

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

Marta Daniela Oliveira Fernandes

*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

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Junho
2016

Dedicatória:
Aos meus pais, Jerónimo e Eva e ao meu irmão Daniel

Agradecimentos

Este relatório não poderia ter sido realizado sem o apoio e encorajamento de diversas pessoas, que de uma forma ou de outra foram muito importantes ao longo desta etapa, às quais quero agradecer e expressar a minha consideração.

Ao meu orientador Professor Doutor Luís Castanheira, pela disponibilidade, tempo dedicado e pela partilha de saberes.

Às crianças e às educadoras cooperantes que me acompanharam e com quem tive o privilégio de trabalhar.

À Barbara amiga e companheira de todas as horas, por estar sempre do meu lado, quer nos bons quer nos maus momentos.

À Ana, Dora, Andreia, Maria, Cristiana e Maria João pelo apoio demonstrado ao longo do nosso percurso académico.

À D. Olema, pelo carinho e por ter sempre uma palavra amiga e por me fazer acreditar que era capaz de chegar até aqui.

Foi também uma honra ser orientada no contexto do 1ºCEB pela professora Elza Mesquita, uma pessoa magnífica que me ajudou em tudo aquilo que precisei. Aos restantes docentes da Escola Superior de Educação que tive o gosto de conhecer e aprender.

Aos meus pais, por serem os melhores do mundo, por acreditarem em mim e pela presença, amor, carinho e compreensão, sem eles não seria possível concretizar este sonho.

Ao meu irmão Daniel, pelos sorrisos e palavras de conforto que me deu.

A todos o meu muito obrigada.

Resumo

O presente relatório retrata e analisa o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A prática pedagógica foi desenvolvida em dois contextos da cidade de Bragança, sendo numa primeira fase num Jardim de Infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), numa sala com catorze crianças de três e quatro anos de idade e, numa segunda fase, numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa Instituição da rede pública, numa sala de 3.º ano com dezanove crianças de oito anos de idade. O principal objetivo deste relatório é dar a conhecer o trabalho realizado em ambos os contextos, descrevendo e refletindo sobre a prática realizada. Ao longo da PES procurámos desenvolver atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e do Programa Nacional do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Era nossa intenção mostrar como o livro para a infância pode ser utilizado como promotor de experiências de ensino/aprendizagem ricas e diversificadas, tendo sempre como base a leitura. Nesta perspetiva optámos pela questão-problema: *Como podemos fomentar nas crianças o gosto pela leitura e pelo livro?* Neste âmbito formulámos os seguintes objetivos: (i) *Promover o gosto pela leitura;* (ii) *Despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, recorrendo à utilização do fantástico e do maravilhoso para a estimulação do imaginário na infância;* (iii) *Envolver a família na promoção leitora;* (iv) *Proporcionar um conjunto de atividades de forma a trabalhar três momentos fulcrais para a leitura: antes da leitura (pré-leitura), no decorrer da leitura (leitura) e no fim da leitura (pós leitura).* A metodologia utilizada foi a investigação qualitativa de natureza interpretativa, baseando-nos na utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, como a observação, as notas de campo e fotografias. Este tipo de investigação apresenta os resultados através de narrativas com descrições contextuais e citações dos participantes em experiências de ensino/aprendizagem significativas que estimularam o gosto pela leitura e pelo livro das crianças de ambos os contextos.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Leitura; Literatura para a Infância; Livro.

Abstract

The present report analyses the work developed on the curricular unit of Supervised Teaching Practice from the Masterdegree in Prescholar Education and 1st Cycle Basic Teaching in the higher Education School of the Polytechnic Institute of Bragança. The pedagogical practice was developed in two contexts in the city of Bragança. The 1st phase in a kindergarden of a particular social Solidarity institution, in a room with fourteen kids aged in 3 and 4 years, and in a second phase in a 1st cycle basic teaching school in a public institution, in a room of the 3rd grade with nineteen kids 8 years old. The main objective of this report is to give credit to the work developed in both contexts, describing, reflecting and investigating about this practice. To allow a wider vision of the Institution and the reality of each group of kids, it was elaborated the characterization of both contexts. Along our PES we tried to develop activities that responded to the needs and interests of the children, in a way to create moments of active participation, of knowledge sharing and cooperation to the Curricular Orientation to the PreScholar Education and the 3rd Grade National Programme of the 1st Cycle Basic Teaching. Along our practice, our goal was to show how the childhood book can be used as a promotor of rich and diversified teaching/learning experiences, with reading as the support. After a few reflections we realised that childhood books can support and help us developing teaching/learning experiences which allow us to work different concepts with the kids. On this point of our report we intend to reflect about our evolution with special attention on the problem question: *How can we instigate on children the taste for reading and from the books?* Due to that we set the following objectives: (i) *Promote the taste for reading* ;(ii) *awaken the kids interest for literary reading using the fantastic and the wonderful to stimulate the imaginary in the childhood*; (iii) *Involve the family on reading promotion*; (iv) *Provide a serie of activities in way of working three important moments for reading: before reading (Pre Reading), while reading and after reading (post reading)*. Our methodology was the quality investigation of interpretive nature, basing us in the use of data picking instruments of qualitative kind like observation, field notes and photographs. This kind of investigation presents its results through narratives with contextual descriptions and participants quotes. This way they can transmute their actions and reactions along the practice on both contexts.

Key Words: Supervised Teaching Practice; Prescholar Education; 1st Cycle Basic Education; Reading; Childhood Reading; Book

Índice:

Dedicatória:	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Siglas	xiii
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico	5
1.1 Reflexão dos documentos orientadores: a importância que estes dedicam ao livro para a infância.....	5
1.1.1. Principais documentos orientadores da prática da Educação PréEscolar	6
1.1.2.Principais documentos orientadores da prática do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	8
1.2 A Importância da leitura e da literatura para a infância	11
1.3. Motivação para a leitura.....	15
1.3.1. Mediação de leitura.....	16
1.3.1.1. O papel dos educadores na promoção do gosto pela leitura e pelo Livro.....	17
1.3.1.2. O papel da Escola – da obrigatoriedade ao prazer de ler.....	19
1.3.1.3. O papel da família.....	21
1.4 A Leitura – Três etapas no processo de ler	22
2. Contextualização da prática de Ensino Supervisionada	25
2.1 Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar	25
2.1.1. Caracterização da instituição	25
2.1.3. Organização do Espaço.....	27
2.1.4. Organização do tempo	29
2.1.5. Interações	30
2.2 Caracterização do contexto no 1º Ciclo de Ensino Básico	31
2.2.1. Caracterização da instituição	31
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças	32
2.2.3. Organização do Espaço.....	33
2.2.4. Organização do tempo	34
2.2.5. Interações	35
3. Opções Metodológicas	37

3.1.A abordagem qualitativa como opção metodológica.....	37
3.2. Identificação da problemática e objetivos do estudo	38
3.3.Técnicas e instrumentos de recolha de dados	39
3.3.1. Observação participante.....	39
3.1.2. Registos fotográficos	39
3.1.3. Notas de campo.....	40
4 Apresentação, análise e discussão de dados	41
4.1.Apresentação e análise das notas de campo da EPE.....	41
4.2.Análise das notas de campo do Ensino do 1º CEB	44
4.3 Apresentação, análise e discussão das experiências de ensino/aprendizagem	47
4.3.1. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto pré-escolar.....	47
4.3.1.1. Experiência de ensino/aprendizagem: “Meninos de todas as cores”	47
4.3.1.2. Experiência de ensino/aprendizagem: O Dia da Mãe “A Mãe Galinha”	54
4.3.1.3. Experiência de ensino/aprendizagem: “Era uma vez um Ecoponto”	59
4.3.1.4. Reflexão sobre as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação Pré-escolar.....	63
4.3.2. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto do 1º CEB.....	65
4.3.2.1. Experiência de ensino/aprendizagem: “O Mercador de coisa nenhuma”	65
4.3.2.2. Experiência de ensino/aprendizagem: “Aquiles o Pontinho”	70
4.3.2.3. Experiência de ensino/aprendizagem: “O que é o amor”	72
4.3.2.1. Reflexão sobre as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1ºCEB	77
Considerações finais.....	81
Referências bibliográficas	85
Anexos.....	95
Anexo I – Nomes fictícios.....	96
Anexo II – Informação para os pais sobre a atividade “Vai e Vem”	97

Índice de figuras

Figura 1- Planta da sala do Pré.Escolar.....	28
Figura 2- Planta da sala do 1º CEB	34
Figura 3-globo feito com esferovite.....	50
Figura 4- Maqueta da Amazônia	52
Figura 5- Degustação de frutas tropicais.....	31
Figura 6- Reconto da história.....	56
Figura 7- Jogo de sequência.....	57
Figura 8-Blocos lógicos	57
Figura 9-Jogo do tangram	57
Figura 10-Realização da prenda do dia da mãe	58
Figura 11-Frenda final do dia da mãe	59
Figura 12-Recorte de imagens	61
Figura 13- Exploração de um suíno.....	74

Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização do tempo no Pré-Escolar – rotina diária	29
Quadro 2 – Horário da turma.....	34

Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME/DEB - Ministério da Educação/Departamento de Educação Básico

Introdução

O presente relatório realiza-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretizado em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) numa instituição Particular de Solidariedade Social com catorze crianças de três e quatro anos de idade e numa instituição do ensino público do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) com dezanove crianças de oito anos de idade que se encontravam numa turma de terceiro ano, no ano letivo de 2014/2015. Ambas as instituições localizam-se na cidade de Bragança.

A PES iniciou-se no contexto de EPE, uma etapa essencial no processo de aprendizagem das crianças ao longo da vida, perspetivando-as como cidadãs competentes, autónomas e participativas. O processo de aprendizagem é apoiado em princípios de valorização da experiência, da ação, da vida democrática e do respeito por todos. Para promover esse processo quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico é importante que os educadores/professores adotem uma postura investigativa, crítica e reflexiva.

