

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico

**Ana Rita Martins**

*Relatório 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

**Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro**

dezembro  
2017



**“Aqueles que passam por nós não vão sós e não nos deixam sós.**

**Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”**

*Antoine de Saint-Exupéry*



## **Agradecimentos**

O presente relatório representa a conclusão de uma etapa e o culminar de um grande objetivo ao qual me propus. Foi sem dúvida um percurso difícil marcado por muito esforço, trabalho e dedicação. Sendo este espaço tão limitado, não me permite agradecer como deveria a todas as pessoas que fizeram parte deste longo percurso. Desta forma, deixo apenas algumas palavras que expressam a minha enorme gratidão para com essas pessoas.

Agradeço à Professora Doutora Ilda Freire pela orientação, disponibilidade, pelo apoio, incentivo e amizade.

É fundamental agradecer às crianças da Creche, do JI e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com as quais a prática se realizou e às famílias das mesmas por terem participado nas atividades propostas.

Às educadoras cooperantes pela amabilidade com que me receberam e pela disponibilidade que desde sempre manifestaram. Às professoras cooperantes e à comunidade educativa pelo apoio demonstrado.

A todos os professores da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelos ensinamentos e partilha de experiências que serão úteis, certamente, enquanto profissional da educação.

À minha amiga e colega deste longo percurso, Marta Pessoa, pela amizade, companheirismo, confiança que sempre me transmitiu, pelos conselhos. Por todos os bons momentos, mas sobretudo pelos maus. Juntas crescemos e percorremos um longo caminho... “Amigas para sempre”!

Ao meu namorado, obrigada por me ajudares a limpar as lágrimas que insistiam em querer cair pelo meu rosto e por acreditares no meu sucesso.

Por último e não menos importante, quero agradecer à minha família por todo o apoio. Em especial aos meus pais e irmão por todo o apoio e incentivo.

A todos OBRIGADA.



## Resumo

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada que se desenvolveu em contexto educativo nas respostas sociais de Creche, Jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste documento estão relatadas algumas das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas durante a ação educativa acompanhadas de uma reflexão sobre o seu contributo no desenvolvimento holístico das crianças. A questão que orienta o trabalho é *Qual o contributo do livro para a emergência e promoção da leitura e para o desenvolvimento de competências de literacia?* Os objetivos delineados foram: (i) perceber a importância do contacto da criança com o livro; (ii) enriquecer a biblioteca com materiais de apoio para a mediação da leitura; (iii) compreender o livro como um roteiro de mediação de aprendizagem nas diferentes áreas; (iv) compreender e refletir no papel do professor enquanto mediador, promotor e animador da leitura; e (v) perceções da família sobre a leitura e hábitos de leitura. Partiu-se do pressuposto que o contacto da criança com o livro, desde os primeiros anos de vida, e com a literatura para a infância é fundamental para promover uma iniciação literária que será determinante no seu futuro enquanto leitora. O contacto com o livro possibilita ainda a descoberta do prazer da leitura, estimula a sua capacidade imaginativa e criativa, desenvolve a sua sensibilidade artística, a sua capacidade reflexiva e a aquisição de convenções literárias. A pesquisa baseou-se numa metodologia qualitativa, e, com o objetivo de recolher diferentes informações, recorreu-se a técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação, as notas de campo, os registos fotofiguras e o inquérito por questionário. Considerando os resultados obtidos, sublinha-se, pela sua transversalidade, a relevância, no processo de aprendizagem, do livro, da leitura e de práticas de educação literária, na aquisição, desenvolvimento e mobilização de competências de literacia nas crianças.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; literatura para a infância; competências de literacia; práticas de educação literária.



## **Abstract**

The report that is presented was developed within the Supervised Teaching Practice in the educational context of nursery, pre-school, and primary education school.

This document describes some of the teaching-learning experiences developed during the educational action accompanied by a reflection on the contribution to the holistic development of children. The question that guides this work is *Which is the contribution of the book for the emergency and promotion of reading and for literacy skills development?* The objectives outlined were: (i) to understand the importance of the child's contact with the book; (ii) to enriching the library with reading support materials for the reading mediation; (iii) to understand the book as a guideline for learning mediation in different areas; and (iv) to understand and reflect on the role of the teacher as mediator, promoter and animator of the reading; (v) family perceptions about the book and reading habits.

By the assumption that the contact of the child with the book since the earliest years of his life and also the literature for childhood are essential to promote a literary initiation that will be decisive in his future as a reader. The contact with the book also allows the discovery of the pleasure of reading, stimulates his imaginative and creative capacity, develops his artistic sensitivity, his reflective capacity and the acquisition of literary conventions.

The research was based on a qualitative methodology, and with the purpose of collecting different information, techniques and instruments of data collection, such as observation, field notes, photographic records and a questionnaire survey. Considering the results obtained, the transversal nature emphasizes the importance of the book in the learning process, reading and literary education practices in the acquisition, development and mobilization of literacy skills in children.

**Keywords:** Pre-school education; primary education; children's literature; literacy skills; literary education practices.



# Índice geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract .....	viii
Índice geral.....	x
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Quadros .....	xii
Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos .....	xii
Introdução .....	1
1. Enquadramento teórico .....	5
1.1 A leitura.....	5
1.2 A literacia .....	7
1.3 Literatura para a infância.....	8
1.4 A leitura e o desenvolvimento de competências de literacia.....	10
1.5 O encontro com o livro.....	12
1.6 A importância da biblioteca escolar .....	16
2. Ação Educativa .....	19
1. Caracterização dos contextos e dos grupos da prática de ensino supervisionada .....	19
2. Metodologia .....	23
2.1 Justificação do tema, questão-problema e objetivos .....	23
2.2 Natureza da investigação.....	24
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	25
3. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem.....	27
3.1 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto Creche.....	28
3.2 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de Jardim de infância	36
3.3 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	49
4. As perceções das famílias sobre a leitura: apresentação, leitura e análise dos dados .....	62
4.1. Enquadramento .....	62
4.2. Caracterização da amostra .....	62
4.3. Apresentação, leitura e análise dos dados .....	63
Considerações Finais.....	73
Bibliografia .....	77

## Índice de Figuras

Figura 1 – A criança a descobrir o livro dos frutos .....	29
Figuras 2, 3e 4 – Criança a manipular o livro dos livros.....	31
Figura 5 – Apresentação do livro das sensações .....	32
Figura 6 e 7 – Crianças em interação com o livro das sensações.....	32
Figuras 8 e 9 – A área da biblioteca na creche.....	34
Figura 10 – Os livros construídos pelas crianças .....	37
Figura 11 – Leitura da história “Jaime e as Bolotas”.....	38
Figura 12 – Pasta de papel e os respetivos utensílios debaixo do pano.....	41
Figura 13 – Elaboração das folhas de papel reciclado .....	42
Figura 14 – Resultado final – Livro individual .....	43
Figura 15 – Mãe a ler o livro “Quando eu Nasci” .....	44
Figura 16 – Crianças a ouvir uma história .....	45
Figura 17 – Conjuntos dos diversos grupos .....	47
Figura 18 – Criança a retirar um papel da “caixa surpresa” .....	48
Figura 19 – Cartaz com as esculturas .....	48
Figura 20 – Maquete do sistema solar .....	53
Figura 21 e 22 – Crianças a saltar à corda .....	56
Figura 23 e 24 – Crianças a dramatizar a história “O nosso conto tradicional” .....	60
Figura 25 – Que significado atribui à leitura? .....	63
Figura 26 – As gerações anteriores leem mais ou menos? .....	63
Figura 27 – Porque é que pensa que leem mais? .....	64
Figura 28 – Porque é que pensa que leem menos? .....	64
Figura 29 – Fatores mais importantes na criação de hábitos de leitura? .....	65
Figura 30 – Porque? .....	65
Figura 31 – Costuma ler para o seu educando? .....	66
Figura 32 – Se sim, com que frequência? .....	67
Figura 33 – Que tipo de livros lhe costuma ler? .....	67
Figura 34 – Quem escolhe o livro lido à criança? .....	68
Figura 35 – Quem lê o livro à criança? .....	69
Figura 36– A criança pede para que lhe leiam livros? .....	69
Figura 37 – Se sim, que livros? .....	70

Figura 38 – A criança tem o hábito de folhear livros e fingir que está a contar uma história à família? .....	70
Figura 39 – Como reage a criança à presença de livros novos? .....	71
Figura 40 – O/A se (sua) educando/a costuma levar histórias para a instituição? .....	71

### **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Rotina na creche .....	19
Quadro 2 – Rotina no Jardim de Infância .....	21

### **Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos**

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl- Jardim de infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

EEA – Experiência de Ensino Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

RF – Relatório Final



### Introdução

Este relatório final de prática de ensino supervisionada (PES) surgiu no âmbito da obtenção do grau de Mestre para a profissionalização para a docência em educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (CEB). Tem como principais intenções descrever, analisar e refletir experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas em contexto educativo, onde se procurou valorizar o contacto com o livro e a leitura, bem como perceber os hábitos e práticas de leitura que as famílias têm com as crianças.

A PES, em contexto Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB, foi realizada em instituições localizadas na cidade de Bragança. Relativamente ao contexto de Creche e JI, a PES foi realizada numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) que possuía enquanto respostas sociais: Creche, JI e 1.º CEB. Era uma instituição de carácter religioso. Já no que concerne à instituição do 1.º CEB, pertence à rede pública, localizava-se perto do centro histórico da cidade de Bragança e era um centro escolar.

A PES desenvolveu-se em três fases, três dias por semana, num total de cinco horas diárias. A primeira parte passou-se no contexto Creche num período de seis semanas, entre o dia 3 de outubro de 2016 e o dia 9 de novembro de 2016. Numa segunda fase, no contexto de JI, num período de oito semanas num total de 150 horas entre o dia 14 de novembro de 2016 e o 30 de janeiro de 2017. Na terceira fase, no contexto 1.ºCEB num período de doze semanas perfazendo um total de 180 horas. Este teve início no dia 20 de fevereiro de 2017 e terminou no dia 31 de maio de 2017.

Durante este tempo, todas as semanas reunia com os profissionais cooperantes de modo a refletir sobre a ação educativa. Estes momentos eram também importantes e fundamentais para se rever atividades e se planearem outras novas. O ato de planificar, que acompanhou toda a PES, elaborado semanalmente, tinha como suporte os documentos orientadores para cada contexto, nomeadamente para os contextos de educação pré-escolar, consultaram-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. No contexto de 1.º CEB recorreu-se aos Programas, de Português e Matemática para o 1.º CEB, ao Programa e Orientações Curriculares do 1.º CEB e também às Metas de Aprendizagem do Ensino Básico.

Este relatório tem como principal objetivo dar a conhecer a atividade que foi realizada ao longo de todo este período onde se procurou fazer com que a “prática

supervisionada [se] constituísse uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional.” (Pimenta, & Lima, 2004, p. 99).

O livro, a leitura e as práticas de educação literária, nortearam toda a PES e a investigação teve como mote a seguinte questão, *Qual o contributo do livro para a emergência e promoção da leitura e para o desenvolvimento de competências de literacia?* É um tema transversal, pertinente, atual e que contribui para formar leitores e fomentar o gosto pela leitura. De maneira a responder à questão traçaram-se os seguintes objetivos (i) perceber a importância do contacto da criança com o livro; (ii) enriquecer a biblioteca com matérias de apoio para a mediação da leitura; (iii) compreender o livro como um roteiro de mediação de aprendizagem nas diferentes áreas; (iv) compreender e refletir no papel do professor enquanto mediador, promotor e animador da leitura; e (v) percepções da família sobre a leitura e hábitos de leitura.

É função da escola, seja ela pública ou privada, fornecer uma educação de qualidade, o que poderá acontecer, incentivando as crianças à prática da leitura. A leitura e o permanente contacto com o livro, se for estimulada desde a infância, faz com que em adulto, essa criança, seja uma pessoa mais culta e perceba, através da leitura, os símbolos que ela nos transmite.

Atualmente a convivência com o livro e com a literatura para a infância inicia-se desde muito cedo. Esse contacto aparece sem que as crianças ainda se tenham apropriado do código escrito. De facto, as escolas estão equipadas com bibliotecas e outros locais onde o contacto com o livro se pode fazer facilmente. A valorização do livro, associada ao desenvolvimento da comunicação oral, da compreensão da língua e do conhecimento do mundo é do conhecimento dos professores e educadores que procuram incluir nas suas práticas, utilizando este recurso educativo.

A leitura é uma habilidade indispensável à vida social, é através dela que se entende o mundo e se interage com o outro. A leitura permite que o leitor aprenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos (Kleiman, 2008). Assim o papel da leitura é crucial no desenvolvimento e enriquecimento da personalidade do indivíduo, “promovendo autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e abertura às muitas perspetivas por que se pode representar e analisar o real” (Magalhães, 2000, p. 70). A leitura contribui para uma formação holística, mais completa e integral dos futuros leitores e potencia o desenvolvimento de competências

leitoras. A leitura é, sem dúvida, fundamental na educação, pois é esta que permite consolidar a noção de que a cultura é transmissão e criação, é herança e inovação.

Estruturalmente este documento encontra-se organizado em três partes, para além da introdução, conclusão e bibliografia.

O enquadramento teórico corresponde à primeira parte, na qual se fez a revisão da literatura referente à temática em análise. Procurou-se estabelecer uma linha a partir do tema em estudo, começando pela definição dos principais conceitos: a leitura, a literacia, literatura para a infância, a leitura o desenvolvimento de competências de literacia, o encontro com o livro, bem como a importância da biblioteca escolar.

O segundo ponto é dedicado ao enquadramento empírico, em que se apresenta a caracterização dos contextos, a caracterização das salas e ainda dos grupos. Logo de seguida apresenta-se a metodologia utilizada bem como a definição da problemática e a formulação da questão de partida. Optou-se por uma metodologia qualitativa com recurso a técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram sendo aplicados ao longo de todo o percurso. De seguida descrevem-se, analisam-se e reflete-se sobre as EEA relativas a cada contexto.

Nesta parte, encontramos também os dados procedentes da análise aos questionários que se fizeram às famílias das crianças.

Para terminar, apresentam-se as considerações finais onde se expõem, de forma sintetizada e reflexiva, as contribuições das experiências vivenciadas na PES. Seguem-se depois as referências bibliográficas que se utilizaram para a realização deste relatório.



## 1. Enquadramento teórico

### 1.1 A leitura

A palavra leitura deriva do latim – *lectura* – (lição) e consiste, segundo Casteleiro (2001), na

ação de decifrar o que está representado pelos signos figuras (...) o ato de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...), maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias (...), ação de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com a intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação<sup>1</sup> (p.2245).

A prática da leitura também dos primórdios da civilização, quando o homem procurou compreender os símbolos por meio da leitura interpretativa. A atividade de leitura não corresponde a uma simples descodificação de símbolos, mas significa, de facto, interpretar e compreender o que se lê. Ler é antes de tudo compreender, por isso não basta descodificar sinais e signos, é necessário transformar e ser transformado. Lages (2007) refere que

a leitura é fonte de conhecimento, nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, por ela criamos imagens do mundo com implicações diretas no que somos e na imagem que de nós damos a conhecer aos outros e que para nós próprios fazemos (p.9).

Diz-nos ainda o autor que a leitura “é considerada como sendo uma fonte de saber onde se desenvolve e se afirma o gosto estético” (p.9). Assim, é pertinente que, desde muito cedo, se comece a ler para as crianças. A bem ser os pais deveriam assumir este papel e ler histórias às crianças mesmo que elas não as percebam na íntegra, pois ajuda-as na construção da sua personalidade. Os pais desempenham, assim, um papel fundamental no processo da criação de hábitos de leitura, pois é um processo que acompanha a criança para o resto da sua vida. Como nos dizem Papalia, Olds, Wendkos, e Ruth (2001),

desde muito cedo, a maioria dos bebés gostam que leiam para eles e a frequência com que os pais e outras figuras parentais o fazem, bem como o modo como o

---

<sup>1</sup> As citações bibliográficas estão corrigidas ao abrigo do acordo ortográfico em vigor.

fazem pode influenciar a qualidade do seu discurso, e eventualmente, a qualidade da leitura e verifica-se que as crianças que aprendem a ler mais cedo são, geralmente, as cujos pais, liam para elas frequentemente quando eram pequenas (p.226).

Sobrino (2000) refere que a leitura se “converte numa das mais importantes atividades humanas, já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente fator de liberdade interior daquele que lê” (p.31). Deste modo, reitera-se que a leitura é considerada um instrumento precioso e indispensável na vida do ser humano, é também um ato de extrema importância para o desenvolvimento educacional das crianças e proporciona-lhes inúmeros benefícios. Sacristán (2008) sublinha a importância social da leitura, referindo que “ler ou não ler, fazê-lo ocasionalmente ou com profusão, aumenta a capacidade de leitura entre a população, são aspetos que, na nossa hierarquia de valores, distinguem positivamente os indivíduos e a sociedade em que isto se passa” (p.88). Assim e de acordo com os autores acima referidos, refletimos na importância da leitura, pois esta tem um valor instrumental na vida das pessoas, é uma prática que reflete e determina uma forma de se relacionar com a experiência que, na realidade, é o que nos faz verdadeiramente humanos. Também Sequeira (2000) sustenta que a leitura é indispensável, primeiro a uma escolaridade bem-sucedida nas estratégias processuais e nos vários conteúdos disciplinares e, em segundo lugar, para uma extensão em aplicações e recriações fora da vida escolar.

De acordo com Sacristán (2008),

Esta associação pode dever-se ao apoio da força dos hábitos de ler fora e dentro a complementaridade da educação nas aulas com os hábitos de ler noutros âmbitos. Ler textos que não sejam os escolares está relacionado com o êxito escolar das aulas, ou quiçá se produza esse efeito de acumulação de capitais culturais proporcionados pelos diferentes modos de ler. O certo é que o nível de sucesso escolar está relacionado com a leitura feita com funções não académicas (p. 103).

Deste modo, afirmamos que a leitura ganhou um valor multidimensional, estético e cultural, tornando-se uma prática indispensável no mundo em que vivemos. No nosso quotidiano, somos, a toda a hora, bombardeados com folhetos informativos, brochuras publicitárias, instruções que acompanham os aparelhos elétricos, imprensa,

televisão, cinema, computadores, leitura de horários, consulta de lista telefónica, prescrições médicas, preenchimento de formulários e inquéritos entre outras situações diárias. Se juntarmos a isto o facto de que o hábito da leitura se alimenta e fortalece com a prática, podemos dizer que estamos, definitivamente, perante a possibilidade de um enriquecimento individual constante, já que a leitura é uma das atividades que melhor contribuem para o desenvolvimento dos diferentes aspetos da realidade. O hábito de leitura desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.

A leitura é talvez, entre todas as atividades humanas, a mais interessante que se pode oferecer. A leitura e a escrita são ferramentas sociais, que se foram aperfeiçoando ao longo de várias civilizações, essenciais à construção da formação humana.

### **1.2 A literacia**

Literacia é um termo de origem latina - *litteratio, onis* - que significa “«estudos elementares» quando se refere a saber ler, escrever e contar” (Botelho, 2009, p.67). Este conceito perdurou durante muito tempo nas sociedades ocidentais. Contudo, à medida que estas sociedades se foram desenvolvendo e, conseqüentemente, exigindo novas competências, a partir do aumento da alfabetização que englobava a quase totalidade das populações, foram surgindo preocupações com o nível de conhecimentos dos indivíduos, nomeadamente com a constatação de dificuldades de leitura e de escrita em situações formais e informais do quotidiano. Atualmente considera-se que “a literacia será uma competência totalmente conseguida numa sociedade de informação em rápida e permanente transformação, exigindo, por isso, múltiplas literacias (multiliteracias) na construção do conhecimento” (Botelho, 2009, p.67). Deste modo, o conceito de “literacia” deverá incorporar aspetos da multiplicidade textual, bem como da crescente importância da diversidade linguística e cultural. O conceito de literacia ampliou-se, alargou-se e é compreendido como uma competência básica ou fundamental da existência social de todos os dias, constituindo uma “competência transversal” decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências estaria comprometida. Tal como nos diz Pedrosa (2008), “[a literacia] é o abrir de caminho para se dispor das condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida fora” (p. 115).

