abordar várias áreas de conteúdo, tal como foi referido no presente relatório.

No final da prática pedagógica fica retida a grande quantidade de trabalho e esforço na aquisição de conhecimentos e na vontade em corresponder face às exigências que são devidas aos Educadores, passando por algumas dificuldades por ser iniciante na área, ressalvando que todos os dias foram uma alegre surpresa, pequenas conquistas de conhecimentos e crescimento ao nível pessoal e profissional, tal feito tem muito mais valor pela alegria manifestada pelas crianças e pelos seus alegres sorrisos.

Desde cedo tive gosto pela educação e sempre sonhei em ser Educadora de infância, e agora mais do que nunca tenho a certeza que nas *mãos dos Educadores está o futuro*, e isso traz-nos cada vez mais responsabilidades, mas são as responsabilidades que nos fazem mais fortes e capazes de superarmo-nos a nós próprios.

Referências Bibliográficas

- Anjo, M. I. (1981). *O Outono é o Tempo a Envelhecer*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- APP, A. d., & APEI, A. d. (2004). *Porquê ler ao meu bebé?* Edições Gailivro.
- Araújo, L., Costa, P., & Folgado, C. (2016). Avaliação da leitura: PIRLS 2001. Em F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e educação literária*. Lidel.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Educação literária e formação de leitores. Em F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e educação literária*. Lidel.
- Balça, Â. (Dezembro de 2008). *Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados*. Évora: Universidade de Évora.
- Bastos, G. (1992). Para uma pedagogia da leitura: o papel da Literatura infantil e juvenil. Em C. Reis, *Discursos, estudos de língua e cultura portuguesa*. Universidade aberta.
- Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., & Nóvoa, P. (2009). A Aquisição da Leitura e da Escrita: Variáveis Preditoras no Nível Pré-Escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Braga: Universidade do Minho.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais Reformulado, complementado, Actualizado*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. Em F. Azevedo, *Formar leitores, das teorias às práticas*. Lidel.
- Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (1999). *As cem linguagens da criança: abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de Observação de Classe Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Freixo, M. J. (2013). *Metodologia Científica Fundamentos, métodos e técnicas (4ª Edição)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Editorial Aster.
- Gamelas, A. M. (2003). Ideias, Teorias e Práticas Actuais em intervenção Precoce. Em A. M. Gamelas, *Contributos para o estudo da qualidade de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: DEB/ME.
- Gastão, A. M. (2009). "Ler é compatível com a Net, televisão e jornais". *Diário de Notícias*.

- Gomes, A., & Cavacas, F. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa 1 volume*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. Em *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 56-56). Braga: Universidade do Minho.
- Lewis, P. (2011). *A Casa*. Porto: Kalandraka.
- Macedo, T., & Soeiro, H. (2009). A emergência da leitura no jardim-de-infância: Os tapetes narrativos. Em F. Azevedo, & M. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia*.
- Martins, I. M. (2018). *Coração de mãe*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Martins, J. P., & Azevedo, F. (2016). Educação literária e mediadores. Em F. Azevedo, & Â. Balça, *Literatura e educação literária*. Lidel.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Morais, C. M. (2000). *Complexidade e Comunicação Mediada por Computador na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos*. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, C., Leal, T., & Cadima, J. (2008). Comportamentos Interactivos de Leitura Conjunta Adulto-Criança. Em A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho, *ATAS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA XIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLOGICA: FORMAS E CONTEXTOS* (pp. 705-718). Universidade do Minho Psiquilíbrios Edições.
- Pinto, M. d. (2002). Revista Portuguesa de Educação, 15 (2). *Da Literacia ou de uma Narrativa Sempre Imperfeita de Outra Identidade Pessoal*, pp. 95-123. Obtido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415206>
- Pinto, P. A. (2012). *Experiências literárias na educação pré-escolar e desempenho na leitura no 1.º e 2.º anos de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priberam dicionário*. (11 de Outubro de 2019). Obtido de Priberam dicionário: <https://dicionario.priberam.org/>
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. . Porto: Porto Editora.
- Silva, E. T. (1998). *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim, I. S. (2004). "Alunos não lêem porque não os ensinam". (Visão, Entrevistador)

- Sobrino, J. G., Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Del Valle, D., Merino, P., & Alonso, L. (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torrão, M. (2016). *Come a Sopa, Marta! Óbidos: O Bichinho de Conto*.
- Veloso, R. M. (s.d.). *Leitura infantil e práticas pedagógicas*. Porto editora.
- Veloso, R. M., & Riscado, L. (2003). Leitura infantil, brinquedo e segredo. Em *Revista Malasartes nº10*. Campo das Letras.
- Zimler, R. (2018). *Se eu fosse...* Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo I

1. Preenche o esquema orientador tendo em conta o álbum que acabaste de ouvir *A casa*.



Introdução	Quando?	
	Quem?	
	Onde?	
Desenvolvimento	Problemas/ Conflitos	
	Quem vai atrapalhar	
	Quem vai ajudar	