Ao longo da prática procurámos desenvolver atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação.

Hoje em dia vivemos numa sociedade em que a informação transformada em conhecimento é a chave para o sucesso escolar, pessoal e social do cidadão, bem como para o exercício pleno da sua cidadania. Nesta perspetiva, tendo em conta que a informação é veiculada fundamentalmente pela linguagem escrita, analisar a problemática da leitura parece-nos não só pertinente, como também fundamental.

Ao mesmo tempo, esta sociedade caracterizada pelo avanço vertiginoso da tecnologia exige que o ser humano se reinvente a cada hora que passa, desenvolvendo um leque cada vez mais vasto de capacidades e de literacias que possam dar resposta aos múltiplos e permanentes desafios. A leitura é uma ferramenta essencial na construção de uma formação sólida que se refletirá no plano individual, bem como no bem coletivo. Seguindo esta linha de pensamento e citando Cadório (2001) “fomentar o hábito de leitura é proporcionar ao aluno um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros” (p. 42). Porque acreditamos neste princípio, consideramos importante reforçar, uma vez mais, a necessidade de estimular e incentivar a leitura, desde as idades mais precoces, como prática propiciadora de descobertas e como via de acesso ao conhecimento, tendo sempre como primeiro objetivo tal como referem, Ribeiro e Viana (2009) “o de conquistar leitores para,

posteriormente, os formar” (p. 32) pelo que a promoção da leitura se deve fazer desde tenra idade.

É neste enquadramento que surge a necessidade de promover o gosto pela leitura no Jardim-de-infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola torna-se o local privilegiado, pois a biblioteca escolar constitui um recurso fundamental do sistema educativo, capaz de preparar crianças para os desafios que temos vindo a enunciar, através de muitas das suas ações. Dada a importância que a leitura assume atualmente na sociedade, a motivação e a promoção da leitura por prazer e a criação de hábitos regulares de leitura é uma das suas principais prioridades. Esta missão afigura-se-nos como uma grande responsabilidade e um importante desafio, pois, num mundo em permanente mudança e numa sociedade fortemente competitiva, a aquisição de competências leitoras é, sem dúvida alguma, determinante na formação consistente e no domínio das várias literacias, indispensáveis na aprendizagem e na formação integral dos alunos enquanto cidadãos autónomos, ativos, participativos em aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, entendemos que o nosso estudo seria pertinente e atual, pois a promoção do prazer de ler e o desenvolvimento de competências leitoras assume-se como um desafio e uma responsabilidade para todos os educadores e professores, sendo uma prioridade educativa, ainda mais porque nos dias de hoje, cada vez as novas tecnologias têm vindo a roubar espaço ao livro.

Assim surgiu a seguinte questão orientadora do presente relatório: *Como podemos fomentar nas crianças o gosto pela leitura e pelo livro?* De forma a dar resposta a esta questão, formularam-se os seguintes objetivos: (i) *Promover o gosto pela leitura;* (ii) *Despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, recorrendo à utilização do fantástico e do maravilhoso para a estimulação do imaginário na infância;* (iii) *Envolver a família na promoção leitora;* (iv) *Proporcionar um conjunto de atividades de forma a trabalhar três momentos fulcrais para a leitura: antes da leitura (pré-leitura), no decorrer da leitura (leitura) e no fim da leitura (pós-leitura).* Nós enquanto educadores/professores, considerados mediadores da leitura podemos aproximar as crianças dos livros e da leitura.

Aqui, o papel do educador/professor é fundamental para motivar os alunos para a leitura ajudando-os na seleção das obras a ler e mostrando-lhes o caminho que lhes proporcionará tirar delas o maior prazer, partilhando com eles as suas leituras (Pennac, 1993).

A metodologia utilizada neste relatório foi de natureza qualitativa e interpretativa, baseada na utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, como a

observação, as notas de campo retiradas ao longo dos contextos e as fotografias. Este tipo de investigação apresenta os resultados através de narrativas com descrições contextuais e citações dos participantes, desta forma transmitem as ações e reações que os participantes tiveram ao longo da prática em ambos os contextos.

Para uma melhor compreensão deste relatório, organizámo-lo em cinco partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico e nele encontramos desenvolvido uma reflexão sobre os documentos orientadores e a importância que estes dedicam ao livro para a infância, um tópico sobre a importância da leitura e da literatura infantil, outro tópico sobre a motivação e a mediação de leitura e por fim um tópico que aborda os três etapas no processo de ler.

Relativamente à segunda parte deste documento, apresentamos a caracterização referente aos dois contextos da prática de ensino supervisionada (EPE e 1.ºCEB), em que daremos a conhecer os dois grupos de crianças, a organização do ambiente educativo, a rotina diária e as interações existentes entre adulto/criança e criança/criança. Na terceira parte descrevemos a metodologia utilizada, onde referimos as razões e os objetivos de estudo, bem como as técnicas, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise dos dados utilizados no corpus deste trabalho. Na quarta parte relatamos a apresentação, análise e discussão de dados, que foram recolhidas ao longo dos contextos e descrevemos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças no âmbito da educação Pré-Escolar e do 1.ºCEB. Ainda neste ponto, refletimos sobre nossa prática educativa, justificando as nossas opções e fazendo uma análise das notas de campo.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais relativamente aos aspetos mais pertinentes no decorrer do desenvolvimento da ação educativa nos dois contextos. Como conclusão, seguem-se as referências bibliográficas que fundamentaram o trabalho desenvolvido e os respetivos anexos.

1. Enquadramento Teórico

Neste ponto apresentamos uma reflexão sobre os documentos orientadores para ambos os contextos e a importância que estes dedicam ao livro para a infância.

Debruçando-nos em concreto na importância da leitura e da literatura para a Infância, referimos o papel do educador, da escola e da família enquanto mediadores de leitura, sendo que estes têm um papel fundamental para o desenvolvimento do gosto e interesse pela leitura e pelas obras literárias.

1.1 Reflexão dos documentos orientadores: a importância que estes dedicam ao livro para a infância

A educação deve ter a atenção de todos, pois como esta é a base de uma sociedade, sem ela nada mais se desenvolve. Assim, a educação merece por parte da sociedade um grande investimento, desde o governo até àqueles que acompanham a criança de perto (pais, professores/educadores). De uma forma direta ou indireta, cada um desempenha um papel diferente na vida das crianças.

O governo desenvolve a legislação direcionada para a educação e entre um conjunto de leis, despachos e portarias publicados, destacamos o documento de 14 de outubro de 1986, designado por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta lei apresenta um conjunto de artigos que determinam a base do nosso sistema educativo, a organização e os objetivos de cada ciclo de ensino. Neste documento está comprovado o “entendimento sociológico do papel do Estado e a interpretação, em conformidade, das estruturas educativas e respetivas transformações (...) vividas no sistema educativo” (Costa, 1997, p. 81). O governo divide-se em ministérios, cada um ligado a um dos pilares da nossa sociedade. Em relação à educação existe, o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e é através dele que chegam às escolas e aos educadores/professores ferramentas essenciais que auxiliam o seu trabalho.

O Ministério da Educação fornece diversos documentos com linhas orientadoras para a EPS, Ensino Básico e Ensino Secundário para que os educadores/professores possam desenvolver as suas práticas e planificar as suas aulas. Estes documentos fornecem, “como acontece em qualquer documento curricular, algumas linhas

orientadoras alicerçadas em teorias da aprendizagem e da instrução. Das teorias da aprendizagem, ressaltam aquelas que, sendo recentes, salientam a importância de aspetos como o conhecimento, a memória, a compreensão e a resolução de problemas”. Entre esses documentos evidenciamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básico [ME/DEB], 1997), as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação [ME], 2010), as Brochuras de Operacionalização das OCEPE (Mata, 2008; Godinho & Brito, 2010; Martins, et al., 2007; Castro & Rodrigues, 2008; Mendes & Delgado, 2008; SimSim, Silva & Nunes, 2008), no caso da Educação pré-Escolar, e ao Programa Nacional do Ensino Básico (ME, 2004), às Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), às Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tratam-se efetivamente de documentos fundamentais e auxiliares da prática docente dos Educadores de Infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta reflexão pretendemos fazer uma análise mais atenta de um aspeto que nos preocupou ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES): que importância que se expressa nos documentos oficiais ao livro de literatura para a infância e de que forma surge mencionada no sentido de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Esta questão serviu-nos mais tarde para nos ajudar a construir a problemática para este estudo.

1.1.1. Principais documentos orientadores da prática da Educação PréEscolar

As OCEPE são um documento que integra “princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p. 13). Este documento está dividido em três áreas de conteúdo que são fundamentais para o desenvolvimento da criança, sendo elas: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo. Tentamos perceber em que medida o livro de literatura para infância surge neste documento e para isso, debruçamo-nos sobre a área de expressão e comunicação que se refere às “aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME/DEB, 1997, p. 56). Esta área está subdividida em três domínios, o domínio das

expressões, que engloba a expressão motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Foi no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita que procuramos entender de que forma surge o livro de literatura para a infância como elemento fundamental para o desenvolvimento da leitura e também como objeto promotor do gosto pela literatura. Assim, está expresso nas OCEPE que o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. “É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (...) as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas, 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 e ler” (ME/DEB, 1997, p. 70).

Neste sentido, podemos perceber que o papel do(a) educador(a) é importante, pois a forma como lê para as crianças e a estratégia que adota podem conduzi-lo(a) ao desenvolvimento de vários aspetos como o tema, a história, a sequência narrativa, entre muitas outras coisas. Neste sentido, cabe assim ao educador proporcionar o contacto com os diversos tipos de texto escrito, que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio (ME/DEB, 1997, p.71).