A literacia está presente no dia a dia dos indivíduos, em inúmeras ações que desenvolvem com regularidade. Como nos diz Ávila (2005), a literacia cruza-se com inúmeras tarefas quotidianas como, na

utilização do computador; exploração da internet; consulta da lista telefónica; decifração de um mapa de estradas; leitura de uma embalagem de produtos alimentares; leitura da posologia de um medicamento; realização de um depósito bancário; preenchimento de múltiplos formulários; consulta de um horário de transportes, folheto de instruções; conferência de uma lista de compras; verificação de um prazo de validade; envio de mensagens por correio eletrónico; envio de um cartão de boas festas; leitura e resposta a um anúncio de emprego; operações profissionais; leitura de legendas na televisão; etc... (p. 263).

Tendo em conta o papel primordial que a literacia assume no desenvolvimento dos indivíduos e na promoção da sua qualidade de vida, a UNESCO proclamou a década 2003/2012 como a United Nations Literacy Decade, ou seja, a Década Internacional da Literacia, reconhecendo que o desenvolvimento da literacia promove a paz, o respeito e a partilha num mundo global.

Importa ressaltar, ainda, a distinção entre literacia e alfabetização. A palavra literacia distingue-se do termo alfabetização por não ter em conta o grau de escolaridade a que tradicionalmente esteve agregada. O conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender, ao passo que a literacia traduz a capacidade de usar as competências de leitura, de escrita e de cálculo.

Sabemos que a escola é o principal elemento para desenvolver as competências de literacia, mas não é o único espaço onde tal ocorre, pois determinados contextos, informais e não-formais, como o meio familiar, situações de trabalho ou lazer, comunidade e sociedade, entre outros, podem propiciar a aquisição de capacidades no domínio da leitura e da escrita.

### **1.3 Literatura para a infância**

Já todos ouvimos falar sobre literatura para a infância e principalmente sobre a sua definição e evolução. No que concerne ao conceito, Soriano (1975) foi o autor que apresentou uma das primeiras definições do conceito, chamando-lhe

“Literatura para a juventude” e atribuindo-lhe os seguintes sentidos: A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e

no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor) que, por definição de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (p.185).

Atualmente o que distingue verdadeiramente a literatura para a infância de outros tipos de literatura é a faixa etária a que se dirige, salientando-se ainda que um texto de literatura para a infância, tem de ser literatura (Parafita, 2002). Nesta perspetiva de literatura para a infância, o livro para crianças é visto como um meio constituído, normalmente, por imagens e texto, tendo como objetivo contribuir para a entrada da criança na cultura. Torna-se assim, numa ferramenta de formação e adaptação que representa um meio de acesso à cultura. Neste sentido, a literatura para a infância deve ser entendida como uma base fundamental à construção e à transmissão de sentidos, contribuindo, deste modo, para o processo de socialização da criança. Neste quadro, o adulto assume um papel fundamental na medida em que ele é o criador, mediador e o facilitador do processo. Todo este processo ajudará a abrir uma janela para o mundo e ajudará a criança a desenvolver-se (Barbosa, 2009). Também Veloso e Riscado (2002), sublinham que

a literatura para a infância assume um papel dominante, enquanto brinquedo na vida da criança, na medida em que permite diversas explorações e descobertas, e enquanto segredo, no sentido em que desencadeia a imaginação. (...) é importante o contacto da criança com a literatura para a infância desde cedo, visto constituir um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes (p.27).

O contacto com a literatura para a infância permite não só criar o prazer estético e lúdico, o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade, como também a captação de sentidos implicados nos textos (e nas imagens) de forma a desenvolver a compreensão leitora. Neste contexto, contribui para o desenvolvimento emocional da criança, apresentando-lhe situações de tensão e conflito em que as personagens se envolvem e com as quais se debatem interiormente de forma emotiva (pela manifestação da tristeza, da raiva, do ciúme, da inveja, do medo), ou exteriorizando tais emoções perante o outro.

#### 1.4 A leitura e o desenvolvimento de competências de literacia

Tal como o brincar, as histórias fazem parte da infância e permitem que a criança fantasie e aprenda também a lidar com algumas situações e angústias do seu dia a dia. A criança, ao ouvir uma história, tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, de ampliar o seu vocabulário e ainda de desenvolver o seu pensamento. O principal objetivo da leitura de histórias a crianças, é de que estas desenvolvam interesse pela leitura e mais tarde pela escrita, pois tal como refere Traça (1992) “esta constitui um meio eficaz para as pôr [às crianças] em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (p.124). Por isso, e como já referimos anteriormente, torna-se imprescindível que, desde os primeiros anos, se leia para as crianças, pois é a partir da audição que a criança pode criar hábitos de leitura e assim ser um leitor assíduo. A prática da leitura deve ser apresentada à criança da forma mais natural possível, com calma, mostrando a sua essência, os seus benefícios e a sua importância. Segundo Sobrino (2000)

Através da leitura, a criança pode facilmente interiorizar os valores da igualdade, da liberdade e da solidariedade. (...). A sensibilização para os valores da democracia, a tolerância e o respeito mútuo, enquanto base da convivência, constituem também princípios que, sem esforço, o leitor vai descobrindo e assimilando através dos livros (pp.88-89).

Na sociedade atual, as crianças são, desde cedo, atraídas por diversos estímulos audiovisuais, principalmente pela televisão, computador e o tablet. “Ver televisão é menos importante que brincar, ler, interagir com os adultos ou falar com os familiares (...), mas os “media” digitais tornaram-se igualmente parte integrante da vida das crianças” (Bazzo, 2011, p. 117). Todos sabemos que a televisão alterou, de certa forma, os hábitos das pessoas e é um meio privilegiado de informação e distração, pelo que se pode argumentar que tanto retirou horas à leitura, como ao convívio e à conversa. Desde o seu aparecimento, que a televisão é acusada de desviar as crianças da leitura, mas também tem algumas vantagens e não nos devemos esquecer que foi através da televisão que muitas crianças viram pela primeira vez o mar, animais selvagens, neve, personagens históricas que ganhavam vida, entre outras. A televisão pode ser tudo aquilo de que a acusam, mas é um excelente instrumento de estímulo intelectual e de

promoção cultural, fatores que nos podem orientar no sentido da cultura. Os programas de televisão podem interferir, positiva ou negativamente, na educação e desenvolvimento das crianças, todavia é da responsabilidade dos pais, que se têm vindo a demitir cada vez mais das suas funções, impor as suas regras e limites.

Assim percebemos que o hábito de ouvir e contar histórias está cada vez menos presente nas famílias, ao contrário de outros tempos em que estas faziam parte dos serões. Porém, quando uma criança ouve a frase, que para ela é mágica, “Era uma vez...” mostra-se interessada em descobrir o mundo maravilhoso e viajar na história. É pertinente também que o livro seja adequado à faixa etária e de carácter educativo, pois assim oferece a possibilidade de a criança descobrir o espaço, o tempo, a estrutura da história como ainda contribui para o desenvolvimento de capacidades de comunicação. O livro deve ainda proporcionar à criança momentos lúdicos, pois como nos diz Soares (2003) “existem obras capazes de suscitar o gosto da leitura e servir de elemento articulador entre esta competência essencial e conteúdos curriculares diversificados” (p. 15). Não basta teorizar sobre a importância e os benefícios da leitura, é fundamental a existência de profissionais capazes e competentes, que sintam eles próprios o prazer da leitura e possuam uma ampla visão literária, para assim poderem transmitir estes conhecimentos a futuros leitores.

É também importante promover a compreensão na leitura, valorizando a sua promoção na planificação educativa, pois a capacidade de compreender um texto e a possibilidade de o ensinar a fazer são considerados pontos-chave da leitura e do seu ensino. É importante que demonstremos aos alunos que a leitura tem um papel importante na sua vida presente e futura, permitindo-lhe partilhar com os outros pensamentos, sonhos, inquietações e que é através dela que o ser humano se torna um sujeito crítico e reflexivo, capaz de compreender o mundo.

De acordo com Sim-Sim (2001), a aprendizagem da leitura tornou-se num processo contínuo, complexo e moroso que requer muita motivação, muito esforço e prática por parte da criança, assim como a explicação deve ser o mais simples possível por parte de quem ensina. Aprender a ler e saber ler significa ser capaz de extrair a informação necessária de qualquer material escrito, qualquer texto e segundo qualquer finalidade de leitura, transformando essa informação em conhecimento.

### 1.5 O encontro com o livro

O encontro com o livro deve acontecer muito cedo para que a criança crie um bom relacionamento com o mesmo. A audição de histórias deve começar logo que possível, pois mesmo que a criança não perceba, ajuda a que esta desenvolva o sentido da audição e o desenvolvimento da linguagem. A família pode incentivar os mais pequenos pelo prazer de ler, se também tiverem hábitos de leitura e gosto por livros. Tal como nos diz Sobrino (2000), "as famílias, mães e pais, irmãos e irmãs, detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura" (p.87). Os filhos de pais leitores habituam-se desde muito cedo a ouvirem histórias e ao contacto com os livros, a leitura começa a ser um momento importante da vida da criança. Cada vez mais se defende que as crianças tenham acesso ao livro desde muito cedo e ninguém põe em dúvida a importância do livro no seu desenvolvimento global. Neste sentido Mergulhão, (2008) refere que

num processo fascinante de contínua descoberta, a criança vai-se apropriando afetivamente do objeto que tem em seu poder, folheando as páginas e construindo, com a sua particular forma de ver e de sentir, um percurso imaginativo muito próprio, a partir das ilustrações e dos elementos compositivos que configuram a narrativa visual (p.50).

O livro pode ser para a criança um despertar para um mundo de sonho e de novas experiências, uma porta aberta que a ajuda a crescer e a viver. Como nos diz Lopes (2012)

a criança lê, imagina, sonha, sente, emociona-se – à beira da ira e do compadecimento absoluto –, aprende e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo. Por esse motivo, os livros infantis são (...) nascedouros da experiência estética, que é a base de toda a cognição humana (p.110).

Com este contacto, a criança tem a possibilidade de associar, desde muito cedo, a imagem ao texto. A imagem deve, por si só, ser transmissora de uma mensagem decodificável pela criança. Ora,

ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as

histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (Plano Nacional de Leitura [PNL] 2006, p.7).

O relacionamento com o livro permite que a criança estabeleça uma relação afetiva com o mesmo e que também o identifique às funções de um brinquedo. A criança deve brincar com o livro tal como faz com uma boneca ou com um carro. Esta brincadeira favorece a ligação afetiva da criança com os livros e, conseqüentemente, com o ato de ler. Assim como brincar é uma constante no quotidiano da criança, ouvir uma história, manusear um livro, também o deve ser. Desta forma, a criança deve encontrar livros em todos os seus espaços e deve também poder ir à biblioteca onde ela aprende que cada livro lhe dá qualquer coisa de diferente como ter medo, rir, brincar e imaginar.

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância também dedicam alguma reflexão ao tema e sustentam que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 70). Azevedo (2011) enfatiza o importante papel do professor, dizendo que

os livros de literatura infantil – as narrativas visuais e os álbuns nas idades mais jovens – permitem, quando adequadamente trabalhados pelo mediador, motivar fortemente as crianças para a leitura e para a importância desta atividade, familiarizando-as com determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais e, imediatamente, também o modo como leem e interpretam o mundo (p. 6).

A relação entre uma criança e um livro é muito diferente quando se trata de ter um adulto por perto. O adulto pode e deve servir de comentador ou então de intermediário afetivo, no caso das crianças mais pequenas, pois é natural que as crianças pequenas não se interessem voluntariamente pelos livros, mas com a motivação por parte de alguém, este interesse modifica-se e as crianças ficam encantadas quando se lhes mostra as ilustrações e quando se lhes lê a história.

A família tem o dever de proporcionar o contacto da criança com o livro mas a escola, o educador e o professor têm também nas mãos essa missão visto que as crianças passam a maior parte do dia nas instituições educativas. Estamos de acordo

com o pensamento de Sim-Sim (2001), quando refere que cabe à escola e ao educador criar as bases e motivar as crianças a se sentirem motivadas para a leitura, pois os educadores são um modelo que lhes transmite hábitos e práticas que condicionam os seus gostos. É igualmente importante que o educador e o professor deixem à disposição das suas crianças vários géneros de livros, em diferentes suportes.

O educador e o professor são mediadores entre o texto e o ouvinte (a criança). O leitor tem a função de fazer uma visita guiada pela história, conquistando a companhia das crianças suscitando a sua atenção e interesse. Desta forma o educador deve desenvolver nas crianças, competências linguísticas, alargando assim o seu vocabulário, uma vez que é através do contacto frequente com a leitura de histórias, que a criança adquire a capacidade de produzir um discurso oral organizado. Um educador/professor empenhado em desenvolver essas e outras competências nas crianças, deve selecionar criteriosamente os livros que lhes lê e compete-lhe também apresentar livros que surpreendam, que provoquem deslumbramento, que emocionem a criança e a façam sonhar, que alarguem a capacidade imaginativa e reflexiva, que estimulem a sua sensibilidade artística.

Também Rebelo (1993) nos diz que “a escola é o lugar das primeiras experiências sociais da criança. Na escola, irá aprender a ler e a escrever, saberes estes que lhe vão possibilitar adquirir uma outra consciência da língua e a apropriação de novos conhecimentos” (p.101). O educador e o professor são adultos de referência para o grupo que lidera, assim quanto melhor for o exemplo dado, mais qualidade terão os valores aprendidos. Sabemos que não existe uma receita para despertar o prazer pela leitura nas crianças, assim, o educador e o professor devem recorrer à sua própria sensibilidade. Queremos com isto dizer que se o educador e o professor tiverem cuidado com os livros, ler adequadamente e gostar de ler, estarão a transmitir isto à criança e esta irá, seguramente imitá-los e ter gosto pelo que imita. Pennac (1993) diz-nos que “cabe ao professor partilhar com as crianças esse gosto, pois, desse modo, as crianças apreenderão esse amor inerente pelos livros, pela leitura, pela literatura” (p.140).

Bártolo (2004) diz-nos que os docentes estão num “lugar” que lhes possibilita “ter um impacto positivo na motivação para a leitura, [não só] através de uma planificação cuidadosa do ambiente de literacia da sala de aula” (p.157), mas se gostarem de ler, se derem relevância aos livros e se estimularem o contacto das suas crianças como os mesmos. Os educadores/professores devem estar cientes da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural das crianças,

desenvolvendo a sua função pedagógica com seriedade e ainda com um carácter inovador. Além disso, é crucial não esquecer que a educação não se preocupa apenas com a preparação da criança para ser útil à comunidade, mas que esta cresça naturalmente integrada nela. Por vezes, a escola é a única oportunidade que as crianças têm para entrar em contacto com a leitura.

As crianças ao verem a história ser contada de maneira mais lúdica envolvem-se mais na atividade, assim sendo, cabe ao educador e ao professor fazerem a animação da leitura bem como escolherem um bom livro para que esta funcione.

Albuquerque (2000) refere que,

O professor mediador/promotor/animador é também um contador de histórias, que encanta os ouvintes e que lhes transmite valores culturais. O professor/contador de histórias desempenha um papel duplo: divertir instruindo. Este duplo papel torna-se um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia (p. 37).

O educador e o professor, devem ajudar as crianças a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afetiva e intelectual com o livro, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor. Albuquerque (2000) refere que “quanto melhor é a atuação do professor como contador de histórias, melhor é a sua apresentação de um tempo subjetivo, que transforma qualquer menção ao tempo cronológico numa mera ilusão” (p. 37).

É importante também, que o educador e o professor selecionem livros de literatura para a infância que desenvolvam o sentido crítico na criança, ajudando-a a construir-se num ser independente. Como afirma Veloso (2003), “a forma de ver o mundo transforma-se e a nossa sensibilidade apura-se” (p. 177). Neste sentido, a sala de aula é um lugar privilegiado para desencadear o gosto pela leitura.

Em pleno séc. XXI não é tarefa fácil encontrar ou selecionar um bom livro de literatura para a infância, pois a oferta é inúmera. Em Portugal, temos ao nosso dispor o Plano Nacional de Leitura (PNL) que nos oferece uma vasta lista de livros recomendados a cada faixa etária. O PNL surgiu em Portugal no ano de 2006 e destina-se a todos aqueles que queiram aumentar o seu nível de literacia, bem como contribuir para o desenvolvimento de capacidades de escrita. Tem como objetivo principal assegurar uma maior promoção do gosto pela leitura não só no contexto escolar, mas também no contexto familiar e noutros contextos sociais. O PNL tem tido bons

resultados, pois segundo Nina (2008), “graças ao mesmo, mais crianças tanto do pré-escolar, como do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, estão envolvidas em atividades de leitura em contexto de sala de aula” (p. 138). Alçada, Calçada, Martins, Madureira e Lorena (2006) recordam-nos os objetivos do PNL

Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional; - Criar um ambiente social favorável à leitura; - Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; - Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; - Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais (p. 1).

### **1.6 A importância da biblioteca escolar**

Leitura e escola mantêm entre si elos muito fortes, visíveis, nomeadamente, no facto de ser, por ação da escola que, genericamente, os indivíduos se habilitam àquela capacidade. A escola pode e deve ser olhada em termos dos contextos de leitura em que introduz os alunos, quais ignora, que estilos estimulam, que valores, hábitos e atitudes promovem (Dionísio, 2000, p.50). A escola é para muitos o único lugar de contato com os livros. Assim, a escola deve possibilitar a todos o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e do sentido crítico. Deve contribuir para a formação de leitores.

No entanto, formar leitores é uma tarefa que exige um esforço conjunto de vários mediadores. Nesse sentido, pela sua proximidade com as crianças e por se tratar de um espaço de educação não-formal, a biblioteca escolar pode ser uma verdadeira promotora da leitura e do livro. A biblioteca destaca-se por ser um instrumento facilitador da integração e dinamização entre o processo de ensino-aprendizagem e os recursos que a escola possui, isto porque é um instrumento didático, pedagógico e cultural. Segundo Mateus (2009) “a biblioteca é considerada hoje, um espaço privilegiado de aprendizagem onde se concentra mais informação. Ela é parte integrante do processo educativo e os seus objetivos são essenciais para o desenvolvimento da literacia” (p.27). Becker e Grosch (2008) “também defendem que a biblioteca se assume com um papel importante na promoção da leitura ao possibilitar às pessoas o acesso à leitura através do seu acervo, pois as suas pequenas ações podem constituir-se em eventos significativos neste sentido” (p.38). Azevedo (2006), descreve a biblioteca como um

espaço de sonho e encantamento, de descobertas imprevisíveis e sedutoras, em que o seu contacto com o mundo e a realidade lúdica e mesmo cruel das peraltices infantis não se dá no ambiente livre e natural, mas sim, através de instituições mediáticas de leitura (p.328).

É função da biblioteca criar atividades que promovam, animem os alunos para a leitura. Deve facultar o livre acesso ao livro, criar salas de leitura para crianças e jovens, escolher as atividades que mais se adaptam à realidade da sua escola e ao perfil dos seus alunos. Por isso, para que a sua utilização produza efeitos positivos é preciso que haja um trabalho contextualizado, sistematizado e articulado com os professores e os funcionários da biblioteca. Portanto, as bibliotecas escolares devem constituir recursos básicos do processo educativo, por desempenharem um papel central em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a criação da literacia, o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura. Para além de promover a leitura, as bibliotecas desempenham um papel central no desenvolvimento do PNL nas escolas. Outro fator importante é que as bibliotecas escolares, que são consideradas fundamentais nas escolas, permitem às crianças construir o seu próprio conhecimento, sendo autónomos na ida à biblioteca. Os livros das bibliotecas escolares estão em conformidade com o PNL, recorrendo a estratégias diversas de forma a contribuir para a mobilização de competências de literacia na formação de leitores.

Forte (2007) defende que “a partir da implantação da biblioteca escolar desenvolvem-se práticas de estímulo à leitura através de um chamamento centrado em temas dos quotidianos juvenis” (p. 61). Nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) salienta-se que os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar, devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura.

As bibliotecas escolares são, por tudo o que dissemos, fundamentais nas práticas de educação literária, na promoção da leitura e na criação de hábitos de leitura nas crianças. Os educadores e os professores devem aproveitar estas valências e proporcionar aos seus alunos momentos inesquecíveis, e únicos, que vão ao encontro com o livro.



## **2. Ação Educativa**

### **1. Caracterização dos contextos e dos grupos da prática de ensino supervisionada**

#### **1.1 - Creche e Jardim de Infância**

A ação educativa em contexto de Creche e jardim de infância (JI) foi realizada na mesma instituição. Era uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) de caráter religioso, que possuía, enquanto respostas sociais, Creche, JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A sua missão educativa era promover o pleno desenvolvimento da personalidade das crianças, ou seja, a sua educação integral, numa visão cristã do mundo e da vida através de um conjunto de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, em estreita colaboração com as famílias. As suas diretrizes fundamentais eram: prevenir e amar.