Como já foi referido anteriormente e de forma a auxiliar os educadores a desenvolver as OCEPE, surgiram diversas brochuras de operacionalização, das quais destacamos a brochura denominada *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância* (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Este documento tem como objetivo “dar uma perspetiva do crescimento linguístico das crianças no período que antecede a escolaridade básica e, simultaneamente, disponibilizar para os educadores caminhos de estimulação para esse crescimento” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 9). Neste documento, o livro para a infância surge como um instrumento, um mediador para o desenvolvimento da comunicação entre o educador e a criança, ou seja, para o desenvolvimento da comunicação verbal. O livro para a infância é também um elemento fundamental no aspeto de aprender a saber ouvir e é de tal forma importante que as autoras deste documento acreditam que se deveria criar uma rotina que incluísse momentos de leitura de forma diária. Por outras palavras, e recorrendo ao pensamento de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) é importante estabelecer

um momento específico na rotina diária do jardim-de-infância para ler histórias a todo o grupo, escolhendo um local acolhedor e confortável para todos. Leia histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objectos reais, etc (p. 39).

Na educação pré-escolar existem também as metas de aprendizagem que estão divididas por áreas do saber e subdividas em domínios. Encontramos a área de linguagem oral e abordagem à escrita, mais concretamente no domínio das convenções gráficas, que passa pela forma como a criança deve manusear o livro, identificar os elementos paratextuais (capa, contracapa, guardas, etc.) e detetar que as imagens transmitem informações e, a partir delas, se pode ponderar o que irá acontecer na sequência da narrativa. Estas informações podem encontrar-se nas metas 15, 16, 17 e 23 das metas de aprendizagem, como podemos comprovar:

Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança sabe como pegar corretamente num livro.

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

1.1.2. Principais documentos orientadores da prática do 1º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, em todos os anos escolares, existem quatro parâmetros comuns (domínios) para serem trabalhados ao longo do ano, sendo eles: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e a Gramática.

É no domínio da educação literária que encontramos a referência ao livro para a infância. Através das metas curriculares, comuns a todos os anos, podemos nos aperceber que através da evolução da aprendizagem se vão aprofundando os conceitos. As metas consistem em ouvir e ler textos literários, compreender o essencial dos textos escutados e

lidos, ler para apreciar textos literários, ler em termos pessoais e por último, dizer e contar em termos pessoais.

Com a primeira meta “ouvir e ler textos literários” pretende-se que o aluno leia e ouça textos literários e contos tradicionais e que a partir desse ponto pratique a leitura silenciosa, leitura em voz alta e a leitura em grupo. Na meta seguinte “compreender o essencial dos textos escutados e lidos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 32) é estabelecido como objetivo, que a criança identifique conceitos ligados à história, como o tema, as personagens e aspetos ligados à estrutura externa (no caso de um poema) como identificar uma estrofe, um verso, entre outras. Segue-se uma terceira meta “ler para apreciar textos literários” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 32), em que é pretendido que a criança manifeste “sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 32). Quando se fala da meta “ler em termos pessoais”, consideramos que se refere muito à iniciativa da criança para ler e, em conjunto com o professor, escolher obras que se adequem aos seus interesses pessoais. Por último, a meta “dizer e contar, em termos pessoais” também se refere muito à criança no sentido em que esta diz poemas, lengalengas e rimas memorizadas, reconta histórias que acabou de ouvir, escreve textos/histórias e, no último ano escolar (4.º ano), espera-se que esta já escreva “pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeado da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 34).

Paralelamente às metas curriculares, existem outros documentos curriculares de referência e documentos de apoio que servem como orientação dos professores do 1.º ciclo, entre estes documentos destacamos o Programa de Português do Ensino Básico que deu origem às Metas Curriculares. Este programa tem como objetivo configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos, designadamente no que toca aos conteúdos, deixam ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de português (Reis, et al., 2009, p. 8).

Neste documento apresentam-se três partes distintas que, no entanto, se complementavam. A primeira parte era essencialmente a introdução ao tema, levantando questões gerais, questões teóricas referentes ao ensino da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte referia-se aos programas e à organização dos mesmos

nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e, por último, a terceira e última parte apresentava um conjunto de recursos para apoiar os professores.

Focamo-nos na segunda parte deste programa e na organização programática do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentavam-se os conteúdos de compreensão oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua, que estavam desenvolvidos através um conjunto de descritores de desempenho. Os descritores de desempenho representam um “enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (Reis et al., 2009, p. 17). Depois de apresentados os conteúdos e os descritores de desempenho em tabelas, o programa desenvolvia uma série de pontos que se complementavam.

No que diz respeito ao livro para a infância, este era mencionado no conteúdo referente à literatura e tinha como descritor de desempenho em todos os anos escolares “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto” (Reis et al., 2009, p. 37, 40), mais à frente desenvolvia esta ideia dizendo que as crianças deviam “contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos” (Reis et al., 2009, p. 62). Neste sentido, destaca-se também a importância da criação de hábitos de leitura, a seleção de textos de “*ontem* e de *hoje* (clássicos e contemporâneos); textos de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros) e de diferentes géneros” (Reis et al., 2009, p. 63).

Um último ponto a destacar acerca deste documento é a lista de autores e textos bastante diversificada em géneros literários que era colocada em anexo para, como já referido, auxiliar o professor. Também neste sentido e como auxílio para a implementação deste programa saiu o documento *Leitura – Guião de implementação do Programa* (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011), que nos fala mais detalhadamente da questão da leitura e, portanto, dos livros para a infância. Este dá também indicações de estratégias de atividades de implementação da leitura, desenvolvendo os descritores de desempenho apresentados no programa. No que diz respeito aos livros de literatura para a infância, este guião apresenta um ponto (ponto 2) designado “sequências didáticas”, onde se exploram e exemplificam atividades a partir de diversas obras.

Ainda referente à leitura e ao livro de literatura para infância, o Ministério da Educação lançou documentos com sugestões de atividades para explorar de diversas formas um livro para infância. Entre estes documentos salientamos as Orientações para Atividades de Leitura, Programa – Está na Hora dos Livros, 1.º ciclo. Este documento explicita um projeto de leitura que consiste em dedicar uma hora do tempo escolar, todos os dias, à literatura.

1.2 A Importância da leitura e da literatura para a infância

Antes de abordar a importância da leitura e da Literatura para a Infância, em primeiro lugar, importa clarificar estes dois complexos conceitos. Relativamente à Literatura para a Infância, importa referir que este é um termo cuja formulação é bastante recente, pois, segundo Zilberman, “Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII” (1987, p. 13). Mas a literatura infantil de tradição oral é um fenómeno bastante antigo. Desta forma, são vários os autores que definem esta literatura como sendo a que é recebida por um público-alvo, nomeadamente as crianças (Aguilar e Silva, 1981; Silva, 2005; Ramos, 2007). Os textos de «literatura infantil» assentam “ nos modos narrativo, poético ou dramático e que se pautam pelo princípio da ficcionalidade (...) pelo uso de uma linguagem de conotação, pela plurissignificação ou pela plurisotopia” (Silva, 2005, p. 29).

Nos últimos anos, a Literatura para a Infância tem merecido uma atenção especial e prova disso é o aumento de produções. Além disso, há cada vez mais uma enorme variedade de livros para o público infantil, pois “ a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores” (Aguilar e Silva, 1981, p. 14). Desta forma, este tipo de literatura deve estar presente desde a EPS, pois, segundo Veloso e Ricardo (2002), esta possui um papel relevante, pois é considerada um brinquedo e, deste modo, possibilita que a criança faça várias descobertas, através de diferentes explorações.

Relativamente ao conceito de leitura, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora, é o “1. ato ou efeito de ler; 2. o que se lê; 3. arte de ler; 4. conhecimentos adquiridos pelo ato de ler”. Depois de analisar vários textos, deparei-me com o facto do conceito de leitura não ser unívoco. Portanto, este processo, que merece uma especial atenção pelos profissionais de educação e ao qual todas as crianças devem ter acesso, “(...) está presente na nossa existência desde muito cedo e é uma ferramenta indispensável para muitas tarefas sendo essencial à vida em sociedade em qualquer parte do mundo” (Carvalho & Tomé, 2014, p. 237). Como “o prazer da leitura é um valor essencial que merece e precisa de ser encarado como um bem quase de primeira necessidade (...) com a convicção de que os primeiros passos no caminho do livro são decisivos na formação de leitores” (Sousa, 2007, p. 66), torna-se necessário e fulcral que a leitura e os livros estejam, desde cedo, presentes no quotidiano infantil das crianças, através de experiências

positivas, pois segundo Bastos (1999) a leitura deve ser encarada como uma prioridade educativa.

Gomes (1996) defende que a leitura deve estar presente desde o nascimento e as crianças já conseguem, cada vez mais cedo, adquirir o gosto pela leitura. Este gosto não é natural, mas sim algo que se vai construindo ao longo do tempo. Por isso, formar leitores é uma tarefa que começa logo desde o berço e, neste caso, nada melhor do que a sala do jardim-de-infância para fomentar este gosto pelo livro, pois este contexto é um dos espaços privilegiados ao incentivo à leitura, para que as crianças sintam vontade de estabelecer contacto com este “amigo”, a quem chamamos de livro. Além disso, Sousa (2007) afirma que este é um dos primeiros espaços onde criança estabelece um contacto assíduo com o livro e, cada vez mais, é necessário que os educadores proporcionem encontros com o livro mais ricos e positivos, porque o livro tanto é educativo como lúdico. Também Dias e Neves (2012) concordam que este contacto deve ser realizado no jardim-de-infância, através de práticas continuadas, variadas e estimulantes, para que permitam a construção de futuros leitores. Também é necessário que, no seu contexto educativo ou familiar, a criança tenha presente um adulto que faça da leitura um hábito, pois “O contacto assíduo e regular com livros e histórias, (...) colaboram, de forma muito direta, no desenvolvimento de competências importantes que ajudarão a criança a aprender a ler melhor e mais depressa, aumentando, também, o gosto por esta atividade.” (Silva & Ramos, 2014, p. 154). Carvalho e Tomé (2014) defendem que,

a leitura de histórias desde idades precoces promove nas crianças um conjunto de competências essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo, com repercussões essenciais a nível das competências facilitadoras de aprendizagem da leitura e da escrita (p. 242).

Ainda e segundo as mesmas autoras,

as crianças que leem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida, (...) conseguem resolver problemas, procurando soluções para eles, têm mais confiança e melhores resultados ao nível da concentração (Carvalho & Tomé, 2014, p. 171).

No que concerne aos documentos orientadores oficiais, em concreto, nas OCEPE, é salientada a importância do contacto com os livros no jardim-de-infância e é através dessa proximidade que a criança começa a apreciar o prazer da leitura. Este mesmo documento defende, ainda, que “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar” (DEB, 1997, p. 69). Por isso, os profissionais de educação devem ter em conta o que consta nos documentos oficiais e estes devem servir de orientação para os mesmos. Como podemos ver, são vários os autores que defendem que as crianças devem ter um contacto precoce com o livro e com a leitura, e quanto mais cedo começar essa proximidade “mais consistentes serão os alicerces, o mesmo é dizer mais seguros serão os leitores que veremos crescer” (Sousa, 2007, p. 66). Por isso, é importante que, na infância, as crianças tenham um primeiro contacto com o livro e com a leitura, através de experiências significativas, ricas e diversificadas, para que consigam construir atitudes positivas relativamente à leitura, comecem a ganhar hábitos de leitura para a vida e se tornem uma sociedade de leitores. De facto, se queremos que as crianças se tornem verdadeiros leitores e conscientes, temos que os formar e começar essa caminhada o mais cedo possível, porque

Só conseguiremos formar crianças leitores literárias através da leitura de livros de literatura infantil, configuradores de novas realidades, permitindo às crianças dialogar com os textos, activar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária (Balça, 2007, p. 133).

Aliás, “A leitura da literatura infantil permite ainda, à criança, a interiorização de códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores” (Balça, 2007, p. 133). Com efeito, a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários,

na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores. Esta função modelizadora, indissoluvelmente ligada à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, manifesta-se de modo específico na exploração das virtualidades da língua que muitos textos da literatura infantil realizam com surpreendente criatividade (Sá, 1981, p. 14).

Assim, devemos trabalhar precocemente o gosto pela literatura às crianças para que, no futuro, sejam leitores assíduos e ativos, pois “uma sociedade que lê, que sabe e que gosta de ler, aproximar-se-á mais de uma sociedade de índole humanista, com cidadãos mais críticos” (Sousa, 2007, p. 69). Prole (2008) também afirma que o hábito de ler não é adquirido de um dia para o outro, mas sim um processo que ocorre ao longo do tempo e que começa logo desde o berço, mesmo antes de a criança iniciar a aprendizagem da leitura, no 1.º ciclo do ensino básico. Além disso, segundo Silva (2011), para se formar verdadeiros leitores é essencial que todos os envolvidos sejam tolerantes e persistentes, visto que é um processo demorado e rigoroso. Embora as crianças ainda não saibam ler, torna-se fulcral que estas tenham acesso aos livros, que os manipulem, que os ouçam, de modo a desenvolver a curiosidade e o gosto pela leitura, porque “ao contrário do que antes se pensava, a criança começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler”, isto é, antes de entrar na escolaridade obrigatória” (Silva & Ramos, 2014, p. 154). Este facto é demonstrado por diversos autores e Bastos (1999) também defende que os livros devem estar presentes no quotidiano das crianças, mesmo sem estas saberem ler, pois é no período da infância que se deve despertar o gosto pela leitura. Prole (2008) declara que certas capacidades próprias da leitura podem ser exercitadas no contexto de jardim-de-infância, mesmo antes de as crianças começarem a aprendizagem da leitura e, deste modo, facilita a aprendizagem da mesma. De acordo com Viana (2001), o facto de lermos para as crianças permite que estas construam capacidades que auxiliam na aprendizagem formal da leitura. Ainda, seguindo este pensamento, “as crianças não nascem a saber ler, mas todas dispõem, à partida, da capacidade de perceber o mundo, de o descodificar com a ajuda do adulto (...) logo desde o berço” (Veloso & Ricardo, dezembro de 2002, p. 27).

Por tudo isto, é essencial e importante o contacto com a leitura, pois muitas investigações o comprovam e, segundo Marques, “as crianças que melhor leem na escola primária são que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebé e possuem um ambiente

familiar onde a leitura e a escrita são atividades diárias” (1995, p. 47). Além disso, Veloso (2007) afirma que as crianças que têm um contacto frequente com exemplares relevantes permitem que no futuro tenham êxito e sejam bem-sucedidos.

1.3. Motivação para a leitura

Em Psicologia, a motivação é um processo psicológico que vai orientar a ação. Este é ainda um processo que impulsiona e dirige a ação, isto é, o indivíduo vai orientar o comportamento, no sentido de alcançar um objetivo. A motivação relaciona-se ainda com as estratégias e processos de alcance daquele que será o objeto de satisfação para o indivíduo (Lourenço & Paiva, 2010). Segundo Veríssimo (2012),

O termo motivação deriva do latim *movere*, que significa movimento. De facto, as teorias em torno da motivação preocupam-se em compreender a energização e direcção do comportamento, ou seja, o que faz com que os indivíduos se movimentem, e em relação a que atividades ou tarefas (p. 79).

Segundo Woolfolk (2004), “a distinção clássica na motivação está entre a dimensão intrínseca e a dimensão extrínseca” (p. 351).

No caso da motivação para a leitura, uma criança que procura ler por prazer, sem que haja uma orientação externa para que ela assuma esse comportamento, é uma criança que está intrinsecamente motivada para a leitura. A motivação intrínseca (MI) será portanto associada à satisfação, ao envolvimento da criança, à importância que aquela atividade assume para a mesma (Viana & Martins, 2009).

A motivação para a leitura manifesta-se pelo desejo de ler e pela escolha autónoma de atividades de leitura, perante a possibilidade de realizar outras atividades. No entanto, esta escolha de ler poderá dever-se realmente ao prazer sentido na atividade, ou poderá relacionar-se, como anteriormente referido, com medo de controlo e formas de coação para atingir um determinado objetivo (Viana & Martins, 2009).

Viana e Martins (2009) afirmam que “aprender a ler exige esforço e uma criança motivada não desistirá facilmente face a eventuais dificuldades” (p. 17).

Baker & Wigfield (1999) referem que a maioria das investigações sobre a leitura se centra nos aspetos cognitivos como o reconhecimento de palavras e a sua compreensão, tecendo uma crítica ao facto de muitos destes estudos ignorarem a motivação.

Na verdade, na aprendizagem da leitura não podemos descurar a dimensão cognitiva e os processos psicológicos envolvidos, mas também não podemos ignorar o papel da motivação (Monteiro & Mata, 2001). Um aluno motivado terá uma atitude de persistência, empenho, de utilização de estratégias progressivamente mais complexas, demonstrará entusiasmo na execução das tarefas (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

1.3.1. Mediação de leitura

O termo mediação remete-nos de imediato para o conceito de intervenção. Desta forma, definimos mediador como aquele que intervém, aquele que aproxima as crianças dos livros. Isto é, o mediador é o facilitador desta relação é o que incentiva ao ato de ler. E como intermediário de leitura, o mediador encontra-se numa situação privilegiada, pois tem a hipótese de levar o leitor a infinitas descobertas. Assim de acordo com Ballesteros (2001), são objetivos da mediação leitora: i) fazer descobrir o prazer da leitura, ii) conseguir uma atividade leitora continuada, iii) proporcionar uma leitura voluntária e aprazível e iv) estimular uma atividade interpretativa e crítica perante o texto.

Motivar, estimular, entusiasmar para a leitura implica que se proporcionem ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e à oferta de leitura de obras variadas em que as crianças encontrem respostas aos seus interesses e expectativas. É fundamental que os pais e professores, principais mediadores, implementem estratégias criativas de motivação para a leitura.

O ambiente familiar desempenha um papel fulcral na motivação para a aprendizagem da leitura, pois, “quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a essa família passará por ser leitor”. (Viana & Ribeiro, 2009 p. 25). Para estas autoras “a iniciação à leitura faz-se pela via dos afetos (motivação extrínseca), mas a integração da leitura no repertório comportamental de cada um exige que a atividade tenha significado e seja valorizada pelo próprio (motivação intrínseca)” (, p. 23). Referem ainda que “a escola e a família devem ser dois sistemas em comunicação” (, p. 27). A escola terá de desenvolver projetos de leitura com as famílias, convidando-as a participarem em atividades de animação de leitura junto dos filhos, para que possam prolongar em casa essas experiências. Assim, é urgente encontrar estratégias e atividades de modo a que estas duas estruturas se encontrem e articulem.

Nesta linha de orientação Sobrino et al (2000) sublinham “O hábito de ler é adquirido pela criança que teve a sorte de encontrar um clima propício na família, ou teve a dita de «tropeçar» num professor ou em alguma outra pessoa que lhe contagiou o gosto, o vício e o hábito da leitura.” (p. 39). Seguindo esta orientação torna-se fundamental o papel dos mediadores neste processo escola/família.

1.3.1.1. O papel dos educadores na promoção do gosto pela leitura e pelo Livro

A criança deve ter oportunidade de contactar com experiências de leitura logo no contexto de jardim-de-infância e, para isso, deve ser apoiada e motivada pelo seu educador, pois, segundo Veloso e Ricardo (2002), ninguém nasce leitor e o hábito da leitura deve ser estimulado desde o primeiro minuto de vida.