Diariamente esta instituição torna-se afetiva, por parte de toda a comunidade educativa (crianças, educadores, auxiliares, encarregados de educação e direção), num ambiente familiar, aliando trabalho e otimismo, competência e afeto.

A sala de atividades da creche localizava-se no rés-do-chão da instituição, uma sala ampla com várias janelas que permitiam que entrasse luz natural durante uma boa parte do dia. Era composta por uma divisão específica destinada à higiene e o restante espaço encontrava-se dividido em áreas de interesse tais como, a área da expressão plástica, área dos jogos, área da psicomotricidade e área da casinha. Relativamente à divisão destinada à higiene, esta era constituída por um fraldário, onde se encontrava inserido um lavatório com chuveiro e gavetas que eram utilizadas para guardar os utensílios de higiene de cada criança. Existia também um armário onde a educadora guardava as canetas, lápis de cor e de cera, folhas brancas e outros materiais de desgaste, bem como dossiês com documentos importantes, como os documentos de registo, o projeto pedagógico, as planificações semanais, entre outros. Relativamente ao material e brinquedos existentes na sala de atividades, era todo adaptado à faixa etária e brinquedos que estimulavam os sentidos e o movimento das crianças tendo em conta que eram de diversas cores e texturas.

O grupo da sala de 1 ano era constituído por 14 crianças, das quais 11 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Eram crianças cuja faixa etária se situava entre os 12 meses e 24 meses. Algumas crianças vinham de berçários de outras instituições, outras era a segunda vez que frequentam esta Creche (frequentaram o ano letivo anterior), para

outras era a primeira vez que integravam uma sala de Creche e que conviviam com tantas crianças. Apenas três crianças deste grupo ainda não andavam, mas gatinhavam sem qualquer dificuldade, duas crianças, com ajuda, davam pequenos passos. Relativamente à linguagem, no geral o grupo compreendia instruções simples e de proibição, exprimiam-se através de gestos e de palavras simples. Quase todas as crianças imitavam os sons dos animais, diziam “já tá”, “mais” “sim”, “não”, pediam também alimentos como a “fruta”, “sopa”, “bolacha”.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e social, as crianças encontravam-se numa fase de crescente autonomia e independência. Deste modo, o grupo tinha imensa necessidade de explorar tudo o que o rodeava, necessitando ainda da segurança que o adulto lhe transmite. Era um grupo que gostava de realizar novas descobertas e no geral, mostrava orgulho nas conquistas. No que diz respeito às competências físicas e motoras já todo o grupo se mantinha “na roda” durante pelo menos 30 minutos, mostrando interesse nas atividades que eram propostas. Era um grupo que também já conseguia atirar, carregar, empurrar e puxar objetos, usando muito as mãos para mexer em tudo o que estava à sua volta. Consideramos que era um grupo dinâmico, animado, alegre, recetivo a novidades, energético e afetuoso pois expressava os seus sentimentos com frequência. Geralmente a rotina deste grupo era a que consta do quadro 1

Quadro 1 - Rotina na Creche

Horário	Manhã		Tarde	
Atividades planificadas	9:30	10:15	16:00	17:00
Refeições	10:45	11:45	15:15	15:45
Descanso	12:00 – 15:00			

No que diz respeito à sala de atividades do JI, esta encontrava-se também no rés do chão da mesma instituição e, tal como a da Creche, era uma ampla com várias janelas o que permite uma boa iluminação natural. Também tinha um armário dividido, em duas partes: uma das partes destinada à educadora, para guardar os materiais e a outra parte destinada às crianças para colocarem o seu casaco e a respetiva lancheira. A sala tinha um WC, tinha alguns *placards* para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, uma área central livre onde decorriam as atividades em grande grupo, que era também utilizada para a área das construções e da garagem. À volta deste espaço, havia

mais quatro áreas de aprendizagem sendo elas: área da casa constituída pelo quarto e a cozinha, área de emergência à escrita e da matemática, área da leitura e a área dos jogos. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

as diferentes áreas permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. E reforça essa ideia, argumentando usufruírem desse direito: as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e bem-estar (p. 12).

Em relação ao grupo do JI era composto por crianças de 5 anos, das quais 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, perfazendo um total de 22 crianças. Apenas um elemento integrava o grupo pela primeira vez. Segundo a educadora cooperante, esta criança não teve qualquer problema de integração desenvolvendo desde o início empatia com o restante grupo e elementos da instituição. Ainda em relação ao grupo, podemos referir que era, na sua essência, muito simpático, afetuoso, dinâmico, alegre, energético e trabalhador. As suas áreas preferidas eram a área do faz de conta, a área das construções e dos jogos de chão, a área da escrita e o espaço exterior.

Das observações efetuadas podemos sublinhar que este grupo de crianças já tinha uma grande autonomia no que respeita à sua higiene e alimentação, utilização da sala de atividades, dos espaços e materiais e também no que respeita às rotinas (*vide* quadro 2).

Quadro 2 - Rotina do JI

	Horas	Atividade
Período da manhã	07:45 – 9:00	Momento de acolhimento
	09:00 – 09:30	Momento de receção e diálogo em grande grupo
	09:30 – 10:00	Momento de realização de atividades
	10:00- 11:00	Momento de lanche e recreio
	11:00 – 11:45	Momento da realização de atividades
	11:50 – 12:00	Momento de higiene pessoal
	12:00 – 13:00	Momento das refeições de almoço
Período da tarde	13:00 – 14:00	Momento de recreio
	14:00 – 15:20	Momento de atividades
	15:20 – 15:45	Momento de atividades livres nas diferentes áreas da sala
	15:50 – 16:00	Momento de higiene pessoal
	16:00 – 19:00	Momento de lanche e recreio

Este grupo mostrava ainda bastante interesse e responsabilidade pelas atividades propostas, na maior parte das vezes por sugestão das crianças. No entanto, como cada criança tinha a sua personalidade, o nível de empenho na realização das atividades era variado. As crianças pertencentes a este grupo adoravam descobrir coisas novas, gostavam muito de fazer experiências e ficavam muito entusiasmadas com as suas descobertas.

Tivemos ainda a oportunidade de observar que a relação entre as crianças era boa, embora, de vez em quando, se envolvessem em pequenos conflitos, sendo estes resolvidos através do diálogo e com ajuda dos adultos presentes na sala. Com os restantes adultos, as crianças mantinham relações de muita amizade e cumplicidade, existindo sempre um bom ambiente.

### **1.2 -1.º Ciclo do Ensino Básico**

A instituição do 1.º CEB pertencia à rede pública, era um centro escolar e estava integrado num agrupamento de escolas. Era uma instituição recente de construção e estética moderna. O edifício era constituído por várias salas e espaços interiores e exteriores amplos e bem equipados, tanto para a área do JI, como para o 1.º CEB.

A sala de aula onde se realizou a PES era uma sala ampla, com luz natural, tinha três grandes janelas que permitiam que a luz entrasse. Ao fundo da sala havia uma série de cacifos, um para cada criança. Havia, também na sala, um armário onde estavam alguns materiais, como as régua, a cola, as tesouras e também os dossiês individuais das crianças. Existia ainda um *placard* em cortiça onde eram afixados alguns trabalhos das crianças e outros levados pela professora. Havia, ainda, um quadro branco, um quadro interativo, um vídeo projetor e um computador.

A turma era constituída por crianças de 8 e 9 anos de idade, das quais 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, perfazendo assim um total de 20 crianças e encontravam-se no 3.º ano de escolaridade. Duas crianças eram de nacionalidade diferente, uma de nacionalidade Brasileira, e outra de nacionalidade Ucraniana, mas dominavam bem a língua portuguesa.

Pelo que se pôde observar, as crianças desta turma eram bastante irrequietas e demonstravam bastante dificuldade em assumir regras, mas ao mesmo tempo eram astutas e perspicazes, demonstrando interesse nas atividades propostas. Ainda assim, é natural que existissem crianças menos participativas e um pouco tímidas, pelo que tivemos de nos manter atentas de modo a não as deixar passar despercebidas no decorrer

das aulas. Percebeu-se também que a turma integrava crianças com algumas dificuldades e com planos de recuperação em determinadas áreas e que, por isso, talvez fossem menos participativas. Nesta turma havia níveis de realização das atividades díspares, algumas crianças eram demasiado rápidas, enquanto outros eram muito lentas e demasiado distraídas. Pelo que, ao longo da PES, tivemos sempre que ter estas questões em consideração.

## **2. Metodologia**

Neste ponto, pretendemos apresentar as opções metodológicas pelas quais se encaminhou toda a pesquisa integrada neste relatório final (RF) de PES. Assim, começa-se por dar a conhecer os objetivos bem como a questão-problema, de seguida descreve-se a metodologia utilizada e, por fim, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

### **2.1 Justificação do tema, questão-problema e objetivos**

A estratégia de investigação deste RF foi definida de modo a valorizar e a respeitar as crianças, uma vez que elas seriam participantes ativas no estudo e sem elas não seria possível realizá-lo. Desde o início da PES, foram aparecendo várias temáticas que convidavam ao estudo, mas pretendia-se uma que fosse transversal aos três contextos e que, em simultâneo, suscitasse bastante interesse em desenvolver. Neste sentido, as observações feitas logo ao início da PES, em Creche, foram um fator muito importante para a decisão da problemática a estudar. Era muito importante que toda a ação educativa passasse pelo processo de desenvolvimento da criança e potenciase o gosto pelo livro e pela leitura. Um simples, e permanente, contacto com os livros potencia, certamente, vastos conhecimentos, desenvolve a comunicação, promove a linguagem oral e escrita, contribui para a aquisição de uma consciência fonológica, favorece uma estreita ligação aos livros e à leitura, entre outros aspetos positivos. Refletindo acerca da problemática da emergência de competências de literacia, envolvendo naturalmente a leitura e a escrita, surgiu a seguinte questão orientadora do presente RF: *Qual o contributo do livro para a emergência e promoção da leitura e para o desenvolvimento de competências de literacia?*

Para tentar responder à questão-problema definiram-se alguns objetivos de forma a conseguir direcionar todo o projeto, pois como dizem Lakatos e Marconi (1990, p. 156), “toda a pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai

procurar e o que se pretende alcançar”. Os objetivos e intencionalidades deste estudo foram: (i) perceber a importância do contacto da criança com o livro; (ii) enriquecer a biblioteca com matérias de apoio para a mediação da leitura; (iii) compreender o livro como um roteiro de mediação de aprendizagem nas diferentes áreas; (iv) compreender e refletir no papel do professor enquanto mediador, promotor e animador da leitura; e (v) percepções da família sobre a leitura e hábitos de leitura.

## 2.2 Natureza da investigação

“O termo investigação deriva do latim *investigatio* (in+vestigium), in significando uma ação de entrar e *vestigium* correspondendo a vestígio, marca, sinal” (Sousa, 2005, p. 11).

Assim sendo, e qualquer que seja a investigação que o investigador decida fazer, deve ter em atenção e cumprir com alguns princípios éticos. Pois, devem garantir, como nos dizem Bogdan e Biklen (2013), que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p. 77). O investigador deve tratar os sujeitos com o máximo de respeito, “não deve mentir aos sujeitos nem registar conversas ou imagens com gravadores escondidos.” (*ibidem*). O investigador tem ainda de ser claro e explícito, deve ser autêntico quando escreve os resultados, mesmo que os resultados não lhe agradem na totalidade.

Tendo em conta os objetivos deste estudo, optámos por uma abordagem metodológica qualitativa. A investigação qualitativa permite ao investigador estar completamente envolvido na investigação e assim recolher mais informação. Segundo Bogdan & Biklen (2013) “A investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que é rica em pormenores e a descrição deve ser minuciosa e muito próxima da realidade. Ocorre em situações naturais e o investigador “interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49-50). Ainda de acordo com os mesmos autores, os “investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 49-50).

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal, ou seja, os dados recolhidos pelo investigador obtêm-se através do contacto direto. Neste tipo de investigação, o investigador é observador do que quer investigar, e esta observação é o principal elemento de recolha de dados, privilegiando-se o material recolhido como fonte direta

dos dados. A investigação qualitativa caracteriza-se ainda pelo facto de ser descritiva e têm como principal objetivo perceber o modo como os participantes interpretam as suas experiências e compreendem as situações.

### **2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Definidos os objetivos, as questões da investigação e os sujeitos participantes no estudo, procedeu-se à escolha das técnicas e dos instrumentos e procedimentos mais adequados para obter os dados necessários para a investigação. Uma boa articulação metodológica fará certamente com que a investigação atinja as suas finalidades. Das vastas técnicas possíveis, elegeu-se a observação. E no que respeita aos instrumentos de recolha de dados, selecionaram-se as notas de campo, os registos fotofiguras e o inquérito por questionário para recolher o máximo de informações sobre o tema em estudo. Explicar-se-á cada uma em particular.

É através da observação que o ser humano conhece as pessoas, este simples ato passa a ser uma técnica científica quando é planeada. A observação é de facto um elemento fundamental para uma boa pesquisa quando o enfoque é qualitativo. Tal como nos diz Sousa (2005),

as observações usadas para a investigação dos processos educacionais são necessariamente mais formais, objetivas e sistematizadas que as correntes observações do quotidiano. A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e ajudar na compreensão do processo pedagógico (p. 109).

A observação direta permite obter informações sobre o espaço educativo, sobre o ambiente pedagógico e, essencialmente, sobre as crianças. Assim, esta técnica foi a mais utilizada pois permitiu desenvolver de forma contínua a recolha de dados para que todo o processo educativo fosse finalizado com sucesso e ao mesmo tempo proporcionasse momentos de conhecimento e compreensão da realidade.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação permite tomar “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, caracterizando o contexto como “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas” (p.87). Todos sabemos que não conseguimos observar tudo ao mesmo tempo, assim o investigador deve limitar aquilo que importa observar e definir os objetivos que deseja alcançar.

As notas de campo, resultam desta observação e também fizeram parte dos instrumentos utilizados nesta investigação. Tal como referem Lourenço (2014) e Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são o relato escrito daquilo que se observa e proporcionam ao observador registar tudo o que vê e considera relevante para a investigação. Podem registar-se diálogos, incidentes críticos, reações, comportamentos e sentimentos presenciados em contexto educativo e que merecem uma reflexão posterior. Máximo-Esteves (2008), na mesma linha, diz que “as notas de campo são registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88).

Ao longo da PES, as notas de campo foram cruciais e assumiram-se como dois materiais (Bogdan e Biklen, 2013) que se complementam: o descritivo e o reflexivo. Ou seja, por um lado, faziam-se registos diários sobre as rotinas de cada grupo, sobre a forma de estar e participar em cada experiência de ensino-aprendizagem (EEA) e ainda sobre as principais dificuldades observadas e sentidas. Por outro, procurou-se analisar e refletir sobre esses registos no sentido de melhorar a nossa ação educativa.

Durante a PES, a máquina fotográfica foi também uma “amiga” permanente pois acompanhou-nos do início ao fim da prática e permitiu registar as EEA realizadas com as crianças, bem como o comportamento das mesmas. Bogdan e Biklen (2013) referem que a fotografia está relacionada com a investigação qualitativa visto que permite obter “fortes dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indubitavelmente” (p.183). Estas imagens podem ser vistas e analisadas sempre que necessário. É de salientar que no início de cada contexto de PES conversámos com a educadora e a professora para saber se tínhamos autorização por parte dos encarregados de educação de proceder ao registo fotográfico. Neste RF colocam-se alguns dos registos fotográficos, aqueles que se consideram mais pertinentes, de forma a ilustrar e complementar a descrição das EEA e desta forma elucidar melhor o leitor sobre o que realmente aconteceu na PES.

No que concerne ao questionário, este instrumento também é muito frequente quando se trata de uma metodologia qualitativa, permitiu recolher mais informações sobre o tema em estudo. O questionário, segundo Sousa (2005),

questiona, pergunta, interroga (...) podemos considerar o questionário como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de

sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências textuais, etc. (p. 204),

Quivy & Campenhoudt (2008) dizem-nos que

o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas às suas opiniões, ao seu nível consciência de um acontecimento de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 188).

Assim, e seguindo esta linha de pensamento, achou-se pertinente fazer um questionário aos encarregados de educação das crianças de todos os contextos onde a PES decorreu para perceber quais as suas opiniões acerca da leitura bem como os hábitos de ler dos seus educandos.

### **3. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem**

Neste ponto, são apresentadas as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas em cada um dos contextos onde a PES decorreu, bem como todos os dados recolhidos ao longo deste percurso. Destas EEA, realizadas durante a prática, emergiram, também, alguns contributos para a investigação realizada. Antes de colocar em prática qualquer atividade, planificou-se, tendo sempre em consideração o interesse do grupo de crianças, os seus gostos e as suas necessidades. Procurou-se sempre, planificar EEA significativas, impulsionadoras de novas aprendizagens e estimulantes. Encarou-se o ato de planificar como algo fundamental, pois, tal como referem as OCEPE,

planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização (...). Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (p.15).

No que diz respeito à PES, a planificação é uma mais-valia para aqueles que pretendem ser profissionais da educação pois é o primeiro contacto com a realidade em que se coloca em prática a teoria aprendida.

Em seguida apresentam-se as EEA relativas à Creche, de seguida as EEA referentes ao JI e por fim aparecem as EEA realizadas no 1.º CEB.

### **3.1 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto Creche**

Para que a aprendizagem seja significativa para a criança ninguém pode fazê-la por ela, por isso devemos proporcionar meios para que a criança descubra por si mesma. Sabemos que uma criança de idade (1-3 anos), ao manipular um livro, certamente o vai morder, abrir, revirar, deitar ao chão, rasgar algumas folhas, entre outros movimentos que permitem à criança descobrir o objeto antes de perceber para que realmente serve. Como nos dizem Hohmann e Weikart (2011), “quer a atividade física de interação com os objetos para produzir efeitos, quer a atividade mental de interpretar esses efeitos e de encaixar as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (p.23), tornam-se essenciais na compreensão e perceção dos objetos na realidade.

Nesta perspetiva, as EEA realizadas em contexto de Creche foram todas planeadas com rigor e *confecionadas* com “matérias resistentes a trincadelas, a manuseamentos frequentes e pouco cuidados” (Rigolet, 2009, p. 10). Como referem Post e Hohmann (2007), “bebés e crianças até 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos: aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança” (pp. 22-23). Este grupo de crianças encontrava-se, segundo Jean Piaget, no estágio sensório-motor, o que significa que estavam numa fase inicial do desenvolvimento da vida, sendo crucial para a seu futuro. Durante esta fase, a criança começa a desenvolver símbolos mentais e a pronunciar pequenas palavras, percebe o mundo que a rodeia e procura atuar nele. A criança tenta coordenar as sensações vivenciadas com comportamentos, juntando o sensorial a uma coordenação motora primária. As sensações contribuem para a descoberta do mundo através do deslocamento de seu corpo.

Outro fator que tivemos em conta foi a rotina, uma vez que, nesta faixa etária é uma componente importante no dia a dia e não a podíamos descurar, pois tal como salienta Portugal (2011) “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p. 9), favorecendo a autoestima e o autoconceito da criança. A rotina dá segurança à criança uma vez que a ajuda a perceber o que vai

acontecer, o que de certa forma a tranquiliza. Encarámos a rotina como um momento repetitivo, é certo, mas que era inovador na hora dedicada às atividades pedagógicas.

Passamos então a descrever e analisar as EEA desenvolvidas na Creche.

### **À descoberta do livro dos frutos e das sensações**

Sempre que nos dirigíamos para a copa (local onde se realizavam as refeições) todas as crianças apontavam para uns mobiles de frutos que estavam pendurados no teto. Algumas crianças já pronunciavam alguns sons como “anana” (referente a banana), outros apenas diziam “oh” e apontavam com o dedo. Esta vontade das crianças serviu de mote para iniciarmos uma EEA onde a fruta e os frutos seriam o tema a trabalhar.

De forma a aliar a leitura às nossas EEA, achámos pertinente elaborar um livro de frutos para, assim, colocarmos na sala e para que as crianças tivessem mais contacto com o livro e o pudessem manusear sempre que entendessem. Iniciámos a atividade por colocar na estante da sala, o novo livro, com a intenção de que as crianças descobrissem o novo objeto na sala, que tirassem partido do material colocado à sua disposição, de criar o gosto pelos livros e ainda que observassem e identificassem as imagens do livro.

Após isto, observámos que todas as crianças, ao entrar, deram conta que havia alguma coisa de novo, pois olhavam e apontavam. Passados alguns instantes uma criança dirigiu-se ao livro e olhou para mim e nós dissemos: “podes ver”.