Segundo Viana, Cruz e Cadime (2014), o contexto de jardim-de-infância deve ter presente uma pedagogia que valorize o livro e a leitura, para que as crianças comecem a adquirir aprendizagens sobre o impresso. Os livros devem ser diversificados, que contenham diferentes informações, para que desperte os interesses dos futuros leitores. Desta forma, os educadores de infância têm um papel fundamental na promoção do gosto pela leitura, pois “ouvir ler pela voz dos outros é uma «operação de charme» para criar leitores, pelo que a leitura não pode perder de vista o carácter lúdico.” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Cosia, & Santos, 2014, p. 51).

Neste sentido, o jardim-de-infância deve proporcionar às crianças o contacto assíduo e continuado com a literatura, para que, gradualmente e no futuro, sejam leitores competentes e fluentes, pois “é imprescindível a actuação de vários mediadores que, ao longo da vida, (...) vão gerar o leitor e o vão fazer crescer, tendo em conta que as vertentes estéticas, emocionais e intelectuais são indissociáveis” (Veloso & Ricardo, dezembro de 2002, p. 28). Igualmente, este contexto deve permitir o desenvolvimento de certas competências fundamentais e, segundo Veloso e Ricardo (2002), deve mostrar através de diversos contactos com o livro, que ler faz-nos sentir bem e deixa-nos satisfeitos. Além disso, também permite que a criança se torne um leitor ativo, pois é com eles que a criança aprende certas atitudes e aptidões. Assim, os educadores de infância

possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina

diária, num hábito ou numa atividade relevante leva o seu tempo e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade. Saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível (Silva & Ramos, 2014, p. 171).

No seguimento deste pensamento, Sousa (2007) defende que “Fazer da leitura um hábito, encará-la como parte integrante do quotidiano, é uma atitude que exige um esforço (...) que será solidificado e ampliado pelo educador no Jardim de Infância, como primeira instância do Sistema Educativo” (p. 66). Por isso, segundo a autora, o educador deve ser um bom leitor e deve passar esse prazer pela leitura, através de práticas sistemáticas, isto é, a leitura deve fazer parte do quotidiano da sala de jardim-de-infância, para que as crianças comecem a construir uma ligação afetiva com os livros e sintam interesse para ler cada vez mais. A investigação tem mostrado que as atividades desenvolvidas em contexto de jardim-de-infância são facilitadoras da subsequente aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Além disso, segundo Aram (2006), as crianças aprendem através das possibilidades que o educador lhes propicia (Viana, Cruz, & Cadime, 2014). Por isso, este deve estar convencido que as crianças na idade pré-escolar podem não estar motivadas para o livro e para a leitura e que existem crianças que têm mais interesse do que outras para essas atividades. Portanto, os educadores possuem um papel determinante na promoção do gosto pela leitura e devem permitir e encorajar o contacto com o livro, de forma intencional, mas sistemática e continuada, para que as crianças comecem a olhar para o livro como um companheiro. Por isso, Azevedo (2006) preconiza que “os educadores, os pais (...) responsáveis pelos metatextos da crítica literária desempenham (...) um papel importante e imprescindível, já que, funcionando como primeiros receptores do texto literário, originam, pela sua acção, a transformação das crianças em segundos receptores desses textos”. (p. 20).

Por fim, “atendendo a que os mais pequeninos estão totalmente permeáveis aos conhecimentos que lhes queiram transmitir, convirá que os adultos, (...) sejam capazes de experimentar e de transmitir às crianças um real amor pela Literatura” (Velooso & Ricardo, 2002, p. 28).

1.3.1.2. O papel da Escola – da obrigatoriedade ao prazer de ler

A entrada no 1.º CEB representa uma nova e importantíssima etapa na vida da criança. Esta ideia é claramente expressa pelo pedagogo João de Deus (cit. por SimSim, 2001): “Ser homem é saber ler. E nada mais importante, nada mais essencial que esta modesta e humilde coisa – chamada - primeiras letras” (p. 289). Assim, espera-se que o ensino formal conduza sistematicamente a criança a dominar o código alfabético, para que a correspondência letra/som seja automatizada e para que reconheça rapidamente e com precisão as palavras escritas, de forma a compreender e recordar o que leu. Pretende-se que a criança domine as componentes do ato da leitura e que leia de forma profícua, e uma vez que à nossa volta tudo implica leitura, é algo que se vai cultivando e aperfeiçoando diariamente, pois é uma necessidade cada vez mais intrínseca do ser humano.

A aprendizagem da leitura e da escrita é crucial para o sucesso e desempenho futuro do aluno como cidadão consciente e responsável. A aprendizagem da leitura e da escrita é ainda o mais valorizado desafio exigido à escola. Assim, e de acordo com a necessidade de desenvolver hábitos de leitura e de sentimentos positivos para com os livros, importa criar uma cultura de escola, na qual todos, sem exceção, sejam encorajados a ler mediante programas eficazes de leitura. Grilo (2010) defende que:

a primeira prioridade que uma escola deve definir para os seus alunos é torná-los leitores e, sobretudo, leitores interessados no que leem, leitores que gostam de ler e leitores que têm a capacidade para compreender e assimilar o que leem, numa perspetiva de formação e de realização pessoais (p. 69).

Concordamos com Linuesa, (2007) quando afirma que “fazer leitores parece ainda mais custoso do que ensinar a ler” (p. 133), pois o facto de a criança saber ler não significa que se torne leitora. A autora sublinha que a atitude do professor face à leitura é crucial para despertar e fomentar o gosto pela leitura. O professor deve manifestar claramente o gosto e a valorização da leitura.

Destacamos Sousa (1999, citado por Martins et al, 2008), que assegura que para ter leitores, é indispensável formá-los, não basta desejá-los. A formação de leitores exige da escola e da família, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que

respondam a desafios, apostando em objetos de leitura ricos e diversificados, numa postura de diálogo e cooperação desde o início da escolaridade.

Mencionamos ainda Sim-Sim (2006), que defende que o sucesso da aprendizagem em geral, e da leitura em particular, está relacionado com o planeamento, a organização e a sistematização de práticas educativas que proporcionem o desenvolvimento das capacidades indiciadoras de um bom desempenho em leitura. Salientamos que as atividades de leitura não devem aparecer descontextualizadas, mas sim integradas em contextos e situações de leitura de forma a serem motivadoras. É igualmente fundamental ter consciência de que a promoção da leitura não pode ser vista como uma tarefa pontual e esporádica, devendo basear-se numa atitude consistente e convicta da sua importância no mundo atual.

Se o aluno reconhecer a leitura como algo inerente à atividade humana e como prática comum no dia-a-dia, mais facilmente perceberá o interesse de que ela se reveste e da importância decisiva quer na compreensão do mundo que nos rodeia, quer na participação ativa na sociedade. Assim, deixará de considerar a leitura como uma obrigação, um dever que tem que ser cumprido apenas para terem sucesso escolar, passando a sentir a leitura como um hábito, como uma necessidade, como um prazer e um verdadeiro direito. A este propósito é pertinente referenciar Sobrino et al (2000)

no fomento de um hábito como o da leitura não há lugar para a obrigação nem para a imposição; a ninguém se pode impor o gosto pelos livros. A escola tem por missão incentivar os alunos a ler, proporcionando o encontro agradável com os livros, desde a primeira vez que põem o pé numa aula até ao momento em que a abandonam, já adolescentes. Para o conseguir, o mais importante é a atitude que os profissionais têm perante o ato de ler, a sua vivência pessoal e o valor que atribuem à leitura como fonte de diversão e fruição (p. 76).

Não existe uma fórmula para motivar para a leitura todos os alunos, o que significa que não é o método, mas sim a atitude do professor que marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura. Pois tal como refere Pennac (1993) “É Preciso ler, é preciso ler... E se em vez de exigir leitura o professor decidisse de repente partilhar o seu prazer de ler?” (p. 77). Os seus exemplos enquanto leitor, o entusiasmo que demonstra pelos livros, a seleção criteriosa dos materiais e da linguagem que utiliza, o ambiente que

propicia em torno dos livros e as vivências e descobertas que proporciona, são decisivas para a construção do projeto individual de leitura de cada aluno. Ler deve ser essencialmente um ato de prazer e os prazeres não podem ser ditados, devem ser disseminados por contágio pois, como afirma Pennac (1993) e muitos outros, é pela leitura por prazer e não pela obrigatoriedade que se podem criar bons leitores.

1.3.1.3. O papel da família

A família, como primeiro centro educador, deve dar o exemplo de cultura leitora; as crianças que veem os adultos ler vão interiorizando essa atitude leitora.

Diversos autores, como Torres et al (2001) e Sim-Sim (2006) realçam que o vínculo afetivo da criança com a leitura é reforçado se a família tiver consciência da importância da mesma no desenvolvimento da criança. É fundamental que a família se associe a todo este processo e que veja o ato de ler como um investimento, um tempo de qualidade que tem reflexos no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança.

Segundo Bastos (1999), “a leitura começa muito antes de se saber ler” (p. 285), por isso a família tem, sem dúvida, um papel e uma responsabilidade insubstituíveis no desenvolvimento de hábitos leitores na criança. Também Viana e Teixeira, (2002) realçam que a aprendizagem formal da leitura começa bem antes da escolarização, num ambiente familiar propício e dinamizador de práticas que captem a atenção e o interesse dos mais novos.