Figura 1 - Criança a descobrir o livro dos frutos

A criança sentou-se e começou a folhear (*vide* figura 1). De seguida mais crianças se sentaram à volta dela e à medida que viam os frutos ficavam contentes e pronunciavam alguns nomes “anana, macha, nananja”.

Após chegarem todas as crianças, cantámos a canção dos bons dias e pedimos a uma criança que fosse à estante buscar o livro novo. Ela levantou-se e perguntou “futos?” ao qual respondemos que “sim, o livro dos frutos” ela foi buscá-lo e entregou-me. Começamos por dizer que era o livro dos frutos e contamos uma pequena história sobre cada uma das frutas que apareciam no livro à medida que lhes mostrava as imagens.

No fim acrescentamos “Eu sou a maçã muito vermelha, sou muito amiga da banana, da laranja, da pera e da uva, juntos brincamos muito e queremos ser teus amigos, tu queres ser nosso amigo?”. As crianças iam repetindo o que íamos dizendo e repetiam vezes sem conta o nome das frutas: maçã (macha), banana (anana), laranja (nananja) pera (pera) uva (ua) (*vide* nota de campo de 18 de outubro de 2016).

Tivemos sempre o cuidado de repetir corretamente as produções linguísticas das crianças com intenção de “em contexto comunicativo, lhes devolver modelos corretos, estruturas sintáticas mais complexas e, simultaneamente, lhes proporcionar mais oportunidades de comunicação” (Sim-Sim, Silva & Neves, 2008, p. 12)

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Anana é boa</i> (C.)<sup>2</sup></li> <li>- <i>A banana é boa!</i> (Estagiária)</li> <li>- <i>Eu goto dmachã.</i> (C.)</li> <li>- <i>Eu também gosto! Sabem, uma maçã por dia faz muito bem!</i> (Estagiária)</li> <li>- <i>Ua, nhac</i> (C.)</li> <li>- <i>É uma uva. É doce!</i> (Estagiária)</li> <li>- <i>Nananja?</i>(S.)</li> <li>- <i>Laranja!</i> (Estagiária).</li> </ul>	<p>Após as verbalizações das crianças, conseguimos perceber que quase todos os frutos eram do conhecimento de todo o grupo.</p>
<p>Nota de campo – 18 de Outubro de 2016</p>	

Depois deste momento o livro foi deixado à disposição das crianças na área da biblioteca e notámos que durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) este era muito procurado por todas e sempre que o manipulavam pronunciavam os nomes dos frutos (*vide* figuras 2, 3 e 4).

<sup>2</sup> Por questões de ética optámos por colocar apenas a inicial de cada nome das crianças.



Figuras 2, 3 e 4 - Crianças a manipular o livro dos frutos

Concluindo a reflexão da atividade, importa dizer que a leitura é uma competência transversal, constantemente utilizada e necessária. É bastante benéfico para as crianças terem contacto diário com o livro e, desde pequenas, uma vez que promover a literacia desde cedo será fundamental, “pois ajudará a que a criança tenha um melhor desempenho na aprendizagem formal da leitura e escrita e ainda poderá funcionar como uma medida para eventuais dificuldades na sua aprendizagem (Rombert, 2013, p. 215).

Esta fase de desenvolvimento da criança deve ser rica em estímulos a todos os níveis, uma vez que ela vivencia uma época de um dinamismo fantástico e de uma assimilação ótima, sendo tão importante o desenvolvimento da linguagem oral, como o desenvolvimento de competências relacionadas com a vida em sociedade.

Ter elaborado o livro em tecido foi propositado, pois, através deste, permitimos à criança desenvolver, também, o sentido do tato, pois “o livro de pano está adequado para ser manuseado para um bebé, sendo ao mesmo tempo leve, não rasgável, inócuo e, ainda, lavável” (Rigolet, 2009, p.11).

Esta atividade deu mote para a seguinte, pois observámos que a maioria das crianças não se apercebia da importância do uso do tato. Assim, elaborámos um outro livro, também em tecido, com uma dimensão diferente do habitual (*oversize* - 50cmx50cm) e com diversas texturas, como por exemplo, suave, mole, duro, áspero.

No dia 9 de novembro de 2016, levámos o livro para a sala de atividades com o objetivo de, através do tato, as crianças manipulassem o livro e se apercebessem das diferentes texturas.



Figura 5 - Apresentação do livro das sensações às crianças

O dia iniciou normalmente, com a rotina habitual e após a canção do “Bom dia”, apresentámos o livro ao grupo (*vide* figura 5) e as reações foram tão rápidas e espontâneas que quase não tivemos tempo de dizer mais nada. Todas as crianças quiseram mexer e tocar no livro “gigante”.

Solicitámos então que cada criança visse e tocasse no livro com diferentes texturas. Todas as crianças tocaram, em grupo e individualmente e observámos várias reações face ao mesmo (*vide* figuras 6 e 7).



Figuras 6 e 7 – Crianças em interação com o livro das sensações

Da análise da nota de campo de 9 de novembro de 2016, que corresponde a uma descrição das reações das crianças, podemos inferir que a maioria das crianças já conseguia verbalizar o que a sensação ao toque lhe causava.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ah, é fofinho (S.)</li> <li>- Toca agora neste. O que é que sentes? (Estagiária)</li> <li>- É duo! (S.)</li> <li>- É duro! Parece madeira! (Estagiária)</li> <li>- Eu quê...ah (C)</li> <li>- Tu queres tocar? Dá-me a tua mão (Estagiária)</li> <li>- Na, pica (G.)</li> <li>- Este não pica! Experimenta outra. (Estagiária)</li> <li>- Ai, pica (M.)</li> </ul>	Após análise da reação verbal das crianças, conseguimos perceber que quase todas as texturas eram do seu conhecimento
Nota de campo – 9 de novembro de 2016	

Podemos sublinhar ainda, que este livro, tal como o anterior, ficou na área da biblioteca da sala e recorrentemente as crianças iam buscá-lo e solicitavam ao adulto que os ajudasse a tocar e a perceber as sensações.

Os primeiros anos da infância são primordiais para que a criança cresça e conheça melhor o meio ao interagir com um ambiente estimulador, prazeroso e lúdico, com oportunidades para desenvolver os sentidos e as suas habilidades. Quanto mais ela participa das experiências físicas, afetivas e sociais, maior será o seu desenvolvimento. A criança quando estimulada torna-se mais ativa, dinâmica, criativa e saudável.

### Projeto “Livro viajante”

Aquando do início da PES, observámos que a sala não tinha área da biblioteca nem área destinada à leitura. Não havendo área da biblioteca e não havendo o contacto permanente com o livro, verificámos que, quando pegávamos num livro, as crianças sentavam-se e esperavam ansiosas pois mostravam interesse pelos livros, folheá-los, abrir e fechar, fazer a própria leitura.

Assim, em conjunto com a minha colega de estágio iniciámos o projeto de leitura “livro viajante”, a fim de possibilitar às crianças e aos pais ampliarem o contacto com os livros e tornarem real o momento da leitura em casa. Na sua essência foi uma tentativa de recuperar a convivência entre pais e filhos. Segundo Rombert (2013), “é fundamental que os pais as ajudem a descobrir o gosto, a motivação e a sua funcionalidade” (p. 216). Nesta sequência, enviámos aos pais uma informação onde explicávamos a nossa intenção e todos os procedimentos do projeto. Havia ainda um pedido para que enviassem um livro (adequado a faixa etária do seu filho) para a escola. É importante que as crianças “oiçam histórias que lhes interessem, que sejam para a sua idade e com as quais sintam prazer, e queiram ser elas as principais leitoras ou escritoras” (Rombert, 2013, p. 216). Os pais foram também informados que no final do

projeto os livros ficariam na sala até ao final do ano letivo, assim iria permitir que as crianças os manipulassem sempre que quisessem.

O projeto teria a duração de pelo menos 14 semanas, este tempo porque eram 14 crianças e assim todos teriam oportunidade de levar um livro para casa, todas as semanas. Por opção nossa, elaborámos uma lista com vários nomes de livros de literatura para a infância, para o caso de os pais nos pedirem ajuda. Não deixámos essa lista à disposição deles pois não queríamos insinuar nada, era só para auxílio.

O projeto teve a adesão de todas as famílias. A terça-feira foi o dia escolhido para fazer a apreciação dos livros que nos enviaram, assim, fazíamos uma pequena leitura dos livros e, para nossa surpresa, quando mostrávamos um livro a criança que o tinha levado mostrava-se feliz e apontava com o dedo, inclusive, algumas crianças levantavam-se para vir ter com o livro, pois sentiam que era delas. Foi realmente uma surpresa para nós quando percebemos que todas as famílias se dedicaram à essência do projeto e descobriam o livro junto do seu educando.

Uma vez que nos foi dada a oportunidade de realizar a PES em JI na mesma instituição, tivemos a satisfação de sermos nós a dar continuidade ao projeto.

Na sequência deste projeto foi também criada a área da leitura (vide figuras 8 e 9) pois já tínhamos notado que a falta dela era notória e imprescindível.



Figuras 8 e 9 – Área da biblioteca na Creche

Decidimos criar este espaço e tentámos que este fosse acolhedor e que a criança se sentisse confortável. Alterámos assim a disposição da sala, trocando a área da cozinha para outro lado e aproveitando um espaço com luz natural para implementar a nova área. Colocámos então uma tenda decorada bem como umas almofadas para que as

crianças estivessem num ambiente acolhedor e se sentassem a apreciar os livros. Tal como nos dizem Post e Hohmann (2011) a área da leitura

deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras (...) uma vez que esta deve ficar situada num canto ou ao longo do perímetro do espaço de brincar, de forma a que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfiram com a exploração e a leitura de livros. Outro aspeto a ter em conta, são os materiais que a devem compor, uma vez que deve estar mobilada de uma forma confortável, com a criação de um cantinho acolhedor de forma alternativa, por exemplo através da utilização de um caixote grande com almofadas, ou, simplesmente, um colchão ou uma manta e umas almofadas (pp.148-149).

No dia em que foi implantado este espaço, sentámo-nos com o grupo e contámos-lhes uma história dentro da área para que percebessem para que servia. Após este momento, houve várias reações: crianças que perceberam e foram logo pegar num livro e sentar-se numa das almofadas e folhear o livro; outras crianças observaram de longe, deram-lhe várias voltas, mas não entraram. Houve ainda crianças que tentaram que todas estivessem lá dentro, dando um livro aos outros e dizendo “ana” (anda).

Este espaço passou a ser frequentado nas horas da leitura das histórias bem como sempre que alguma criança assim o desejasse. Em suma, era utilizado regularmente durante o dia. Observámos ao longo da PES que este espaço era bastante procurado pelo grupo e que as crianças se sentiam bem, pois as crianças apenas procuravam os espaços que lhes davam prazer. Verificámos também que as crianças sempre que queriam ouvir uma história, procuravam um adulto para a ler e se dirigiam imediatamente para a área da leitura, muitas das vezes convidando os colegas para assistirem.

Esta atividade foi de facto importante pois proporcionámos às crianças o desenvolvimento de interações sociais, nomeadamente a interação entre criança/criança e criança/adulto.

### 3.2 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de Jardim de infância

As EEA apresentadas a seguir são as que melhor demonstram a ação pedagógica desenvolvida no JI. Tivemos sempre em conta que as EEA fossem significativas e que suscitassem o gosto pelo livro e pela leitura. Desta forma, procurámos sempre escutar as crianças quando estas se expressavam quanto às suas vivências, respeitando e valorizando o seu percurso pessoal. Tivemos sempre em conta que todas as planificações fossem flexíveis, podendo ser alteradas a qualquer momento de acordo com as propostas das crianças, pois qualquer que seja a proposta da criança deve ser tida em conta pelo educador. Como refere Mesquita-Pires (2007) “ao professor cabe o papel de proporcionar às crianças experiências várias e ajudá-las a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitem a reflexão” (p.61). Desta forma cabe ao educador realizar experiências que deixem a criança motivada e com predisposição para novas aprendizagens e descobertas.

#### Jaime e as bolotas

Começámos o dia como era habitual, cantando a canção do “bom dia”.

Em seguida estabelecemos um diálogo dando oportunidade às crianças de partilharem algumas notícias e informações sobre o que tinham feito no fim de semana. Este momento do dia, de comunicação oral, é fundamental para adquirir e desenvolver a linguagem o que

implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida e, apropria-se da sua língua materna (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 10).

Após este momento, apresentámos várias imagens às crianças. Estas imagens eram as ilustrações fotocopiadas do livro do “Jaime e as bolotas”. Todos observaram as imagens e, de seguida, propositadamente deixamos cair um conjunto de imagens e disse *oh a nossa história ficou toda desordenada e sem letras. Ajudam-me a construir a história?* O grupo respondeu afirmativamente e mostrou-se muito entusiasmado.

Logo a seguir dividimos o grande grupo em dois subgrupos e atribuímos um conjunto de imagens (as mesmas e o mesmo número) a cada grupo e pedimos-lhes que ordenassem aquelas imagens, e à medida que o fizessem, teriam que construir uma narrativa. Fizemos o registo por escrito. O facto de podermos escrever aquilo que os grupos nos ditavam com as crianças a observar-nos contribuiu para sensibilizar o grupo para a importância da escrita, e para que compreendessem “que o que se diz se pode escrever que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 73).

As crianças mostraram-se entusiasmadas e curiosas, pois estavam habituadas a que a história já estivesse escrita e que fosse o adulto a ler e, nesta tarefa, teriam que “inventar” uma história de acordo com as imagens. Não houve grandes dificuldades na ordenação das imagens e os textos que surgiram foram diferentes. As crianças, perante o desconhecido, produziram textos originais, com personagens fantásticas, misturando a fantasia com a realidade.

Uma das semelhanças existentes entre as duas histórias elaboradas pelas crianças era a capa, a outra era que ambas tinham as mesmas personagens. Cada grupo teve a missão de organizar as imagens como achou que seria a história e pensar numa narrativa. As histórias imaginadas pelas crianças e relatadas também não tinham a mesma sequência (*vide* figura 10).



Figura 10 – Os livros construídos pelas crianças

Coelho (1984) afirma que

é pelas imagens que a criança pequena vai podendo estabelecer relações entre o seu eu e os outros, tornando possível que determinada consciência-de-mundo passe a integrar o seu pequeno mundo interior. Portanto, a ilustração não deve ser um mero ornamento dos livros infantis, mas tornar-se um instrumento de comunicação (p. 30).

Pretendeu-se com esta atividade que as crianças, através do modo narrativo, integrassem, a partir do que conheciam e sentiam novas realidades ficcionais, construindo novos significados. Após as crianças terem construído as narrativas, lemos ambas e observámos que os grupos estavam satisfeitos com a sua descrição.

De seguida mostrámos o livro “Jaime e as bolotas” de Tim Bowley e ilustração de Inês Valpi (*vide* figura 11). Algumas crianças reconheceram de imediato algumas imagens.



Figura 11 – Leitura da história “Jaime e as bolotas”

Lemos o texto original que conta a história de um menino, o Jaime, que tenta semear umas bolotas, mas depara-se com algumas dificuldades. Porém, o Jaime não se rende perante as adversidades e semeia não apenas uma, mas muitas bolotas, que, com o passar do tempo, crescerá e transformar-se-á num carvalho forte que virá a dar mais bolotas. As crianças participaram na narração da história por ter algum texto que se repete ao longo da narrativa

Fizemos uma breve análise oral da história. As crianças reconheceram que, tal como as árvores, os meninos também crescem. Reconheceram também a importância de persistir nas tarefas, mesmo que não consigam ter os resultados pretendidos. Dedicámos algum tempo ao diálogo e à conversa com as crianças sempre com a ideia que a “linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na

exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 64).

No final questionámos as crianças acerca das três narrativas. Houve várias reações que transcrevemos na nota de campo do dia 9 de janeiro de 2016.

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>As imagens da história são como as nossas!</i> (L.)</li> <li>- <i>Ainda bem que o Jaime tinha muitas bolotas.</i> (A.)</li> <li>- <i>Ele nunca desistiu!</i> (B.)</li> <li>- <i>Coitado do Jaime. Ele é como as árvores...também cresceu</i> (J)</li> <li>- <i>O Jaime é como nós, primeiro pequeno e depois foi crescendo, crescendo!</i> (F.)</li> <li>- <i>Esta história é muito linda.</i> (L.)</li> <li>- <i>Devemos sempre preservar a Natureza.</i> (L.)</li> <li>- <i>Podes mostrar-nos a capa?</i>(E)</li> <li>- <i>Posso. (Estagiária) as crianças observaram a capa e contracapa.</i></li> <li>- <i>Rita, podes ler-nos o que diz na contracapa?</i> (A)</li> <li>- <i>Posso, claro! (Estagiária) “As árvores dão-nos livros para sonhar”.</i></li> </ul>	<p>No diálogo com as crianças, percebi que através de uma imagem conseguem construir uma narrativa.</p> <p>Percebi também que através desta história, as crianças perceberam o ciclo da vida.</p> <p>E percebi também que ficaram sensibilizados face à importância da natureza.</p>
(Nota de campo – 9 de janeiro de 2017 -1)	

Com esta atividade conseguimos que a criança se familiarizasse com o código escrito, pois cabe “ao/à educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 67). Conseguimos também que as crianças se apercebessem do ciclo da vida, em que nascemos bebés, vamos crescendo e desenvolvendo e no final da vida somos velhos.

A última afirmação - *as árvores dão-nos livros para sonhar* - deixou as crianças intrigadas, pois houve logo reações (*vide* nota de campo de 9 de janeiro de 2017-2).

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Livros? Nunca vi árvores com livros.</i> (L.)</li> <li>- <i>Já vi muitas árvores mas nenhuma com livros.</i> (G)</li> <li>- <i>Rita, explica-nos como é que as árvores nos dão livros? Não percebi.</i> (G)</li> <li>- <i>De onde vêm os livros Rita?</i> (A)</li> </ul>	<p>Com a leitura desta nota de campo percebi que as crianças não sabiam qual a origem do papel.</p> <p>E manifestando interesse em descobrir.</p>
(Nota de campo – 9 de janeiro de 2017-2)	

Através de um diálogo explicámos às crianças que os livros são feitos de papel e que, por sua vez, o papel vem das árvores. Assim, no dia seguinte, conduzimos as crianças à sala onde estava presente o quadro interativo e colocámos um vídeo sobre a origem do papel e como este é produzido. No final da visualização houve várias questões:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Podemos fazer o nosso próprio papel? (R)</i></li> <li>- <i>Podemos R. (Estagiária)</i></li> <li>- <i>Rita, achas que podemos fazer um livro? (A)</i></li> <li>- <i>Podemos A, mas para isso temos de fazer o papel primeiro. Vocês querem? (Estagiária).</i></li> <li>- <i>Queremos! (resposta coletiva)</i></li> <li>- <i>O que precisamos Rita? (L.M)</i></li> <li>- <i>Precisamos de jornais, revistas ou desperdícios de papel.</i></li> </ul>	<p>Tendo em conta todas as questões das crianças percebi o entusiasmo face a tal assunto e proporcionei esse momento.</p>
<p>(Nota de campo – 10 de janeiro de 2017)</p>	

No final do dia, transmitimos oralmente um recado ao grupo e escrevemos o mesmo na caderneta individual de cada criança. Solicitámos que no dia seguinte cada criança levasse para a sala um jornal, ou uma revista ou algum desperdício de papel que tivesse em casa. Optámos por não alertar os pais sobre o recado para ter noção de quantas crianças eram responsáveis ao ponto de transmitir o recado e não se esquecer de levar o que era pedido e para perceber também se os pais leem a caderneta do seu educando todos os dias.

Para surpresa nossa, todas as crianças responderam ao pedido, trazendo para a sala uma ou várias unidades de jornais ou revistas. Com os objetivos de sensibilizar para o consumo de papel, reciclar na escola e estimular para a curiosidade, iniciámos a atividade referente à elaboração de papel reciclado.

Sentámo-nos em roda deixando no meio um grande recipiente para colocar o papel rasgado. De seguida procedemos à rasgagem dos jornais. Aquando o término desta tarefa, conversámos com o grupo sobre a atividade e atribuímos-lhes uma missão, para sexta-feira à tarde, uma vez que a atividade da rasgagem do papel ocorreu na quarta-feira. A missão era colocar água no papel rasgado para na segunda-feira seguinte continuarmos com o processo de reciclagem. Mais uma vez atribuímos o sentido de responsabilidade ao grupo que foi bem aceite e com sucesso.