Manzano (1998) traduz essa ideia na seguinte afirmação: “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (p. 113). Neste sentido, os pais e familiares leitores funcionam como modelos, sendo por isso fundamentais na motivação para a leitura. Também Chambers (2007) reforça a ideia da importância dos adultos mostrarem o valor dos livros, para que as crianças possam crescer como leitoras. Salienta que as crianças que não tiveram essa oportunidade precisam de estratégias que permitam recuperar e descobrir o gosto pela leitura. Considera, ainda, que a grande percentagem da população que não lê e não gosta de ler se deve ao facto de não ter desenvolvido as competências necessárias para entender o que lê. Por isso, o autor evidencia a relevância de ler desde muito cedo, desde o jardim-de-infância até aos níveis de escolaridade mais avançados. Nesta linha de pensamento, Solé (2003) salienta também que “sem fazer nada mais do que ler, os pais oferecem um modelo de leitura a seus filhos,

fazem-nos aprofundar-se no conhecimento da utilidade e no carácter gratificante da leitura, colocam-nos em contacto com a linguagem escrita, permitem-lhes participar de diversas formas na leitura” (p. 74).

O ato de ler ou de contar histórias à criança de tenra idade, para além de criar laços afetivos entre o adulto e a criança, estimula a imaginação e valoriza a dimensão lúdica da leitura. As histórias têm um valor pedagógico e didático fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança. A criança inicia o seu processo de leitura muito antes de saber ler. Por isso, “cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego” (Manzano, 1998, p. 18).

A criança que desde muito cedo aprendeu a brincar com o livro irá descobrir nele um amigo para a vida e esse hábito trará, com certeza, repercussões na vida futura, como mostram Sobrino et al (2000), ao referirem que “o efeito que vai ter na criança o hábito da leitura é de tal dimensão que bem se pode afirmar que o desenvolvimento desta capacidade não tem paralelo com nenhuma outra que, na escola, se lhe possa transmitir” (p. 39). Assim, para que possa haver motivação para a leitura é importante que em casa haja livros e outros materiais impressos, de modo a que a criança contacte com eles pela mão dos modelos familiares.

Em síntese, no processo de criação de leitores, as famílias são, sem dúvida, um aliado precioso e deveriam ser os primeiros mediadores de leitura, visto serem as primeiras a estabelecer o elo de ligação entre a criança e o mundo.

1.4 A Leitura – Três etapas no processo de ler

A leitura é um processo que demora bastante tempo a ser compreendido pela criança e, para que isso ocorra, é necessário um trabalho acompanhado e constante na vida da criança através daqueles que lhe são próximos.

Como já foi referido anteriormente, o educador/professor é o primeiro elo de ligação entre a crianças e o livro de literatura para a infância, portanto, cabe-lhe a responsabilidade de promover junto das crianças o gosto pela leitura. Desta forma, o educador/professor deve pensar num conjunto de estratégias variadas e lúdicas de forma a motivar as crianças. Como refere Araújo (2007) “ensinar *todas* as crianças a ler não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer” (p. 9). Apesar de não

existir uma “receita mágica” para ensinar as crianças a ler, existem três momentos essenciais associados à leitura, a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Quando falamos de pré-leitura, falamos do momento antes de se iniciar a leitura, quando o educador/professor deve ter em conta a opinião da criança, perceber quais os conceitos prévios que esta possui e cativá-la para a história que irá ouvir/ler. Fernandes (2007) fundamenta esta ideia afirmando que “o educador pode explorar elementos do livro. Vejamos alguns exemplos: ‘*Sabem que livro é este?*’; ‘*O que vemos aqui na capa?*’; ‘*Que imagem é esta?*’; ‘*O que estará aqui escrito*’ (apontando para o título)?” (p. 26). Este é um dos exemplos de estratégias que podemos utilizar para despertar o interesse da criança pela leitura e ao mesmo tempo torná-la parte ativa neste processo.

O segundo momento, a leitura, corresponde a todo o período de leitura do texto escrito. Esta leitura pode “ser realizada de forma integral ou repartida em vários momentos, dependendo esta opção quer da extensão do texto, quer das estratégias e/ou atividades a desenvolver” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos, 2014, p. 52).

Por último, no momento da pós-leitura, cabe ao educador/professor elaborar um conjunto de atividades com o objetivo de efetivar a compreensão do texto junto das crianças, como por exemplo nos diz Fernandes (2007) “quando a história acaba, conduzir a discussão acerca dos pontos principais” (p. 28), ou seja, realizar atividades que integrem e sistematizem ideias e conhecimentos e/ou conceitos que possam ser retirados do texto.

Ao longo da PES, através das experiências de ensino/aprendizagem que desenvolvemos nos dois contextos constamos, que estes três momentos são essenciais para o desenvolvimento do processo de leitura.

2 Contextualização da prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto apresentamos a caracterização dos contextos onde realizamos a PES. Primeiro apresentamos o contexto de EPE e, posteriormente, o contexto do 1.º CEB, ambos com a seguinte ordem: caracterização da instituição, caracterização do grupo, caracterização do espaço, caracterização do tempo e, por fim, as interações sociais.

2.1 Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar

2.1.1. Caracterização da instituição

Realizamos a Prática de Ensino Supervisionada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que pertencia à Santa Casa da Misericórdia de Bragança. A instituição era rodeada por casas habitacionais e ficava a poucos minutos da Escola Superior de Educação. O estabelecimento possuía as valências de creche e jardim-de-infância e como era uma IPSS, em termos de recursos económicos, contava com subsídios provenientes do Centro Regional de Segurança Social e das mensalidades que os pais das crianças pagavam. A equipa técnica era composto por cinco educadoras de infância, distribuídas por seis salas de atividades de creche e jardim-de-infância. Cada sala contava, ainda, com o apoio de uma auxiliar de ação educativa, com a exceção das salas das crianças de um ano e a sala do berçário que tinham duas auxiliares de ação educativa. Existia ainda uma educadora de infância que prestava apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que ia à instituição uma vez por semana e um professor para cada uma das atividades extracurriculares, como o Inglês e a Educação Física.

Relativamente à valência de creche, o estabelecimento possuía a sala dos bebés, a sala das crianças com um ano de idade e a sala com crianças de dois anos de idade.

O edifício era constituído pelo rés-do-chão e 1.º e 2.º andar. No rés-do-chão encontravam-se três arrecadações, das quais dois espaços eram utilizados para a arrumação de materiais e outro para a lavandaria, duas escadas de acesso ao piso superior, um espaço de higiene, cacifos e uma sala com televisão e computadores. No 1º andar, local onde funcionava a creche, encontrava-se o hall de entrada com painéis onde se afixavam informações para os pais e informações sobre a instituição, espaços de higiene para crianças e para adultos, escadas para acesso ao andar superior, o gabinete da diretora

pedagógica, o refeitório e a cozinha. A cozinha apesar de estar equipada para a confecção de alimentos, servia essencialmente para o aquecimento de algumas refeições, uma vez que, a comida era confeccionada noutra local e transportada para a instituição.

No 2.º andar encontravam-se as salas de educação pré-escolar, sala dos três anos, sala dos quatro anos e a sala dos cinco anos de idade, espaços de higiene para as crianças e uma sala polivalente com televisão. Esta divisão servia para acolher as crianças de manhã, para atividades de expressão motora, bem como outras atividades para a comunidade escolar. Todos os espaços possuíam aquecimento central, nos corredores onde se situavam as salas, existiam painéis para expor os trabalhos das crianças. A instituição tinha ainda exterior, onde existia um parque infantil, com um escorrega e baloiços, uma casa, dois cavalos de molas e uma estrutura rotativa, o piso era constituído por aglomerado de borracha e cimento. Havia também, na parte traseira da instituição, uma zona com piso de terra e algumas árvores. O acesso à instituição podia ser feito através de duas entradas, situadas na parte da frente e na lateral da mesma, sendo estas constituídas por rampas e escadas.

2.1.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças do jardim-de-infância com que trabalhamos na PES era composto por catorze crianças, dez do género feminino e quatro do género masculino, com idades de três e quatro anos. Era um grupo assíduo, à exceção de uma criança que raramente ia ao jardim e quando o fazia era apenas da parte da tarde.

Relativamente ao nível de desenvolvimento do grupo de crianças, existiam algumas diferenças, devido também às diferenças de idade. No decorrer das atividades, a maior parte das crianças demonstravam interesse e eram bastante participativas, comunicativas, curiosas e alegres. Algumas crianças necessitavam de apoio por parte do adulto, mesmo que este não intervisse, a mediação era feita pela segurança que dava às crianças e pela confiança que lhes transmitia para avançar. A maior parte do grupo era bastante autónomo e conseguia manusear os objetos sem a ajuda do adulto como por exemplo a tesoura, os lápis, a afia e a borracha, apresentando uma motricidade fina adequada à sua faixa etária.

Quanto à zona de residência das crianças verificamos que a maior parte das crianças habitavam em contexto urbano, nomeadamente bairros entre outras zonas habitacionais, situados nos arredores da instituição.

No grupo de crianças, cinco eram filhos únicos e nove tinham pelo menos um(a) irmão(ã). Em relação às habilitações académicas dos pais, dois possuíam o grau académico de licenciatura, sete o ensino secundário, e cinco o ensino básico. As profissões dos pais eram variadas, tais como, técnicos administrativos, eletricitas, vendedores, agricultores, empregadas de limpeza, médico e cantora.

Podemos ainda referir que, na maioria, as crianças viviam com os seus pais e irmãos, à exceção de duas, que viviam numa família monoparental, devido aos pais estarem divorciados.

2.1.3. Organização do Espaço

A sala era composta por várias janelas, a luz natural iluminava muito bem a sala. Tinha um bom isolamento do som, pois não se ouvia barulho vindo do exterior sempre que as janelas e porta se encontravam fechadas.

O mobiliário existente na sala, era adequado pois reunia todas as condições necessárias para o desenvolvimento das rotinas, brincadeiras e aprendizagens. Tudo o que se encontrava na sala estava em bom estado e era adaptado à idade das crianças. Os materiais encontravam-se bem identificados, arrumados e ao nível das crianças, o que lhes permitia chegar a todos os materiais de forma autónoma.