Segunda-feira chegámos à instituição e, após toda a rotina comprida, as crianças fizeram questão de me recordar que tínhamos o processo do papel reciclado a meio e

que não se tinham esquecido de deitar água no papel rasgado. Assim, felicitámos o grupo por não se ter esquecido da “missão”.

Após o recreio, continuámos com o processo e, assim no centro da sala, surpreendemos o grupo com uma série de objetos que serviriam de auxílio para a realização do papel, estes objetos estavam tapados com um pano branco (*vide* figura 12).



Figura 12 – Pasta de papel e os respetivos utensílios debaixo do pano

Quando as crianças entraram na sala, solicitámos que se sentassem à volta dos mesmos e tentassem adivinhar o que estaria escondido debaixo daquele pano. O primeiro objeto a ser descoberto pelo grupo, foi o recipiente onde tínhamos colocado o jornal rasgado, assim, este foi retirado debaixo do pano. De seguida as crianças deram alguns palpites, uns certos e outros errados e à medida que iam acertando íamos retirando os objetos de modo a que ficassem à vista de todos. Os últimos objetos a serem retirados debaixo do pano e, que não foram descobertos pelas crianças, foram os quadros de madeira, onde se coloca a folha de papel. Com todo o material disponível, começámos por triturar o papel. Inicialmente exemplificámos e de seguida, deixámos que cada criança, com auxílio, visto ser uma varinha de grande dimensão, triturasse durante algum tempo. No final de todo o papel triturado procedemos à elaboração das folhas de papel reciclado (*vide* figura 13).



Figura 13 – Elaboração das folhas

Levámos alguns efeitos decorativos (missangas, brilhantes de cor, linhas) para que, quando as crianças fizessem a sua folha, a pudessem decorar. No geral todas gostaram da ideia e todas decoram a sua folha pois, como elas diziam, assim saberiam identificá-la. Quando todas as crianças fizeram a sua folha, pedimos que cada uma pegasse na sua e, sem confusão, pois as folhas ainda estavam muito frágeis, se dirigissem ao exterior, de modo a colocar a folha direita para que esta secasse.

Após isto, atribuímos uma nova missão ao grupo: na quinta-feira, cada criança teria que ir virar a sua folha e na sexta-feira deveria recolhê-la. Quando as folhas ficaram secas e prontas, procedemos ao recorte das mesmas e à construção do livro individual de cada criança. As reações das crianças à atividade foram muito expressivas e ficaram registadas na nota de campo seguinte:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Uau! (M)</i></li> <li>- <i>É com estas folhas que vamos construir o nosso livro Rita?(D)</i></li> <li>- <i>Sim, D, é. (Estagiária)</i></li> <li>- <i>Que fixe, os nossos livros vão ficar decorados por nós. (R)</i></li> <li>- <i>Sim, vão ficar muito engraçados. (Estagiária)</i></li> <li>- <i>Adorei esta atividade! (L)</i></li> <li>- <i>Eu também, e gostei de mexer na pasta de papel. (E)</i></li> <li>- <i>Ainda bem que gostaram (Estagiária)</i></li> <li>- <i>O nosso papel não tem aqueles produtos que apareciam no vídeo. (G.C)</i></li> <li>- <i>Pois é, o nosso papel não tem químicos. (Estagiária)</i></li> </ul>	<p>Com esta atividade percebi que as crianças ficaram sensibilizadas face ao gasto excessivo de papel bem como deram importância a todo o processo.</p>
<p>(Nota de campo – 25 de janeiro de 2017)</p>	

Para que conseguíssemos completar o livro e, de certa forma, o pudessem utilizar, foi pedido aos pais que nos enviassem atempadamente informação sobre o

nascimento do seu educando bem como uma fotografia de quando eram bebês. Para que as crianças tomassem consciência do seu crescimento e desenvolvimento a minha colega de estágio proporcionou uma atividade em que estes se pesavam e, por consequência, se mediam. Assim as crianças ficaram com a informação completa e procedemos à elaboração do livro. Distribuímos a cada criança dois bilhetes, os quais tinham de completar com o nome, a idade, o peso, a altura (de quando nasceram e o peso e a altura atual), bem como o que gostavam mais de fazer. (*vide* figura 14).

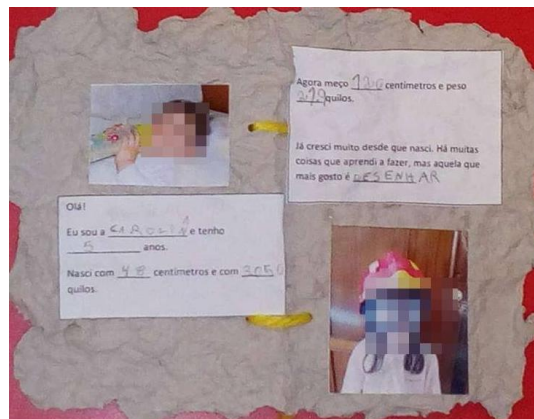


Figura 14 – Resultado final – Livro individual

### Quando eu nasci

Dando continuidade à EEA anterior e em conjunto com a colega de estágio, desenvolvemos ainda uma outra atividade que consistia em convidar um familiar de uma das crianças para ir à instituição falar acerca do ciclo da vida e do crescimento das pessoas. Assim, para não sermos injustas, fizemos um sorteio com as crianças. Colocando todos os nomes, escritos num papel, dentro de um saco e retirámos apenas um. O sorteio ditou um nome e contactámos a mãe da menina da qual o nome saíra no sorteio. Esta mostrou-se desde logo muito satisfeita, disponível e curiosa com a nova experiência. Explicámos melhor no que consistia a atividade dando-lhe algumas sugestões. Sugestões estas que a levaram a aceitar o convite. A mãe decidiu então que viria contar uma história. A história “Quando eu Nasci” de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso. É um livro que dá as boas-vindas a todos os bebês e que explica de uma forma simplificada como começa a nossa história.

No dia em que tínhamos combinado, comunicámos ao grupo que haveria uma surpresa deixando-os inquietos e sempre a questionar *O que é a surpresa? Já é agora?*

Quando a nossa convidada entrou, o grupo foi apanhado de surpresa, questionando *Esta é a mãe da J. também vem ver a nossa surpresa?* Assim, a educadora revelou ao grupo que a mãe da J. seria a nossa convidada e que estava ali para nos tirar algumas dúvidas ainda existentes sobre o crescimento.

Visto que todos se conheciam a conversa não tardou em fluir. Depois de forma misteriosa tirou o livro de um saco e as crianças questionaram logo *A tua mãe vem contar-nos uma história? Vais contar-nos essa história?* A convidada disse que sim e começou por apresentar a capa bem como o título do mesmo às crianças. O G. disse *Ah, nós já sabemos como crescemos e até sabemos quanto pesávamos e quanto medíamos.* A nossa convidada sorriu e disse: *Eu sei que vocês já sabem isso tudo mas há sempre alguma coisa para descobrir, querem ouvir a história?* As crianças responderam afirmativamente e esta começou a leitura da história (vide figura 15). No final houve tempo para questões das crianças face à mãe da J. e dela face às crianças e ouve ainda observações: *Que surpresa tão fixe! Gostei muito, quando temos mais surpresas?*



Figura 15 – Mãe a ler o livro “Quando eu Nasci”

### **Bicho-de-Conta**

Num outro dia, e continuando a querer explorar mais histórias, resolvemos partilhar com este grupo de crianças a história “Bicho-de-conta” de Victor Paiva e Conceição Gomes Silva (2001). O Bicho-de-Conta é um amável bicharoco que ensina os mais miúdos a contar até 10. E ensina muito bem-ensinado, pois este bicho sabe olhar à sua volta e recolher da natureza os exemplos que a menina da história irá aprender a enumerar. E, depois, tem um “malvado” de um corpo que se torce, se retorce e se transforma em números.

Para a leitura desta história, colocámos vinte e duas almofadas no chão da sala de forma a que todas as crianças ficassem confortáveis e de frente para mim (*vide* figura 16).



Figura 16 – Crianças a ouvir uma história

Assim, quando todos estávamos sentados e cómodos, colocámos uma música de relaxamento para que todos ficassem calmos e com vontade de ouvir a história. Após este momento e com todas as crianças concentradas, iniciámos a leitura da história. Em todas as leituras que efetuámos procurámos sempre que fosse feita de forma expressiva, pois, como refere Mata (2008) “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem” (p.79). A leitura terminou quando o “bicho-de-conta” se transformou no número 8, pois esta história foi utilizada para introduzir este número. Terminada a leitura, dialogámos sobre a história e sobre como o “bicho-de-conta” se transformava. Criou-se um diálogo interessante sobre este aspeto e houve várias observações das crianças (*vide* nota de campo de 4 de janeiro de 2017).

Transcrição	Análise
<p>– Este “bicho-de-conta” aparece em todo o lado. (L)</p> <p>– Que sorte tinha a menina, o bicho ensinou-a a fazer todos os números. (L.M)</p> <p>– Também quero um bicho destes, que me ensine a dobrar-me toda. (M)</p> <p>– Quem me dera ser como o “bicho-de-conta” que se transformava naquilo que queria. (J)</p>	<p>Com as afirmações das crianças, concluí que as crianças não tinham a ideia da expressão dramática bem presente.</p>
<p>(Nota de campo – 4 de janeiro de 2017)</p>	

Refletindo sobre esta EEA, achamos que ela foi importante pois através desta história bem simples, as crianças aprendem o sentido de número de uma forma lúdica, pois pretendemos que toda e qualquer aprendizagem seja feita com prazer. Mais uma vez, quisemos, através da leitura, abordar outro domínio de aprendizagem, aliando o gosto pelo livro e pela leitura à transversalidade de inúmeras possibilidades de

exploração. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam bem esta ideia quando referem que

é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p. 70).

De facto, o livro serviu para trabalharmos o domínio da matemática, nomeadamente na componente “números e operações”. O desenvolvimento de noções matemáticas, desde tenra idade, potencia o desenvolvimento de descobertas e novas aprendizagens. Abordar noções de matemática na educação pré-escolar torna-se fundamental pois “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 77).

Queríamos que as crianças se apropriassem do sentido do número e que não repetissem apenas os números, vezes sem conta, sem terem uma compreensão global e flexível dos números (OCEPE, 2016). Ao longo da PES propusemos algumas tarefas sobre o número e o sentido de número, por sabermos que “este processo de apropriação de sentido de número é progressivo, sendo que contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 79).

Assim, para que as crianças adquirissem a noção do número oito, dividimo-las em grupos de quatro elementos e solicitámos a cada grupo que procurasse na sala e trouxesse entre todos apenas 8 elementos/objetos. Deixámos que trouxessem aquilo que considerassem mais adequado. No final reunimos novamente os grupos e fizemos a contagem coletiva. Todos os grupos tinham trazido apenas oito elementos (*vide* figura 17).



Figura 17 – Conjuntos dos diversos grupos

Silva, Marques, Mata & Rosa (2006) referem a importância de “agrupar os objetos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto” (p.74).

Após as observações das crianças, fixámo-nos naquela que dizia *Quem me dera ser como o “bicho-de-conta” que se transformava naquilo que queria*, e pensámos em desenvolver uma atividade de expressão dramática com o objetivo de, tal como o “bicho-de-conta”, transformar-se e ainda estimular a criatividade e a imaginação da criança. Nesta sequência, seleccionámos várias fotografias com esculturas e colocámo-las dentro de uma “caixa surpresa” (*vide* figura 18). Para a realização da atividade, dispusemos as cadeiras no espaço livre da sala de atividades e solicitámos às crianças que se sentassem. Recorremos a um biombo para que, atrás dele, aparecessem as esculturas. Explicámos ao grupo que esta atividade iria funcionar a pares, assim, um seria a escultura e o outro o escultor, e vice-versa (depois trocavam de papéis). O escultor tinha a missão de retirar da “caixa surpresa” a imagem da escultura, observar e de seguida moldar a escultura para que esta ficasse o mais parecido ao que estava no cartão. O resto do grupo aguardava ansioso para observar a escultura e para a identificar, pois tinham um painel com todas as esculturas (*vide* figura 19).



Figura 18 – Criança a retirar um papel da “caixa surpresa”



Figura 19 – Cartaz com as esculturas

No final do jogo conversámos com o grupo e houve várias reações que transcrevemos na nota de campo do dia 5 de janeiro de 2017:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este jogo foi muito divertido (R.)</li> <li>- Ainda bem que gostaram! (Estagiária)</li> <li>- Adorei Rita, posso dar-te um abraço? (J.)</li> <li>- Claro que sim! (Estagiária)</li> <li>- Oh! Que jogo mais fixe (E.)</li> <li>- Queremos mais jogos destes, foi mesmo giro ver os nossos colegas ali quietinhos. (L.)</li> <li>- Eu gostei muito de fazer de estátua! (P.)</li> </ul>	<p>Após o término desta atividade, percebi a importância da expressão dramática, pois as crianças precisam desta área para se desenvolverem de uma forma harmoniosa e holística.</p>
<p>(Nota de campo – 5 de janeiro de 2017)</p>	

Concluindo assim esta atividade, destaca-se o facto da sua relevância uma vez que o jogo dramático

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 52).

A criança não consegue viver sem jogar e no jogo dramático a criança é livre e espontânea, não precisando de trajes, cenários e muitos adereços para que este se concretize. Através do jogo, a criança consegue dedicar toda a sua atenção e concentração aquilo que realiza, envolvendo-se de forma integral e completa. Através do jogo, conhece a realidade, a sua identidade, a sua forma de estar, de se situar, definindo o seu comportamento perante si mesmo e os outros. Desta forma, ao assimilar de forma gradual o real, desenvolve e afirma a sua personalidade.

Segundo Sousa (2003), o jogo dramático ajuda a criança

no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirem o fim comum (p. 33).

O mesmo autor refere ainda que a Expressão Dramática, enquanto método de educação e técnica de aprendizagem escolar, consubstancia

uma atividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. (...) uma atividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança (pp.31-32).

### **3.3 Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O livro, nomeadamente o manual escolar, no 1.º CEB, “passou a ser um meio de realização de trabalhos escolares, ato puramente mecânico de transcrição dos assuntos exigidos” (Azevedo & Sardinha, 2009, p.72). A maioria dos professores do 1.º CEB, ainda vê o livro assim mesmo, mas nós queríamos oferecer às crianças oportunidades e momentos enriquecedores com o livro, bem como motivação para a leitura, e práticas de educação literária, pois como nos diz Mata (2006) “a motivação para a leitura é uma condição indispensável para que exista envolvimento na leitura” (p.99).

#### **Os astros e a escrita lúdica**

A área de Português é considerada uma área transversal a todas as outras áreas do saber. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2011), a língua portuguesa e a sua aprendizagem assumem um papel de absoluta relevância como promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação global do aluno. A área de Português teve um lugar cativo ao longo da PES e tivemos oportunidade de trabalhar todos os domínios de conteúdo – oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática.

Para esta aula estava planeado recorrer ao domínio da leitura e escrita, e os objetivos eram redigir corretamente, utilizar uma caligrafia legível, usar vocabulário adequado, trabalhar um texto amplificando-o, rever textos escritos e escrever de forma lúdica e criativa. Numa outra parte da aula o objetivo principal era ler e ouvir ler textos literários.

Escrever pode não ser uma tarefa fácil mas, precisamente por isso, ela tem de ser regularmente praticada, pois a “composição escrita, qualquer que seja o género (...) não é só questão de talento ou aptidão: trabalha-se, aprende-se” (PMCPEB, 2015, p. 15). O texto que queríamos que as crianças elaborassem teria que ser feito em colaboração uns com as outras, pelo que procurámos inovar fazendo com que o ensino da composição escrita contemplasse alguma diversidade (PMCPEB, 2015). Começámos por distribuir a cada criança uma folha de tamanho A4, com linhas, e solicitámos que escrevessem o nome bem como a data. De seguida apresentámos a capa do livro “Um dois três, Planeta n.º 20” de Manuel João Gomes. Fizemos uma abordagem aos elementos paratextuais, como o nome do autor, do editor, informações expostas nas badanas e na contracapa do livro, ilustrações, entre outros aspetos. Fizemo-lo com a intenção clara de causar alguma curiosidade, pois as vantagens associadas às atividades de pré-leitura são imensas, como por exemplo, “motivar a criança para ouvir ler, aumentar a curiosidade para o texto a ser lido; despertar a atenção; ativar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios” (Viana et al., 2014, p.52).

Convidámos as crianças a “antecipar conteúdos com base no título e imagens” (Sim-Sim, 2007, p.15) e as crianças foram “lendo” as imagens da capa e iam dizendo *Deve ser a história de um astronauta! Acho que descobriram um novo planeta! Pode ser a história de um extraterrestre!* Não dissemos nada propositadamente e pedimos que cada criança escrevesse aquele título na folha e que, de seguida, iniciasse um texto através daquele título. Observámos que algumas crianças tiveram algumas dificuldades em iniciar o seu texto, mas que depois de algumas dicas de outros colegas, lá começaram a escrever. Notámos ainda, por um lado, dificuldades em continuar as ideias do colega e por outro, entusiasmo em completar o raciocínio, diferente do seu.

Decorrido algum tempo (contabilizado por uma ampulheta) as crianças teriam de trocar a sua história (ainda inacabada) com outro colega. Este colega teria de ler o que já estava escrito e dar continuidade à narrativa até chegar ao último aluno que teria que a finalizar. Ou seja, este era um trabalho conjunto, em que todas as crianças teriam que

participar. As folhas estavam sempre a “rodar” pelas crianças. No final tivemos 20 histórias diferentes.

A escrita criativa constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência. A imaginação das crianças deve ser treinada, estimulada, para que surjam ideias e, atrás delas, surja uma história. Tal como nos diz Pereira (2000):

criatividade nunca deverá confundir-se com produção incontrolada de automatismos ou com acumulações incongruentes de formas intelectualmente rudimentares. As realizações criativas pressupõem sempre o conhecimento de regras, normas e convenções (que abrangem, no caso específico da língua, os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática), e só então, cumprido este requisito, se justifica que essas convenções, normas ou regras possam ser mais ou menos derogadas. Neste, como noutros casos, é precisamente o conhecimento – das coisas, dos princípios, das técnicas – que permitirá alcançar as bases de uma nova dinâmica que, então sim, poderá manifestar-se em formas divergentes de pensamento, expressão ou ação (p. 206).

Margarida Fonseca, citada por Barros (2008) diz-nos que a “escrita criativa é mais que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos” (p.34). Foi nesse sentido que proporcionámos esta tarefa, treinar a imaginação das crianças, desenvolver a criatividade e possibilitar um momento de prazer. De qualquer forma, e uma vez que o resultado final dependeria da contribuição de várias crianças, tivemos em consideração o processo de produção escrita, que compreende três etapas: planificação, redação e revisão do texto (PMCPB, 2015). Demos mais ênfase à última etapa e solicitámos que, em pares, as crianças, relessem dois textos produzidos, de forma a eliminar erros, acrescentar algo, aperfeiçoar.

No final, todas as crianças leram uma narrativa e mostraram-se contentes pelo resultado final. No geral houve narrativas muito imaginativas, com criatividade, positivas e bem conseguidas do ponto de vista da escrita.

De seguida, fizemos a leitura expressiva da história “Um dois três, Planeta n.º 20”. A narrativa referia a existência de um menino vindo de outro planeta, o Planeta n.º 20 que, ao lado da história vai explicando como é o seu planeta, comparativamente ao planeta Terra. No final houve várias reações:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A minha história não tem nada a ver com esta. (R)</i></li> <li>- <i>A minha é mais original. (G)</i></li> <li>- <i>Também a minha! Gostei muito deste exercício. (I)</i></li> <li>- <i>Que bom! Assim que possível realizamos outro. (Estagiária)</i></li> <li>- <i>Coitado do menino. (I)</i></li> </ul>	<p>Através das várias reações por parte das crianças consegui perceber que gostaram deste exercício e que a criança escolhe sempre o “seu” texto como sendo o melhor.</p>
(Nota de campo 10 de maio– 2017)	

Após o intervalo, abordámos a área de estudo do meio. Esta área reveste-se de crucial importância pois é uma área muito abrangente e aquela em que as crianças podem aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade. Começamos a aula por recordar a história ouvida durante a primeira parte da manhã e falamos também sobre as narrativas construídas. Foi inevitável conversarmos sobre o nosso planeta. Houve logo vários comentários:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eu gostava de conhecer os outros planetas. (H)</i></li> <li>- <i>Quantos planetas há na realidade? (L)</i></li> <li>- <i>Alguém sabe responder? (Estagiária)</i></li> <li>- <i>Eu não sei bem se os sei todos... Vénus, Marte, Júpiter, Lua...(G)</i></li> <li>- <i>A lua será um planeta?(Estagiária)</i></li> <li>- <i>Se calhar não é... mas podia ser (R.)</i></li> <li>- <i>Hoje vamos estudar os planetas e vamos descobrir se a Lua é ou não um planeta. (Estagiária)</i></li> <li>- <i>Será que podemos viver noutra sem ser o nosso?(L)</i></li> <li>- <i>Achas? Só se fossemos extraterrestres! (A.)</i></li> </ul>	<p>Através destes comentários percebi que as crianças ficaram curiosas bem como que já existia alguma informação sobre o assunto.</p>
(Nota de campo – 10 de maio de 2017)	

Depois destas afirmações e questões, apresentámos um vídeo sobre os Astros, com o objetivo de que as crianças distinguíssem as estrelas dos planetas e ainda que identificassem o sol como fonte de luz e calor. No final, conversámos e esclarecemos as dúvidas existentes. Após este momento de puro entusiasmo, pois todas as crianças queriam partilhar uma ideia, apresentámos uma maquete em 3D (*vide* figura 20), na qual se podiam observar os astros e perceber que o Sol é uma estrela, está no centro do Sistema Solar e que todos os planetas se movem à volta dele. A maquete foi muito apreciada e quase todas as crianças conseguiram identificar os planetas, tendo em consideração as suas características.

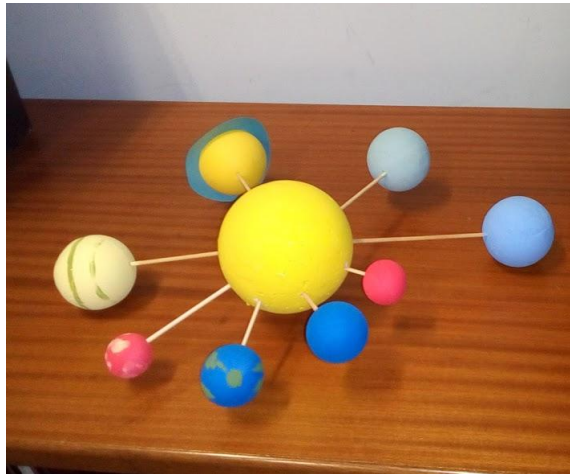


Figura 20 – Maquete do Sistema Solar

Fizemos, oralmente, a distinção entre astros, estrelas, planetas, Terra, a lua e o sol, e para que as crianças ficassem com as definições, para mais tarde poderem estudá-las, distribuimos uma ficha informativa que as crianças colaram no caderno diário.

Em seguida solicitámos a colaboração de algumas crianças para legendarem a maquete do “Sistema Solar”. Em simultâneo, todas as crianças puderam identificar, no manual escolar, um esquema referente ao mesmo. Num outro momento, distribuimos pelas crianças os diversos planetas que constituem o nosso sistema solar, às restantes crianças foram distribuídas as legendas dos mesmos. Assim, as crianças teriam de reconhecer o planeta de acordo com as características que tinham ouvido no vídeo e juntar o planeta com a respetiva legenda. Depois de todos os planetas identificados procedeu-se à montagem de uma nova maquete. Na sua vez as crianças teriam de colocar o planeta no local adequado de acordo com as orientações ouvidas no vídeo. Ou seja tinham de relacionar o tamanho, a cor, constituintes de anéis, ou não, bem como a sua proximidade ao sol. No final voltámos a ver o vídeo para nos certificarmos de que a maquete tinha ficado bem construída. Após isto, foi realizado um exercício áudio e para tal distribuimos a cada criança um cartão, com espaços em branco sendo que recorrendo à audição da narrativa, teriam que a completar.

O diálogo coletivo, foi bastante interessante e produtivo pois contribuiu para o esclarecimento de muitas das dúvidas das crianças e permitiu refletir sobre o que cada uma sabia (ou não sabia). Foi um momento esclarecedor, e que ajudou, certamente, a fazer com que houvesse uma maior compreensão sobre o assunto em estudo.

### **3 0 0 0? Gramas ou Quilogramas?**

Num outro dia, depois de almoço, abordámos, tal como era habitual, a área da matemática, que, segundo o programa de matemática, é indispensável e essencial. A

agitação das crianças, decorrente da hora do almoço, era evidente e tivemos de lhes dar algum tempo para que se acalmassem. Esta EEA refere-se ao domínio de Geometria e Medida e o subdomínio trabalhado dizia respeito à “medição de massas”. Tinha como principais objetivos relacionar as diferentes unidades de massa do sistema métrico e de realizar pesagens, utilizando as massas do sistema métrico. Para tal, numa aula anterior, solicitámos às crianças que, utilizando objetos do dia a dia, que tinham à disposição, como por exemplo, estojo, caderno, caneta, fossem capazes de dizer à restante turma qual era o peso, ainda que aproximado. Notámos que havia uma falta de noção do peso dos objetos. O R. dizia *A minha caneta deve pesar 2 kg mais ou menos* e a I. contrariando dizia-lhe *Impossível, a minha é que pesa 2 kg, não vês que tem muitas cores? Tem que ser mais pesada do que a tua*. Neste momento interrompemos as crianças e explicámos-lhes que o peso dos objetos não estava necessariamente interligado com o seu tamanho. Desta forma, e após questionarmos as crianças sobre o objeto ao qual recorreríamos para saber o peso exato dos objetos, apresentámos uma balança digital, programada para efetuar pesagens em “grama”. À vez, as crianças colocaram o objeto que haviam escolhido na balança e foi possível ouvir comentários *A minha mochila pesa 3000 kg* uma vez que na balança eram visíveis os algarismos “3 0 0 0”. Porém como as crianças não conheciam, ainda, as unidades de medida de massa, não podíamos esperar que estas soubessem ler o número que a balança apresentava. Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Graça, Martins & Oliveira (2007) referem que “as crianças devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo”, acrescentando que “o seu uso é particularmente importante (...) na exploração de situações, casos em que os cálculos e os procedimentos de rotina não constituem objetivo prioritário de aprendizagem” (p. 9).

De seguida apresentámos ao grupo outras balanças, como a balança de ponteiros e uma balança de pratos. Pedimos a outra criança que viesse pesar, numa outra balança, a mesma mochila que anteriormente tinha sido pesada. A criança escolheu a balança de ponteiros e imediatamente o ponteiro posicionou-se no número 3, indicando assim 3kg. A criança disse, *dá na mesma 3 mas são só 3kg ou 3g?* Aproveitámos para distinguir o grama do quilograma, mas não avançámos muito mais, pois queríamos que as crianças chegassem a algumas conclusões através de uma atividade prática.

Todas as crianças se riram e perceberam que tinha havido um erro de leitura e compreensão. Quiseram depois pesar alguns estojos em ambas as balanças para comprar e algum material (canetas, lápis, etc.).

Após este momento, apresentámos diversos sacos com arroz e com diferentes quantidades (quatro sacos com 250g cada, dois sacos com 500g cada, um saco com 750g e um saco com 1000g). Resolvemos fazer uma demonstração para que as crianças percebessem as relações existentes entre os diversos pesos. Iniciámos pelos sacos de 250g, demos, um dos quatro sacos, às crianças e depois dissemos que o saco teria que passar por todas, depois questionámos o grupo sobre o peso do conteúdo do saco. Houve alguns palpites e, agora já mais perto da realidade, como o do L. que referiu que *Deve pesar aí 200g* e o da R. *Não sei bem... mas talvez pese o que disse o L, porque não pesas Rita para ficarmos todos a saber?* Assim fizemos, pedi ao L. que fosse fazer a pesagem e dava 250g, de seguida apresentámos os restantes sacos, com o mesmo peso e logo responderam em coro, *pesam todos 250g*. Pesámos, com a ajuda das crianças, um a um para que confirmassem e de seguida, propusemos que somassem  $250g + 250g + 250g + 250g$ , para que assim relacionassem os 250g com  $\frac{1}{4}$ . Assim fizeram e respondeu logo o N. *dá 1000g*. Escrevemos no quadro a soma e o resultado que este me dera pois temos noção, tal como referem Boavida et al. (2008), que “as representações ativas estão associadas à ação. A importância deste modo de representação decorre do pressuposto de que o conhecimento surge através da ação (...). As representações simbólicas consistem na tradução da experiência em termos da linguagem simbólica (p. 71).

O processo repetiu-se para os sacos de 500g, 750g e 1000g. Quando pesámos o saco de 750g disse logo o H. *Falta um saco de 250g para chegar a 1000g*. Por fim, pesámos o saco com 1000g e apresentámos 1kg de arroz na embalagem original. Todos responderam em coro *esse tem 1kg*. Entreguei, à vez, às crianças, o saco com 1000g e o saco com 1kg para que suportassem o peso na mão e conseguissem encontrar alguma semelhança. A L. disse, *têm o mesmo peso*. Depois desta afirmação explicámos, com a ajuda das crianças, que 1000g é exatamente igual a 1kg. Relativamente à balança de pratos, esta foi só para que as crianças contactassem com outro material que em tempos foi muito utilizada e experimentassem pesar algum objeto com aquele material.

Esta atividade foi um desafio, porque rompeu, de certa forma, com práticas mais tradicionais e porque proporcionou que a criança fizesse descobertas e construísse novos saberes. Confirmámos que as crianças tinham pouco conhecimento acerca do tema, mas que facilmente o compreenderam. O facto de contactarem com material estruturado também facilitou o processo de ensino-aprendizagem.

### **Saltar à corda**

A área de Expressão e Educação Físico-Motora era abordada semanalmente em dois blocos de 45 minutos, no ginásio do Centro Escolar, sendo da responsabilidade da professora titular e de um professor de educação física. Ao longo da PES foi sempre da responsabilidade das estagiárias.

No caso do 1.º CEB o programa é extenso e aprofundado e está definido na Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB (ME, 2004) em que se sublinha a importância da Expressão e Educação Físico-Motora no desenvolvimento da criança. De facto,

o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas de outras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação (p.35).

A aula que planeámos para esta semana inseria-se no 3.º bloco - ginástica e tinha como principais objetivos “saltar à corda em corrida e no local (a pés juntos e pé coxinho), com coordenação e fluidez de movimentos e saltar à corda, movimentada pelos companheiros, entrando e saindo sem lhe tocar” (Ministério da Educação [ME], 2004, p. 48).

Começámos por fazer o aquecimento e, para isso, pedimos às crianças que caminhassem à volta do ginásio, de seguida a velocidade da marcha aumentou e, por fim, correram. Após alguns segundos de corrida, diminuíram a velocidade até que voltaram a caminhar. Depois deste exercício inicial, distribuímos uma corda por cada criança e deixámos que saltassem livremente (*vide* figuras 21 e 22).



Figuras 21 e 22 – Crianças a saltar à corda

De seguida, dividimos o grupo em dois subgrupos, um grupo fez salto à corda em marcha e o outro salto à corda movimentada pelos companheiros. Após alguns minutos trocámos os grupos de posição.

No final, fizemos um momento de relaxamento, todas as crianças se deitaram no chão de barriga para cima, com os braços e as pernas ligeiramente afastados do corpo. Depois, levaram os joelhos ao peito e ficaram assim por instantes, colocaram-se em pé e com as pernas semi-fletidas, cruzaram os braços à frente do corpo, alongando assim as costas, depois, puxaram o braço esquerdo para o lado direito e com a ajuda da mão direita, alongaram o ombro esquerdo e vice-versa. Para terminar, cruzaram os braços atrás das costas e ao mesmo tempo que esticavam iam-se elevando, alongando assim o peito.

No decorrer de todas as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, as crianças sentiam-se muito motivadas e interessadas. Queriam sempre participar e, em situações onde havia jogo e competição ainda ficavam mais entusiasmadas. A socialização é uma das competências que realmente se poderá trabalhar nesta área, pois a interação com os colegas potencia “condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança” (ME, 2004, p. 35). Para além disso, a sua relevância no processo de formação das crianças e jovens em idade escolar, está bem evidente no Programa delineado pelo Ministério da Educação: (i) desenvolver uma atividade física motivadora, em qualidade e quantidade, que garanta assegurar as necessidades de aperfeiçoamento do público-alvo; (ii) promover a autonomia de cada criança incumbindo-as de responsabilidades para serem capazes, no futuro, de organizar ideias e solucionar problemas; (iii) valorizar a criatividade nos aspetos em que as atividades realizadas se repercutam em efeitos positivos; (iv) desenvolver a sociabilidade no sentido do trabalho em equipa, fomentando o espírito de entreajuda para uma abertura relacional entre todo o grupo (ME, 2004).

### **O nosso conto tradicional**

Não podíamos deixar de refletir sobre uma atividade planeada em conjunto com a minha colega de estágio e que foi inserida na “Semana da Leitura” realizada nos dias 27 a 31 de março de 2017, e que tinha como intenção preparar e apresentar uma dramatização às famílias das crianças. Esta atividade foi, desde o início criticada por parte da docente pois na opinião dela *não era fácil envolver os pais*. Mesmo assim, cientes das dificuldades que tínhamos, decidimos levar a atividade a “bom porto”.

Começámos por conversar com as crianças e tentar perceber qual seria a sua opinião em relação à nossa intenção em criarmos uma atividade que serviria de término à semana da leitura. O grupo ficou desde logo muito entusiasmado e a dar sugestões, contudo tínhamos duas condições: a atividade teria de ser realizada fora do horário escolar e teríamos que recorrer à leitura.

Transcrição	Análise
<p>- Podemos ir ler uma história aos pequeninos. (R)                      -Ou então podemos contar uma história aos velhinhos. A minha avó gosta muito quando lhe conto histórias. (L)                      -Podíamos fazer um teatro. Era fixe, nunca fizemos. (I)</p>	<p>Com estas sugestões, percebi que o grupo de crianças ficou de imediato empolgado para a realização da atividade e percebi também que a leitura de histórias estava bem presente.</p>
(Nota de campo – 27 de março de 2017)	

Após ouvirmos todas as crianças e tendo em conta que a maioria apontou para a realização de um teatro, questionámo-las sobre quem seria o público. Houve um momento de pausa e logo a seguir várias sugestões como se percebe na seguinte nota de campo.

Transcrição	Análise
<p>- Tem de ser para uma pessoa especial. (C)                      - Pessoas especiais? Só se for o Presidente da Câmara Municipal. (H)                      - Podia ser para os pais, mas já sabemos que eles nunca podem. Então pode ser para o presidente da Câmara. (L)                      - Era mesmo engraçado ter cá os nossos pais. (R)                      - Apresentar um teatro aos meus pais ia ser mesmo engraçado. (N)</p>	<p>Com as várias sugestões que as crianças foram apresentando foi notório que gostariam de ter a presença dos pais.</p>
(Nota de campo 27 de março de 2017)	

No dia seguinte levámos para a sala vários títulos de histórias infanto-juvenis que poderiam ser utilizados para a realização desta atividade. Deixámos as crianças observar, manusear e ler e após alguns instantes, fizemos uma votação, em que verificámos que havia quatro títulos que eram os mais solicitados. Resolvemos trabalhar estes quatro livros de literatura tradicional: “A Branca de Neve e os sete anões”, “A Cinderela”, “O Pinóquio” e o “Capuchinho Vermelho”.

Dividimos o grande grupo em quatro subgrupos de cinco elementos e a cada um foi entregue um livro. A primeira missão era perceber quantas personagens existiam

naquela história e fazer o resumo da mesma. Todas as crianças, uma de cada vez, leram uma parte da história. Assim, quando a construção de todos os resumos estivesse finalizada, iríamos juntar os quatro resumos e transformá-los numa história única. O resultado foi uma história nova e muito original que intitulámos como “O nosso conto tradicional”.

Lemos inúmeras vezes a nova história, aperfeiçoámo-la e tentámos, em conjunto com as crianças, que a narrativa ficasse adequada para uma dramatização e consequente apresentação. Ou seja, tivemos que relembrar as características do texto em prosa e do texto dramático e transformar a nossa narrativa num texto dramático. “O texto dramático promove o contacto com uma forma de expressão escrita que os alunos encontram menos frequentemente, (...) que afinal se torna muito apelativo quando lido na aula pelo facto de reproduzir o discurso oral” (ME, n.d. p. 17).

Como o tempo era escasso começámos logo a trabalhar na sua apresentação. Propusemos às crianças que houvesse dois narradores para narrar a história e relativamente às personagens, demos oportunidade às crianças de escolherem qual o papel que queriam representar, o que as deixou ainda mais entusiasmadas.

A semana foi passando e os ensaios foram decorrendo com muita normalidade, havendo, à medida que o dia se aproximava, muito entusiasmo e nervosismo. A Expressão e Educação Dramática entrou, pela primeira vez, na PES do 1.º CEB e na sala de aula. Reconhecemos a sua crucial importância para o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da imaginação, para o desenvolvimento do jogo dramático e do faz-de-conta, para a interiorização das ações, gestos, linguagem ligadas a uma personagem. Reconhecemos também a sua pertinência para a motivação e para a resolução de problemas como por exemplo, “problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na ação” (ME, 2004, p.77). Na mesma linha, corroboramos a ideia proferida no programa desta área disciplinar, essencialmente quando refere que

a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro. Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo - unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção (ME, 2004, p.77).

A ideia de fazerem uma apresentação para os pais serviu de motivação e os comentários das crianças expressavam isso mesmo:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Os meus pais vão ficar maravilhados. (L)</i></li> <li>- <i>Acho que os meus nem vão acreditar. (L.M)</i></li> <li>- <i>Adoro representar histórias. (I)</i></li> </ul>	<p>Estes comentários deixaram-me satisfeita por realizar este trabalho com as crianças e promover a relação escola-família.</p>
<p>(Nota de campo – 29 de março de 2017)</p>	

Procurámos fazer uma encenação mais elaborada e, ao longo de semana, fomos ensaiando, confeccionando as roupas, prontificando os adereços das personagens, selecionando alguns elementos de cenário, caracterizando os participantes, delimitando bem as cenas. No decorrer do processo as crianças colaboraram ativamente e sempre, dando dicas aos colegas, sugerindo pontuais alterações, dando a sua opinião em relação a todos os aspetos referentes à apresentação.

O tão esperado dia chegou e, tanto nós, como as crianças, estávamos um pouco ansiosas e ao mesmo tempo muito empolgadas. Para surpresa de todos, a receptividade das famílias foi enorme. Ainda antes da hora programada, já havia pais de 7 crianças à espera e, à medida que se aproximavam as 17:30h, foram chegando mais pais, mães, tios, irmãos, avós. Na sala da Biblioteca Escolar havia cerca de 50 familiares e outras pessoas da comunidade escolar.

A apresentação (*vide* figuras 23, 24) correu muito bem, melhor ainda do que tínhamos pensado, pois as crianças não queriam falhar e esforçaram-se ao máximo por não parecerem nervosas. No final ficaram radiantes por saber que os “seus” pais estavam ali e que tinham adorado a iniciativa.



Figuras 23 e 24 – Crianças a dramatizar a história “O nosso conto tradicional”

Esta atividade representa uma forma diferente de trabalhar um livro, ou neste caso, diferentes livros de literatura para a infância. Tornou-se significativa para as crianças pois sentiram a responsabilidade de preparar e apresentar uma dramatização para um público tão especial – a família. A participação da família foi muito importante para as crianças, mas não só, pois “o envolvimento parental traz, também benefícios aos professores, que, regra geral sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande” (Marques, 2001, p.22).

#### **4. As percepções das famílias sobre a leitura: apresentação, leitura e análise dos dados**

##### **4.1. Enquadramento**

No decorrer da PES sentimos necessidade em sabermos alguma informação acerca das rotinas da família em relação à leitura e ao encontro com o livro de literatura para a infância. Elaborámos, para tal, um questionário para enviar aos pais das crianças. O questionário foi enviado na caderneta da criança, com uma nota sobre o seu propósito no qual, para além de se agradecer a colaboração, se garantia o anonimato dos participantes.

O questionário era composto por 15 questões de natureza fechada e apenas uma questão aberta. Organizámo-lo por temas: dados pessoais, o valor da leitura, opinião sobre a importância da leitura, hábitos de leitura em família, seleção dos livros e a relação da criança com o livro. Da sua análise resultaram 16 figuras que indicam as percepções das famílias sobre o ato de ler e que, de certa forma, refletem a forma como poderão potenciar hábitos de leitura nos seus educandos. A seguir faremos uma análise mais pormenorizada.

##### **4.2. Caracterização dos participantes**

O questionário foi entregue a 56 pais, sendo este o número total de crianças, ou seja, 14 crianças no contexto de creche, 22 crianças no contexto de JI e por fim 20 crianças no contexto de 1.º CEB. No entanto, foram analisados 38 questionários (67,85%) porque alguns não foram respondidos ou não foram entregues em tempo útil.