As áreas, estas estavam bem distribuídas e identificadas. A sala continha sete áreas de interesse distintas, que possibilitavam às crianças diferentes escolhas e experiências. A sua organização permitia que, a área da biblioteca, da escrita, da expressão plástica e dos jogos se encontrassem afastadas das áreas das construções, da garagem e da casa, como podemos observar na planta da sala apresentada na figura 1. Desta forma não havia interferência nas brincadeiras/ aprendizagens que decorriam nas diferentes áreas.

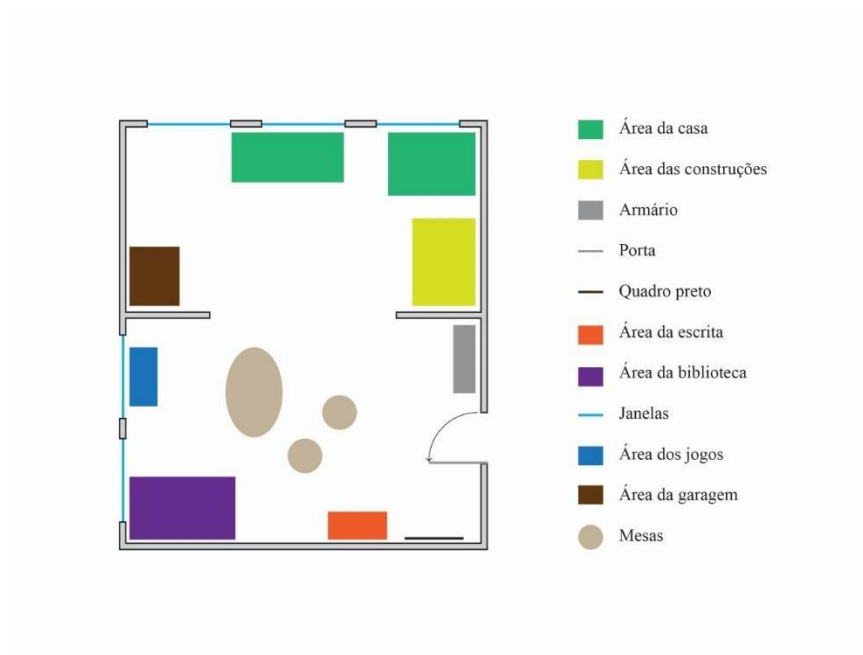


Figura 1- Planta da sala do Pré-Escolar

A área da biblioteca possuía uma estante com vários livros de histórias para a infância, um sofá para as crianças se sentarem e uma manta onde normalmente se fazia o acolhimento. A área da casa era constituída por um fogão, um armário de loiça, uma banca, uma mesa com quatro bancos, loiça e vários alimentos em plástico. Neste espaço as crianças imitavam detalhes da vida quotidiana no espaço doméstico e familiar. A área do quarto dispunha de uma cama, um guarda-roupa com algumas roupas, vários bonecos, um espelho, um telefone. A área dos jogos era constituída por uma estante com vários jogos. A área das construções e da garagem eram constituídas por carros, garagens para os mesmos e legos. A área da expressão plástica contava com três mesas, duas pequenas e uma grande, um cavalete e um armário com diversos materiais, tais como, lápis, lápis de cor, marcadores, tintas, pinceis, tesouras, cola, folhas e cartolinas. Quanto à área da escrita, esta continha um quadro preto e giz.

Os trabalhos elaborados pelas crianças, estes eram expostos num placar de cortiça que se encontrava à entrada da sala. A maior parte do material exposto na sala estava relacionado com as atividades em curso como, por exemplo, quadro do tempo, das presenças e do comportamento.

No geral, a sala encontrava-se bem organizada e o material existente estava em bom estado de conservação, o que permitia às crianças explorá-lo sem qualquer problema.

2.1.4. Organização do tempo

A instituição dispunha de uma organização do tempo bem delineada. No entanto, o tempo pedagógico era refletido a partir das aprendizagens experienciais das crianças para que assim se “inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo”, assim como “os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição, e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 72). A organização do tempo permite que a criança entre em contacto com sequências temporais e prever o que pode fazer em determinados momentos. É de salientar que as crianças devem entender hábitos que lhes permitam uma melhor realização das atividades ao longo do dia. Assim sendo, os hábitos e rotinas que as crianças adquirem nesta fase são úteis para que alcancem uma maior autonomia e um melhor desenvolvimento das suas capacidades e das suas aprendizagens.

A organização do tempo do grupo em questão estava organizado como se expressa no quadro 1.

Quadro 1. Organização do tempo na Educação Pré-Escolar – Rotina Diária

Tempo	Atividades
7:45h	Acolhimento.
9:00h	Acolhimento na sala de atividades.
9:30h	Atividades em grande / pequeno grupo.
11:30h	Atividades livres.
11:45h	Arrumação da sala.
12:00h	Almoço.
12:45h	Hora do descanso.
14:30h	Atividades em grande / pequeno grupo.
15:30h	Atividades livres.
16:00h	Lanche.
16:30h	Sala polivalente (todas as crianças esperam pelos pais no salão polivalente).
19:30h	Encerramento.

Como observamos no quadro 1, o dia de atividades no jardim-de-infância iniciava-se às 9:00h, as crianças que chegavam mais cedo usufruíam da componente social e dirigiam-se ao salão polivalente onde eram recebidas a partir das 7:45h por uma auxiliar

da ação educativa. Normalmente, neste espaço de tempo viam televisão. No horário da componente letiva, a educadora de infância proporcionava atividades em grande grupo, pequeno grupo e individualmente. Por volta das 12:00h, as crianças faziam a sua higiene e almoçavam. Depois tinham a sua hora de descanso entre as 12:30h e as 14:30h em que dormiam no salão polivalente juntamente com as crianças da sala dos três anos de idade. As atividades, da parte da tarde, recomeçavam por volta das 14:30h e terminavam às 16:00h altura em que as crianças iam lanchar. Após o lanche as crianças usufruíam de atividades livres, ou no salão polivalente, ou no parque exterior até à hora do encerramento da instituição às 19:30h. Era importante seguir esta rotina diária tal como se expressa pois é uma forma de as crianças poderem prever o que acontece antecipadamente desenvolvendo desta forma a sua autonomia. Quando existem alterações na rotina diária, devem ser discutidas com as crianças para que possam refletir sobre as mesmas.

Na organização do tempo, o educador deve ter em atenção as necessidades das crianças assim como o seu desenvolvimento cognitivo, social e físico.

2.1.5. Interações

Durante a educação pré-escolar é bastante importante proporcionarmos momentos de interação adulto-criança, criança-criança, uma vez que esta é uma etapa de aprendizagem e as crianças começam a desenvolver a sua capacidade de resolução de conflitos, de respeito mútuo e regras de convivência social. Assim sendo o educador tem a obrigação de orientar as crianças perante as suas interações.

Quanto à relação do grupo, esta era caracterizada pelo respeito, amizade e afeto entre as crianças, no entanto, criavam-se alguns conflitos entre elas. Porém, com a ajuda da educadora partiam para a resolução dos seus problemas através do diálogo, assumindo os seus erros. No que diz respeito à relação educador-criança, podemos observar que a educadora cooperante não demonstrava autoritarismo, ou seja, da ideia de ao ser adulta a criança teria de a respeitar e obedecer, mas sim de uma relação em que as regras eram discutidas em simultâneo com as crianças. Como realçam DeVries e Zan (1998) no relacionamento cooperativo

Piaget contrasta o relacionamento heterónimo entre adulto-criança com um segundo tipo que se caracteriza por respeito e cooperação mútuos. O adulto devolve o respeito que lhe foi dado pelas crianças dando-lhes a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. Este tipo de relacionamento foi chamado por Piaget de ‘autónomo’ e ‘cooperativo’. Ele argumentou que é apenas evitando o exercício de autoridade desnecessária que o adulto abre o caminho para que as crianças desenvolvam mentes capazes de pensar independente e criativamente e desenvolvam sentimentos morais e convicções que levem em consideração o melhor para todos (p. 57).

Assim durante a prática tentámos criar uma relação maioritariamente de respeito e confiança dando sempre voz à criança.

2.2 Caracterização do contexto no 1º Ciclo de Ensino Básico

2.2.1. Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida numa escola pertencente a um agrupamento de escolas público, localizado na cidade de Bragança. Este estabelecimento de ensino iniciou a sua atividade letiva, no 1.º ciclo, no ano letivo de 2007/2008. Nesta escola, para além do 1.º Ciclo, existia também o 2.º Ciclo e o 3.º Ciclo. As instalações possuíam todos os equipamentos essenciais para o seu funcionamento. Neste centro encontrávamos várias áreas distintas, tais como: a entrada principal possui uma portaria respeitante aos três ciclos, áreas dos docentes, áreas de serviço e áreas comuns. No que diz respeito ao 1.º CEB o edifício possuía dois pisos. Destes faziam parte seis salas de aula, uma referente ao 1.º ano, duas ao 2.º ano, duas ao 3.º ano e, por último, uma sala de aula destinada ao 4.º ano.

Todas as salas de aula estavam equipadas com sistema informático: computador, *data show*, quadro interativo e ligação à internet. Todos os espaços estavam equipados com aquecimento central e possuíam bastante luz natural, o que é bastante favorável para o bom desempenho das atividades letivas. No piso 0, encontrava-se duas salas de aula, uma sala de unidade de intervenção especializada em multideficiência que funcionava das 9:15h às 17:00h, uma sala de apoio, sala dos professores, uma sala com materiais necessários para diversas atividades, sala de Atividades de Tempos Livres (ATL), casas

de banho para meninos e meninas e uma reprografia/papelaria. No piso 1, encontrava-se quatro salas de aula e uma sala de pintura. Existiam ainda espaços comuns com os 2.º e 3.º Ciclo, como a biblioteca que estava equipada com uma grande variedade de materiais entre os quais: computadores, livros, material de audiovisual e uma área de estudo. Dispunha também de um bar, refeitório, ginásio, auditório, sala de música e um gabinete de apoio ao aluno. No que se diz respeito ao espaço exterior, este dispunha de um parque infantil bem equipado com mobiliário apropriado. É de realçar que não existia um espaço coberto adequado para os dias em que as condições atmosféricas não fossem favoráveis. Nesses dias as crianças brincavam no hall de entrada da escola que era um espaço comum com o 2.º e 3.º Ciclo. Existia um parque de estacionamento utilizado pelo pessoal da instituição.