Dos inquiridos, 86,8% pertencia ao sexo feminino. Relativamente à idade 13,2% situavam-se no intervalo 25 e 30 e 2,6% estava entre os 45 e 50 anos de idade. No que diz respeito às habilitações académicas, estas variavam entre o 6.º ano de escolaridade (2,6%) e o grau Mestre com (23,7%). Relativamente às profissões, estas também variam, havia profissionais que trabalhavam por conta própria, outros que trabalhavam por conta de uma entidade. A que mais se destaca é a profissão de professor com 7,9% seguida de costureira com 5,3% e educadora de infância com 5,3%.

### 4.3. Apresentação, leitura e análise dos dados

A análise dos dados é feita de forma indutiva, tendo em conta os dados recolhidos nos questionários realizados aos pais das crianças com as quais a PES se desenvolveu. No que respeita à questão “Que significado atribui à leitura?” e sendo esta de resposta múltipla, podemos observar (*vide* figura 25) que a maioria dos inquiridos ou seja 65,8 %, vê a leitura como uma forma de ampliar conhecimentos. Para 22 (57,9%) dos respondentes a leitura é vista como um prazer, já 39,5% vê a leitura como um convite à imaginação. Apenas 13 dos inquiridos (34,2%) encara a leitura como uma distração e 31,6% consideram-na como uma prática indispensável. Assim e de acordo com Rigolet (2009) ler para as crianças é um ato de grande responsabilidade tornando-se num aliado educativo.

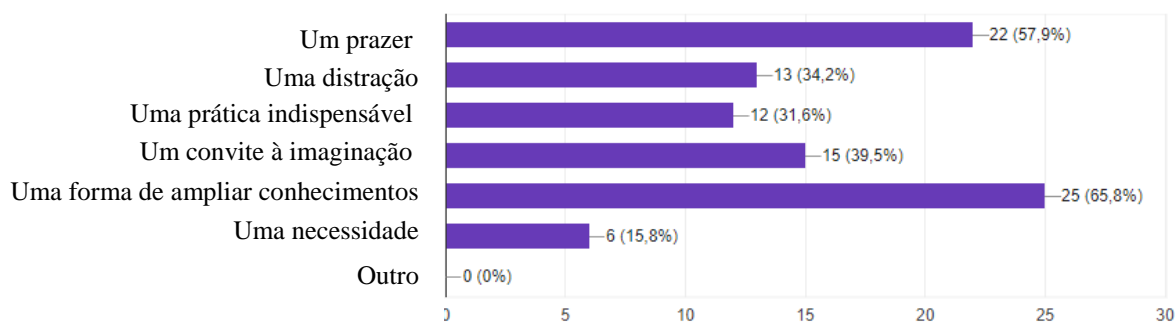


Figura 25 – Significado atribuído à leitura

As respostas à questão “Na sua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje...” podemos verificar (*vide* figura 26) que as percepções estão muito próximas, 52,6 % dos inquiridos diz que as pessoas hoje em dia leem menos, no entanto, 42,1% diz que leem mais.

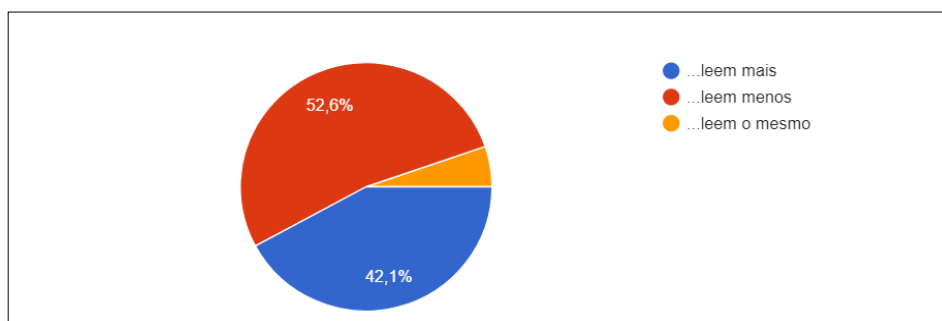


Figura 26 – As gerações anteriores leem mais ou menos?

Quando se pergunta “Porque é que pensa que leem mais?”, também esta de resposta múltipla (*vide* figura 27), a maioria dos respondentes (75%) indicou que há

mais suporte de escrita, como livros, jornais, internet, etc. Já 56,3% dos inquiridos diz que hoje em dia existe uma maior necessidade de estar informado e metade da amostra respondeu que atualmente a leitura é mais estimulada.

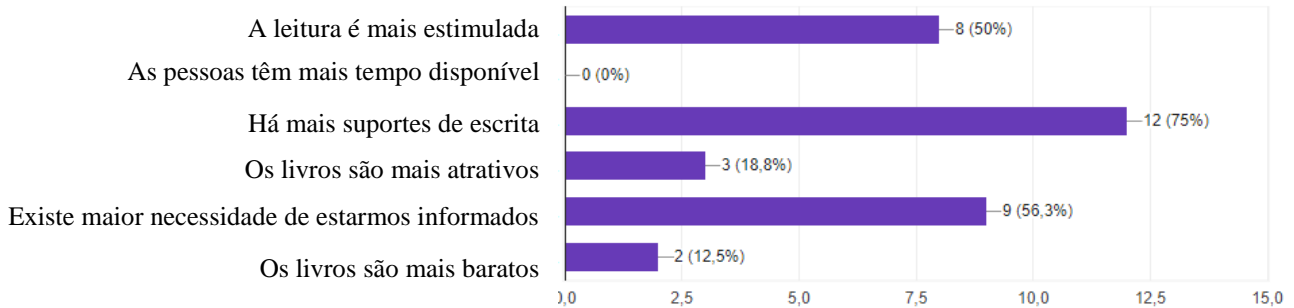


Figura 27 – Porque é que pensa que leem mais?

As opções menos respondidas foram” os livros são mais atrativos com apenas 18,8% e os livros são mais baratos” com apenas 2 respostas (12,5%).

Na questão “Porque é que pensa que leem menos?” 90% dos inquiridos (*vide* figura 4) dizem que isso acontece pela concorrência da televisão e da internet. Segundo Sobrino et al (2000), uma das maneiras de combater os *mass media* é promover o gosto pelo livro e, por isso, é relevante

fomentar o gosto e o empenho da construção da biblioteca pessoal da criança, de forma a que saiba onde encontrar o livro que lhe apetece ler, mantendo-a em ordem e conferindo-lhe um lugar importante no seu quarto (...), deve frequentar-se, com os filhos e as filhas, os lugares onde se encontram livros: livrarias e bibliotecas (...), é importante pois, que a criança presencie o ato de ler em casa, pela importância que reveste no modelo de imitar (p.88).

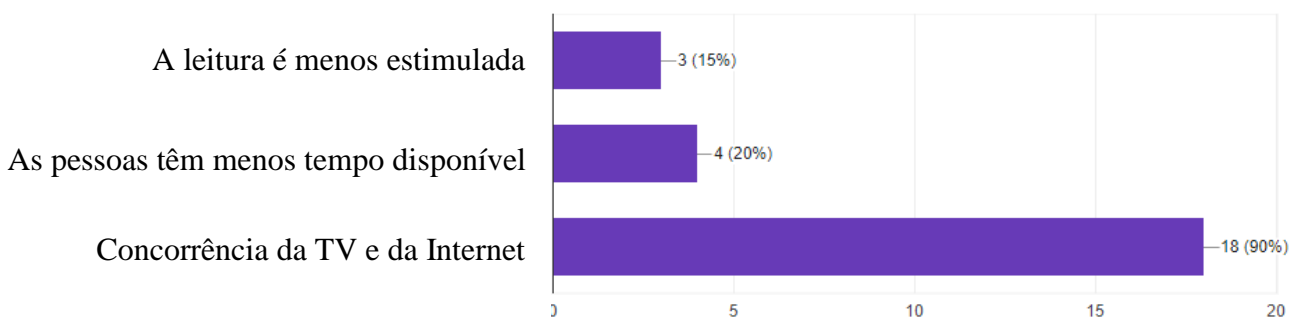


Figura 28 – Porque é que pensa que leem menos?

Na figura 29 podemos observar os resultados à questão “Quais são, na sua opinião, os fatores mais importantes na criação de hábitos de leitura”. Sendo de resposta múltipla, a maioria dos inquiridos, ou seja 63,3%, diz que é o gosto/curiosidade. Para 53,3% dos respondentes, os “hábitos familiares” são um dos fatores mais importantes.

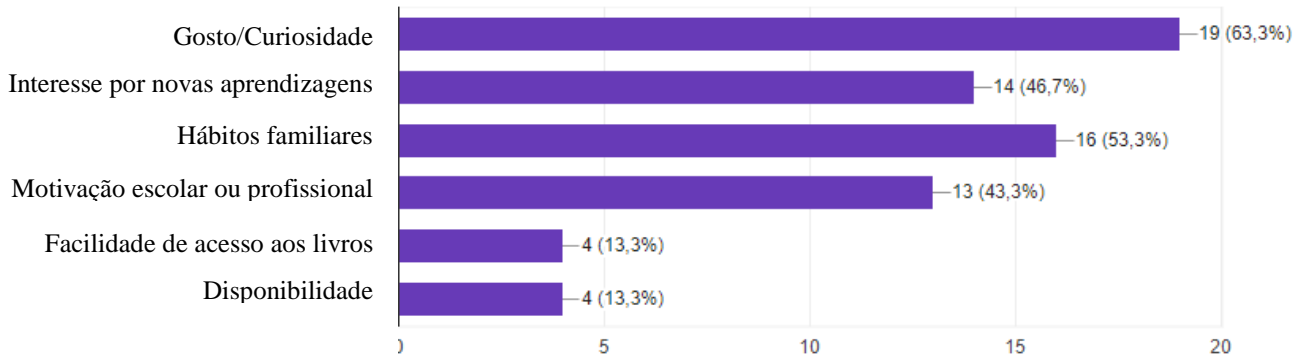


Figura 29 - Fatores mais importantes na criação de hábito de leitura?

Podemos ver ainda na figura 30 que 46,7% dos inquiridos considera o interesse por novas aprendizagens como relevante na criação de práticas de leitura constantes. 43,3% dizem-nos que a motivação escolar poderá contribuir para que haja uma maior promoção de hábitos de leitura. Como nos dizem, Veloso e Riscado (2002)

não se nasce leitor, é imprescindível a atuação de vários mediadores que ao longo da vida e com ações consertadas e consequentes, vão gerar o leitor e o vão fazer crescer, tendo em conta que as vertentes estéticas, emocionais e intelectuais são indissociáveis (p.28).

Todos os inquiridos responderam afirmativamente (100%), no que diz respeito à questão “Considera pertinente que antes que o seu educando adquira hábitos de leitura ouça contar histórias?” Quando questionados “Porquê?” Podemos verificar no figura 6 que, para 39,5% dos pais, a criança desenvolve o gosto pela leitura, e cerca de 26,3% responde que estimula o hábito de ler.

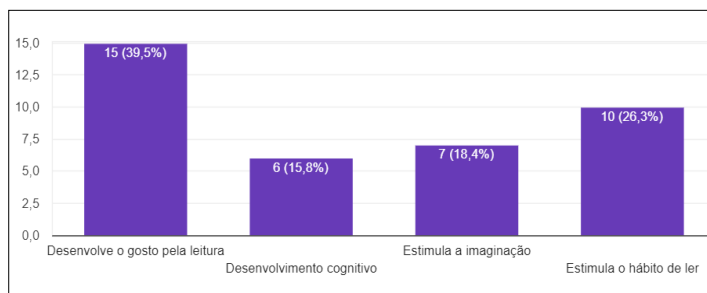


Figura 30 – Porque?

Para 18,4% é importante pois estimula a imaginação e, por fim, com 15,8% é relevante porque ajuda no desenvolvimento cognitivo. Mas não só estas competências que são desenvolvidas ao ler histórias às crianças. A leitura é uma competência que nos acompanha ao longo da nossa vida e contribui para o desenvolvimento de outras competências. Segundo Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo (2012), “Ler para as crianças é, por si só, um fator que promove o seu desenvolvimento literário (p.17).

As respostas à questão, “Costuma ler para o seu educando?” podemos ver (figura 31) que a quase maioria, ou seja 37 (97,4%) dos 38 inquiridos, lê para os seus educandos. Parece-nos que é uma prática comum nas famílias inquiridas. António Torrado (2002), neste sentido, refere que “todos os pais deviam tomar o hábito de sentar os filhos ao colo sobre os joelhos e com eles partir em viagem pelas folhas de livros e magazines...” (p.35).

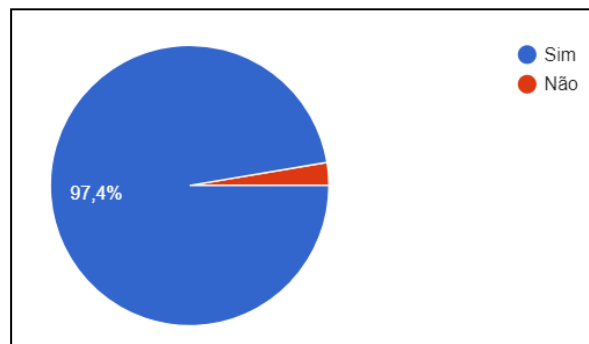


Figura 31 – Costuma ler para o seu educando?

Nesta questão podemos observar (*vide* figura 32) que 78,4% dos inquiridos diz ler para os seus educandos todos os dias, 13,5% diz que lê para os seus filhos raramente e 8,1% diz ler apenas uma vez por semana. Na nossa opinião é uma ato importante e concordando com Veloso (2001) as crianças ao ouvirem uma história “olham deliciadas para o rosto do adulto que lhes conta uma história com voz doce...” (p.3), sendo que este momento deve ser considerado de conforto e que transmita segurança.

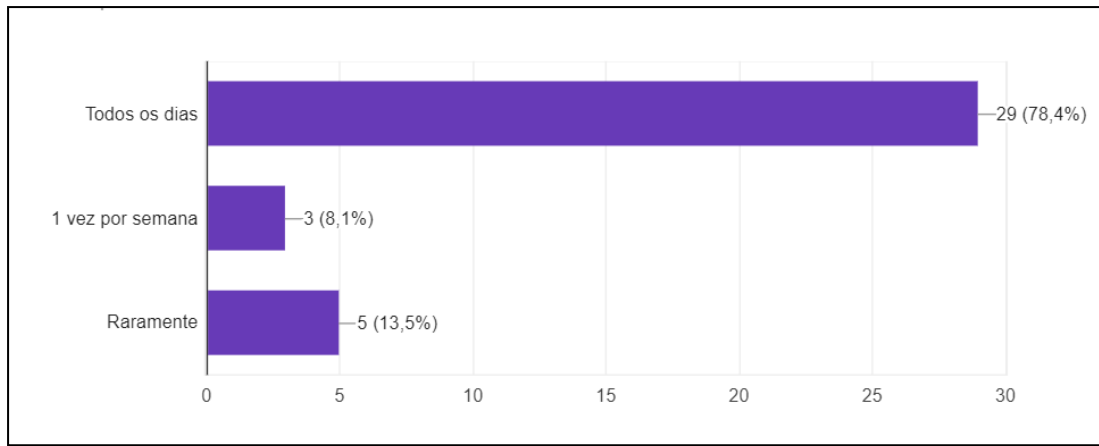


Figura 32 – Se sim, com que frequência?

Quando questionados sobre “Que tipo de livros lhe costuma ler?”, as respostas variam (*vide* figura 33) ou seja, existe uma grande diversidade, começando a maioria dos inquiridos (54,5%) por responder que lê histórias variadas. Depois aparecem as histórias infantis com 27,3% e ainda histórias clássicas e histórias de planetas com a mesma percentagem, 9,1%. Neste sentido parece-nos que os nossos inquiridos leem uma grande diversidade de literatura o que irá certamente elevar o contacto com o livro e fazer com que, tal como referem Dias e Neves (2012),

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquire valores para a sua vida (p. 37).

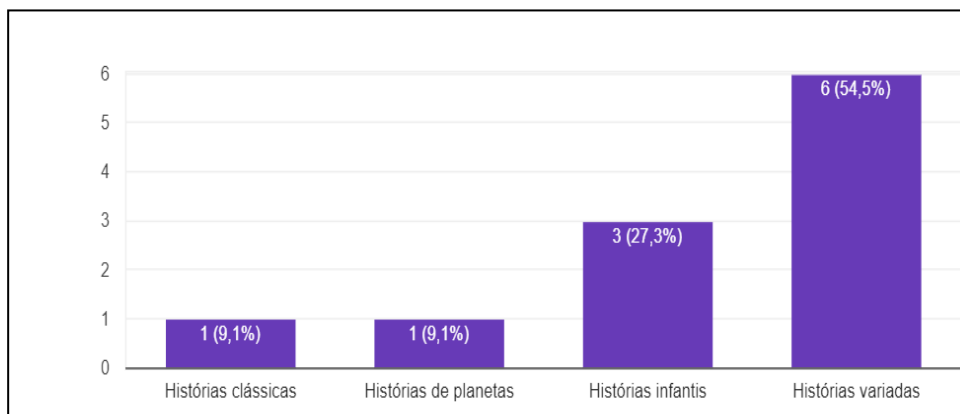


Figura 33 - Que tipo de livros lhe costuma ler?

Como podemos observar na questão “Quem escolhe o livro lido à criança” (vide figura 10) sendo esta também de resposta múltipla, a opção mais assinalada com 71,1%, foi a própria criança, seguida a mãe com 52,6%, o pai com 23,7% e por fim, vemos que o irmão/irmã ou avó/ô aparece apenas com 1 resposta cada.

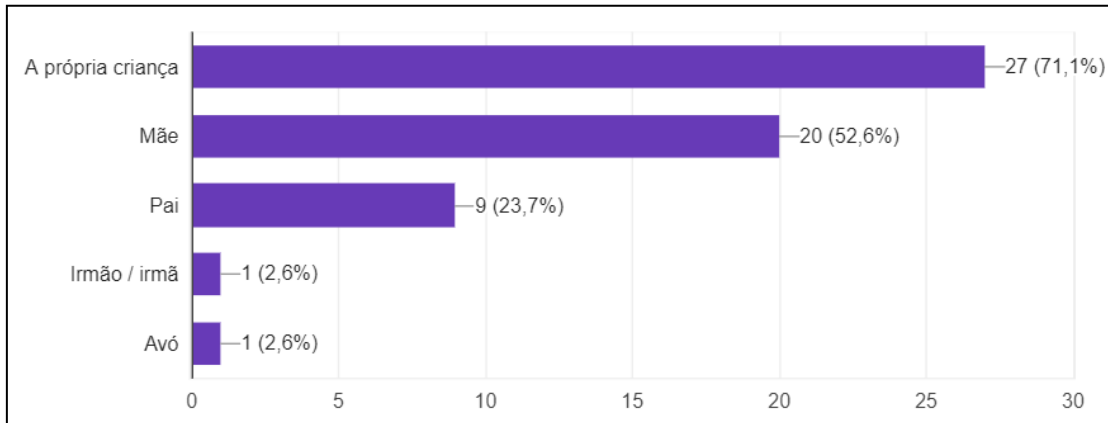


Figura 34 – Quem escolhe o livro lido à criança?

Na questão “Em casa têm como prática ler livros à criança?” 37 (97,3%) de 38 inquiridos respondeu que sim sendo que apenas 1 (2,63%) disse que não. Parafraseando Manzano (1988) “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura” (p.113). Assim, sublinhamos que o livro deve ser mais um na família com força de pessoa para que a criança aprenda a dialogar, a entender, a pensar, a imaginar, a viver.

Verificamos na leitura da figura 35 que a mãe está em 1.º lugar com 91,7%, de seguida vemos o pai com 52,8%. A avó surge em 3.º lugar com 11,1%, logo a seguir a irmã/irmão com 8,3%. Sendo que o item menos assinalado é o avô com 2,8%. A leitura feita antes de adormecer em voz alta, quer pela mãe, quer pelo pai, faz com que o seu filho se sinta embalado e cresça. Segundo Sobrino (2000) "as famílias, mães e pais, irmãos e irmãs, detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura" (p.87).

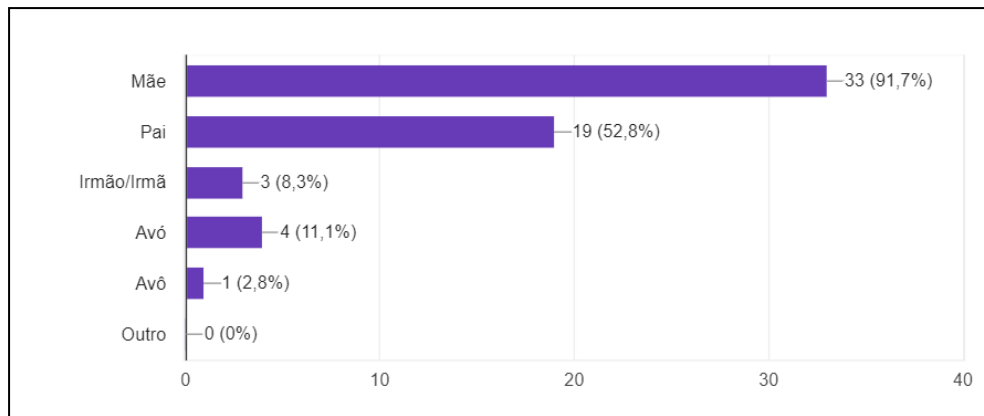


Figura 35 – Quem lê o livro à criança?

Na questão “A criança pede para que lhe leiam livros?”, observamos uma grande resposta afirmativa. Podemos ver na figura 36, que 91,2% dos educandos pede aos pais para que lhe leiam livros. Apenas 8,8% diz que não.

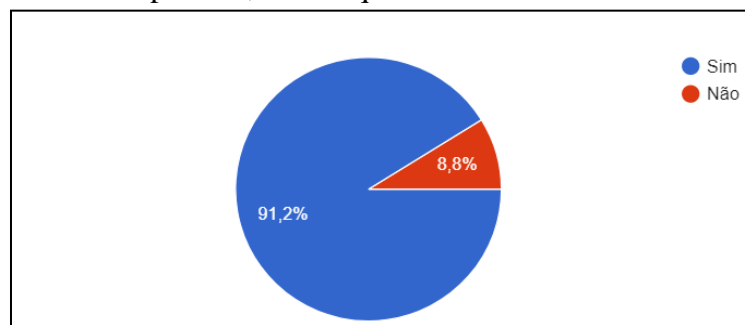


Figura 36 - A criança pede para que lhe leiam livros?

Quando se pretende saber que tipo de livros escolhe a criança, registamos na figura 37 que uma grande maioria (80,6%) afirma que a criança escolhe histórias infantis, seguida de 16,7% que lê histórias variadas e apenas 1 inquirido diz ler fábulas. O principal objetivo e intencionalidade da leitura de histórias, sejam elas quais forem, é de que as crianças desenvolvam interesse pela leitura e escrita, pois tal como refere Traça (1992) “esta constitui um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária” (p.124).

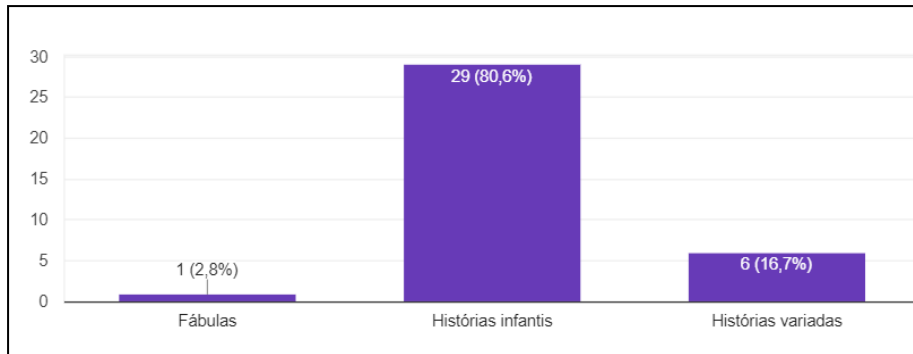


Figura 37 – Se sim, que livros?

Na questão “A criança tem o hábito de folhear livros e fingir que está a contar uma história à família?” (*vide* figura 38), constatamos que 68,4% dos inquiridos diz que sim. Parece-nos que se a criança vê o pai e/ou a mãe a ler um livro, um jornal, ou uma revista, etc., é evidente que também a criança, primeiro por simples imitação (todas gostam de imitar os adultos) seja estimulada para ler (a fingir) o seu livro.

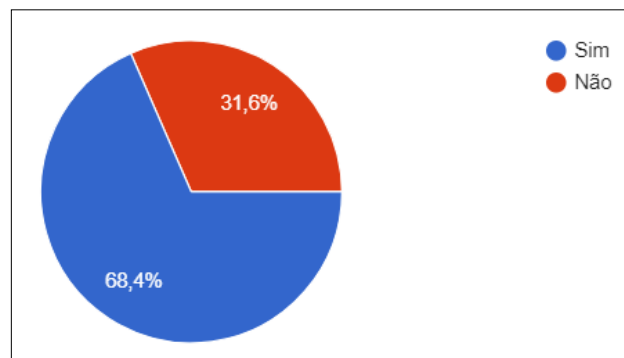


Figura 38 – A criança tem o hábito de folhear livro e fingir que está a contar uma história

Na questão “Como reage a criança à presença de livros novos?” podemos ver na figura 39 que todas as respostas são positivas, a que mais se destaca é a curiosidade com 44,7%, das respostas e o entusiasmo com 31,6%. Como referem Veloso e Riscado (2002) “nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro ou das histórias” (p.111).

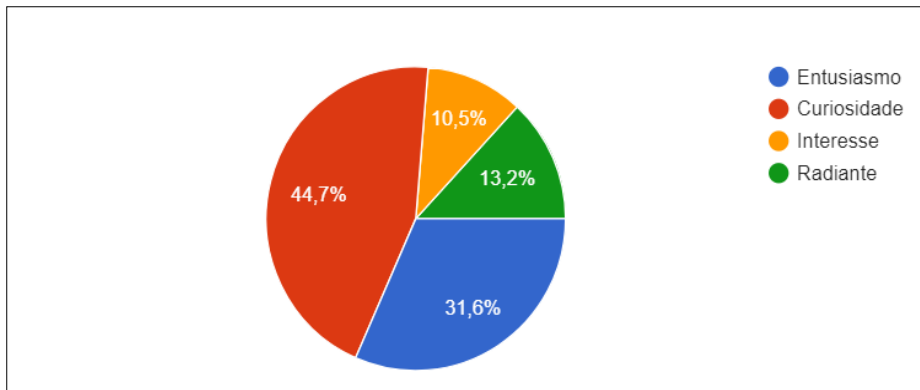


Figura 39 - Como reage a criança à presença de livros novos?

Na última questão, que era “O/a seu (sua) educando/a costuma levar histórias para a instituição?”, constatamos que a maioria (73,7%) não alimenta essa prática. Já 26,3% diz que os educandos levam.

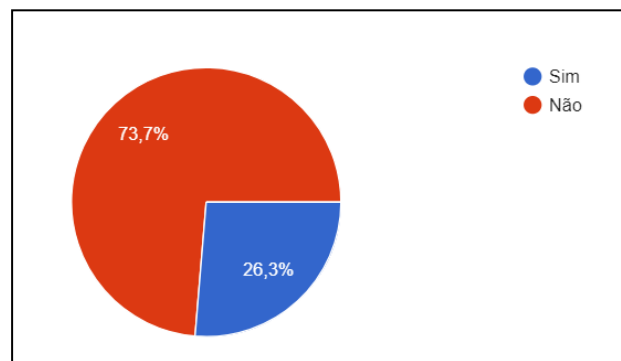


Figura 40 – O/A seu (sua) educando/a costuma levar histórias para a instituição

A partilha de livros e a sua troca contribui para um maior contacto com mais livros o que poderia ser uma prática a inserir nas instituições educativas. Ao longo da PES pudemos observar que as crianças que levavam mais livros para a escola eram as crianças do Jardim de Infância. Os do 1.º CEB quase não partilhavam livros com os seus colegas, embora os requisitassem na biblioteca escolar. Na Creche implementámos o projeto do livro viajante e nesse sentido conseguimos fazer com que as crianças, para além de levarem livros para a instituição, os levassem também para casa.



### Considerações Finais

Este relatório pretende refletir essencialmente sobre a ação pedagógica desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Analisando agora todo o meu percurso de uma forma mais distanciada, julgo que muitas das aprendizagens foram fruto da observação, pois “a observação constitui o primeiro e o principal meio de conhecimento de estágio” (Estrela, 2004, p.69). Assim desde o início da PES, adotei uma postura bastante observadora para perceber as rotinas da sala, os hábitos, a forma como a educadora, professora e a auxiliar falavam com as crianças, resolviam os seus atritos e as regras que impunham.

Enquanto futura profissional da educação, ao longo da PES mostrei-me sempre disponível para aprender, para ajudar no que fosse necessário e mantive-me bastante interessada em querer saber mais sobre cada ambiente educativo em que estava inserida.

Senti que a PES é uma mais-valia para poder aplicar o que nos foi ensinado, para vivenciar e ultrapassar as dificuldades e por permitir desenvolver conhecimentos relativos aos conteúdos e às estratégias, de uma forma rigorosa e competente, contribuindo para um bom processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao processo de planificação tivemos em consideração os documentos oficiais e tudo aquilo que eles nos transmitem, bem como as indicações fornecidas pela supervisora e pelas educadoras e professoras cooperantes e, mais importante, as necessidades e os interesses das crianças. A planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao educador-professor fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação dessas mesmas experiências. Com o decorrer da nossa formação, foi-nos inculcado que a planificação deve ser entendida como um guia, que pode ser flexível, isto é, suscetível de ser alterado se assim se justificar, tendo em conta o funcionamento das atividades e o envolvimento das crianças, de modo a responder às suas necessidades e interesses. Como refere Marques (2001), “os professores não podem organizar um bom ambiente de aprendizagem sem pensarem, antes, sobre o que querem que aconteça, com quem vai acontecer, quando vai acontecer e como vai acontecer” (p.59).

O encontro com o livro e a leitura foi o tema que norteou toda a PES, assim, a questão de partida deste relatório foi “*Qual o contributo do livro para a emergência e promoção da leitura e para o desenvolvimento de competências de literacia?*”. Delinearam-se os seguintes objetivos (i) perceber a importância do contacto da criança com o livro; (ii) enriquecer a biblioteca com matérias de apoio para a mediação da leitura; (iii) compreender o livro como um roteiro de mediação de aprendizagem nas diferentes áreas; (iv) compreender e refletir no papel do professor enquanto mediador, promotor e animador da leitura e (v) perceções da família sobre a leitura e hábitos de leitura. Na PES e na tentativa de encontrarmos uma resposta a esta questão, desenvolvemos uma diversidade de atividades e experiências de ensino-aprendizagem que fossem ao encontro dos nossos objetivos e que proporcionassem à criança o gosto pela leitura e pelo livro. Neste sentido, referimos que estimular o gosto pela leitura e pelo livro implica um trabalho sistemático e prolongado com textos literários, proporcionando múltiplas experiências às crianças. Foi também necessário, ao longo de toda a PES, disponibilizar vários géneros de livros, adequados a cada faixa etária e que proporcionassem o desenvolvimento da sensibilidade estética e das competências de literacia. Para isso, reorganizámos a sala da Creche de forma a oferecer ao grupo uma área da biblioteca potenciando mais contacto com o livro. Já no JI, reforçamos a área da biblioteca, enriquecendo a mesma, com o objetivo de proporcionar às crianças um maior e melhor encontro com o livro. No que diz respeito ao 1.º CEB fizemos várias atividades que incluíram o livro bem como a leitura. Quisemos que o livro adotasse um carácter transversal e que fosse utilizado nas diversas áreas disciplinares.

Da análise e tratamento de dados, podemos concluir que devemos promover mais atividades com as crianças para lhes inculcir o gosto pelo livro e pela leitura. Tal como defende Azevedo (2007), para criar hábitos de leitura devemos proporcionar diferentes atividades de leitura nos espaços disciplinares e não disciplinares em sala de aula. As crianças devem ter acesso a obras de diversos géneros textuais, clássicos e contemporâneos, a escola deve realizar atividades que promovam o contacto com a leitura, como por exemplo, feiras de livros, encontros com escritores, concursos, etc, deve ser criada uma cultura de escola onde todas as crianças e jovens sejam encorajados a ser leitores entusiastas e tornar as práticas de leitura num hábito consistente.

Os benefícios da leitura são claramente aclamados por todos, pois os diferentes parceiros (escola-família) entendem que a leitura ajuda no desenvolvimento de

competências leitoras e de escrita e por consequência o desenvolvimento da inteligência, raciocínio, literacia e cognição.

Também a família tem um papel crucial e gerador de atitudes positivas face à leitura, sendo importante o ambiente emocional e afetivo em que acontece a interação com os livros. Assim, e no nosso entender, é de primordial importância estimular as crianças, desde muito cedo, a estabelecerem o encontro com livros. Os pais, parece-nos pela análise, que encorajam o hábito da leitura dos seus filhos em casa e, para isso, criam atividades lúdicas baseadas na leitura de forma a estimular a criatividade, a imaginação e o vocabulário das crianças.

Outro ícone muito importante é o educador e o professor, pois estes devem criar um espaço e um tempo dedicado à leitura de histórias, onde o livro possa ser explorado todos os dias, criando uma prática de leitura que irá despertar nas crianças o gosto pelo livro e pela leitura. Os livros que se deixam à disposição das crianças devem ter boas ilustrações para que estas se deliciem e se divirtam a observar as imagens. As imagens poderão ser uma ótima maneira de as levar a desenvolver o gosto pela leitura.

Deste modo, importa refletir que o papel do educador e professor é fulcral e que este tem de se adaptar às necessidades de cada criança, tal como promover um diálogo aberto com todo o grupo e ainda implementar EEA diversificadas e interessantes. O papel do educador de infância e do professor é, como refere Oliveira-Formosinho (2007), “o de criar situações que desafiam o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (p.70).

Quanto à função do mediador, esta é encarada como uma peça indispensável na formação de leitores, enquanto seres ativos e críticos, devendo, por isso, estar atento às necessidades e interesses das crianças. Diante disso, entende-se que a principal função de um mediador é transformar o ato da leitura num momento de prazer, despertando a vontade crescente de ler. Segundo Cabral (2004) o educador, enquanto mediador, tem a “função de estimular nos seus alunos o interesse pela leitura, ajudando-os a compreender a sua funcionalidade” (p. 54).

Para terminar, queremos fazer referência a um aspeto que consideramos muito importante e que marcou todo este percurso, que é o facto de a PES ser realizada a pares. Apesar de ser um estágio avaliado com carácter individual, não deixei de estar com uma excelente companheira que sempre me apoiou, sempre me ajudou e com a qual aprendi muito. Mais uma vez tive oportunidade de compreender o quão é

importante estarmos acompanhados por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar constantemente.

Em suma, importa refletir na PES e frisar que esta foi imprescindível, uma vez que permitiu que contactássemos com a realidade e que desenvolvêssemos todos os conhecimentos teóricos. Esta prática foi e será fundamental para o futuro pois, para além de termos aprendido muito a nível profissional, crescemos e enriquecemos muito a nível pessoal. Aprendi muito com todas as educadoras e professoras com quem contactei, bem como com as crianças. Procurei sempre tirar partido de cada uma das situações e refletir sobre as mesmas.

## Bibliografia

- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Teorema.
- Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A. & Lorena, A. (2006). *Plano nacional de leitura – Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: ISCTE (documento policopiado).
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Sardinha, [M. G.](#) (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. In *VII Encontro de educação: numeracia e literacia em educação - Escola Superior de Educação Jean Piaget*. Almada: Campus Universitário de Almada.
- Barbosa, A. M. (2009). *Análise das representações de género e seus valores na literatura infanto-juvenil e na formação da criança*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Bártolo, V. (2004) Motivação para a leitura. In J. Lopes, M. Velasquez, P. Fernandes. & V. Bártolo (Orgs.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Lisboa: [Quarteto](#).
- Barros, E. (2008). Escrita criativa: uma janela aberta para um novo mundo – Entrevista a Margarida Fonseca Santos. *Revista*.
- Bazzo W. A. (2011). *Anota aí! – Pequenas crônicas sobre grandes questões da vida escolar*. (2ª Edição). Florianópolis: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Becker, [C.](#) & Grosch [M.](#) (2008) A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos. *Revista de Biblioteconomia e Documentação, jan./jun.* ([pp.35-45](#)).
- Boavida, A.M.R., Paiva, A.L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, I. (2008). *A experiência matemática no ensino básico. Programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, F. (2009). Aprendizagem do português e multiliteracias. *Mediações*, nº 1. (pp. [60-75](#)).
- Bowley, T. (2012). *O Jaime e as bolotas*. Lisboa: Kalandraka .
- Cabral, M. L. (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita*. Do básico ao superior. Faro: Faculdade de ciências humanas e sociais/CELL. Castanho.
- Casteleiro, J. M. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Coelho, N. N. (1984). *A Literatura infantil (3ª ed.)*. São Paulo: Edições Quíron.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F., & Azevedo, H. (2012). *A leitura de histórias: Qualidade das interações entre pais e filhos*. [Braga: Universidade do Minho](#).
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas* (pp. 37-41). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dionísio, M. F. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Estrela, A. (1994). *Teorias e práticas de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Forte, C. (2007). Promoção da poesia em contexto escolar. In J.Lopes (org). *Práticas de dinamização de leituras*. (pp. 61-69). Porto: Setepés.
- Helena C. Buescu, J. M. (2015). *Programa e metas curriculares de português*. Ministério da Educação e Ciência.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kleiman. (2008) A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. (1990). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Lages, M. (2007). Introdução. In M., Lages, C., Liz, J., António, T., Correia. (org.). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Lourenço, S. (2014). *Da literacia emergente à emergência da escrita no II*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre (documento policopiado).

- Lopes, M. (2012). O interpretante emocional na interação das linguagens visual e verbal em chapeuzinho amarelo, de chico buarque e ziraldo. In R., Araújo. & W., Oliveira, *Literatura infanto-juvenil: diabruras, imaginação e deleite*. Vila Velha: Opção Editora.
- Magalhães, M. L. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In F. Sequeira (org.), *Formar Leitores. O Contributo da Biblioteca Escolar*. (pp. 59-73). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, A. M. C. F. (2009). *A promoção da leitura no 3.º Ciclo. Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: Teorias e práticas*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda.
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: A poética do (des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL.
- Ministério da Educação, (n.d). *Orientações para actividades de leitura. Programa – Está na hora da leitura. 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas 1.º Ciclo do ensino básico .Expressão e educação físico-motora*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Nina, I.F.A. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da biblioteca escolar*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (org). (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço e o tempo na pedagogia-em participação In J. Oliveira Formosinho. (Org.), F. Andrade, & J. Formosinho, *O espaço na pedagogia-em-participação*. (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.

- Plano Nacional de Leitura [PNL] (2006). Consultado em 14 de Jan. 2017. Disponível na Internet  
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>
- Papalia, D., Olds, S., Wendkos, Feldman, Ruth Duskin, (2001) *"O mundo da criança"*. Editora Mc.Graw Hill.
- Parafita, A. (2002) Tentativa de (re) definição do conceito de literatura infantil. In A., Mesquita. *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto Edições Asa.
- Pedrosa, J. (2008), Literacia, condição de cidadania in AAVV. *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 113-117.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Lisboa: Asa.
- Pereira, L., A. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Coleção Horizontes da ~~Didática~~Didática. Porto: Edições ASA.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004) *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Graça Martins, M. E., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários- Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Rigolet, A. (2009). *Ler livros e contar histórias para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rombert, J. (2013). *O Gato comeu-te a língua: exercícios, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura e da escrita*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível: Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, F. (2000). *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, V. P. (2001). *Bicho-de-conta*. Lisboa: Vega.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A & Neves, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003 a). *Educação pela arte e artes na educação – 1.º Volume, Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003 b). *Expressão dramática e teatro – Fantoques e teatros de fantoques. Educação pela arte e artes na educação, 2º Volume – Drama e Dança*, Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. (3ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Veloso, R. M. (2001). Curtir literatura infantil no jardim-de-infância. *Leitura, literatura Infantil e ilustração. Investigação e prática docente 2* (pp.1-6). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). Literatura infantil: brinquedo e segredo. In *Revista Malasartes Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude. Campo das letras, 10*.
- Veloso, J. M. (2003). *Da influência do conhecimento ortofigura sobre o conhecimento fonológico. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu*. Universidade do Porto: Faculdade de letras (documento policopiado).
- Viana, F.L., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, H., Camide, I., Rios, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão, S., (...) Santos, S., (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância*. Carnaxide: Santilana.