A escola encontrava-se em funcionamento das 8:00h até às 19:00h. As atividades letivas tinham uma duração de cinco horas diárias e uma hora de atividades extra curriculares. As atividades extracurriculares eram expressão plástica, educação musical, ensino do inglês, atividade física e desportiva e educação moral e religiosa. A componente de apoio à família decorria das 8:00h às 9:00h e das 17:30h às 19:00h.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

A prática pedagógica em contexto do 1.º CEB desenvolveu-se numa turma do terceiro ano de escolaridade, constituída por dezanove crianças com idades de oito e nove anos, sendo que uma das crianças não frequentava as aulas por motivos de saúde. No que diz respeito ao género, a turma era constituída por doze crianças do género masculino e sete crianças do género feminino. Verificamos que o grupo integrava crianças que tinham sido transferidas de outras escolas. No entanto, essa situação não trouxe problemas para as crianças nem para a instituição porque ambas acolheram-nas muito bem e foram muito bem integradas. De referir também que todas as crianças frequentaram a Educação Pré-Escolar. Foi implementado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual [PAPI] a duas crianças com dificuldades de aprendizagem. Os elementos da turma residiam na cidade apesar de terem família ou casa na aldeia. No geral, estas crianças eram acompanhadas pelos pais, até à escola, tanto na ida como no regresso a casa. Nem todas as crianças apresentavam uma estrutura familiar com ambos os progenitores, havendo quatro crianças que viviam num agregado familiar monoparental e outras viviam também com os avós. Neste grupo, quatro eram filhos únicos e quinze tinham pelo menos um(a)

irmão(ã). Em relação às habilitações académicas dos pais, seis possuíam o grau académico de licenciatura, um o doutoramento, outro o mestrado, sete o ensino secundário e dezoito o ensino básico. Quanto às profissões dos pais das crianças, verificamos que cinco deles estavam desempregados. Os restantes tinham profissões variadas, desde: técnico administrativo, professores, motoristas, eletricitas, assistentes operacionais, agricultores, empregadas de limpeza.

Os pais e encarregados de educação apresentavam-se ativos nas atividades escolares, participando em parceria com a escola na vida escolar dos seus educandos. O telefone e a caderneta do aluno eram utilizados como instrumentos de troca de informação entre os pais e o professor titular de turma, estando assim os primeiros a par de todo o processo educativo do seu educando.

2.2.3. Organização do Espaço

A organização do espaço e do tempo são dois fatores que também assumem um papel importante. Segundo Borrás (2002) “O espaço e o ambiente escolar não só influenciam o comportamento das crianças, mas também podem estimular ou inibir as suas próprias capacidades” (p. 164).

A sala onde se desenvolveu a prática pedagógica, tinha uma forma retangular, era espaçosa e arejada. Uma das paredes da sala era toda envidraçada, o que permitia uma boa iluminação solar. As janelas tinham estores manuseáveis que possibilitavam controlar os níveis de luminosidade da sala, tendo em conta as tarefas a realizar.

O mobiliário da sala era constituído por quinze mesas, sendo uma a secretária da professora e duas mesas de apoio que estavam colocadas no fundo da sala e as restantes eram utilizadas pelos alunos. A disposição das mesas era a seguinte, três filas com quatro mesas, e entre cada aluno tinha um lugar vago, à exceção da fila da frente. Esta disposição da sala foi opção da professora, pois era organizada para que as crianças não se distraíssem com o colega do lado. Como nos diz Arends, (2008) “a gestão da sala de aula não é um fim de si mesma; é apenas uma parte do papel de liderança de um professor ” (p. 173).

A sala possuía ainda dois armários com várias estantes, onde eram guardados os materiais das crianças e da professora, tais como: os dossiês, os cadernos da escola, os manuais, lápis de cor, tesoura, cola, entre outros. Na sala existia, também um computador que se encontrava na secretária da professora, com acesso à internet,

um quadro branco, um quadro preto, um quadro interativo e um painel de projeção. Na figura 2 podemos observar a planta da sala referente ao 1.º CEB e toda a sua estrutura organizativa.

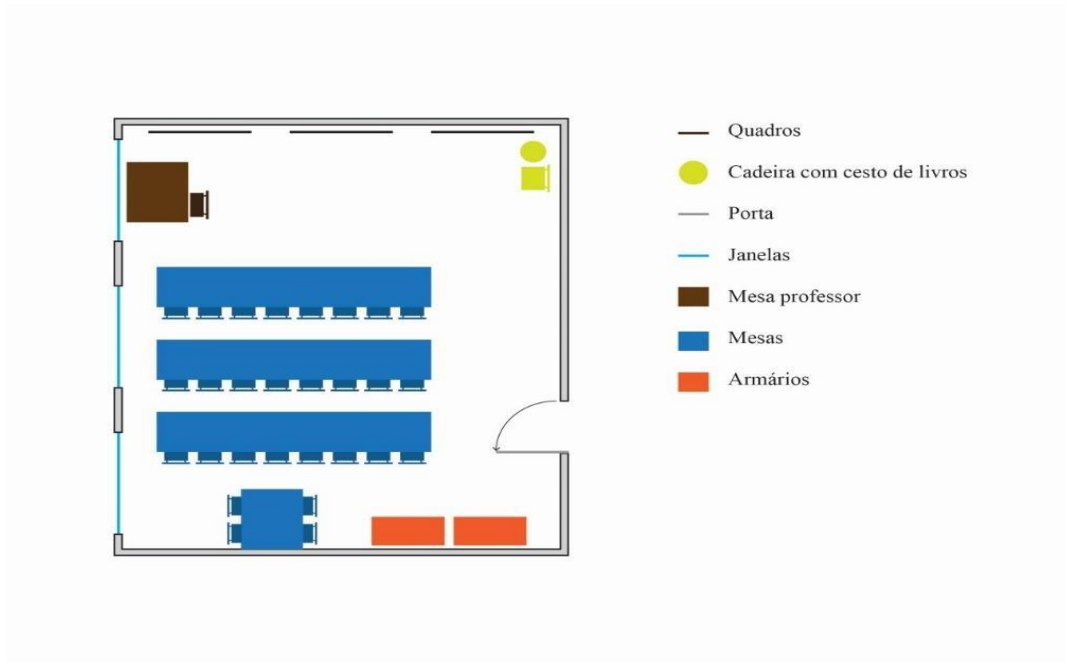


Figura 2- Planta da sala do 1.º CEB

2.2.4. Organização do tempo

O horário semanal da turma de 3.º ano integrava todas as componentes do currículo e atividades extracurriculares, que eram asseguradas por outros professores. De modo a ter uma melhor perceção da distribuição dos tempos, apresentamos o horário da turma:

Quadro 2 – Horário da turma

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00/9:30h					
9:30/10:00h	Estudo do Meio	Português	Português	Português	Matemática
10:00/10:30h					
10:30/11:00h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00/11:30h					Português
11:30/12:00h	Português	Português	Português	Português	
12:00/12:30h					Apoio
12:30/14:00h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00/14:30h		Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões	Estudo do Meio
14:30/15:00h	Matemática				
15:00/15:30h		Apoio	F.C.	E.I.	Ref.
15:30/16:00h					
16:00/16:30h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30/17:00h	Expressões	E.M.	EMR	A.F.	Expressões
17:00/17:30h					

Ao analisarmos o quadro 2, podemos verificar que as crianças tinham todos os dias uma hora de intervalo, meia hora na parte da manhã e meia hora na parte da tarde. Na hora de almoço algumas crianças ficavam na escola e almoçavam no refeitório, porém, outras iam a casa durante esse período. Para as diversas componentes eram reservados noventa minutos na parte da manhã e cento e vinte na parte da tarde.

Um aspeto positivo que consideramos importante referenciar, foi o facto de o horário ser flexível, no sentido de podermos alterar a ordem das diferentes áreas disciplinares de forma a responder às necessidades dos alunos.

2.2.5. Interações

As interações entre criança-criança, criança-professor e escola-família têm um papel fundamental no sucesso escolar de cada criança. Em relação a este grupo de crianças do 3º ano, era notório a amizade e companheirismo entre todos. Tentamos sempre manter uma criança com mais facilidade de aprendizagem junto que apresentavam mais dificuldades para que desta forma o ambiente fosse mais calmo e produtivo, sendo que uma poderia ajudar e incentivar a outra. Posto isto, o professor deve sempre evitar um ensino fechado, sendo que a criança não aprende apenas dentro de sala de aula e somente com o professor, elas aprendem sempre algo umas com as outras e têm a necessidade de se movimentarem por vezes para fora da sala para que possam observar outros elementos e perceberem que não é o único local onde se aprende.

No que respeita às famílias, estas têm uma grande importância para o sucesso da criança, uma vez que os pais são os principais responsáveis pela educação e cuidados dos filhos. Como afirma Sarmiento (2005), “a importância da interação escola-família tem vindo a ganhar espaço quer em termos de experiências educativas, quer em termos legislativos, quer em termos de investigação e credibilidade científica” (p. 53). Sempre que era pedido a participação dos pais para a realização de alguma atividade, estes estavam sempre dispostos a ajudar, notando-se, assim, o empenho e a participação dos pais na educação dos seus filhos. Várias vezes, os pais vieram falar connosco fazendo questões sobre o comportamento e o desempenho dos seus filhos. É muito gratificante apercebermo-nos da importância do elo de ligação que criamos com as crianças bem como a relação que formamos com os pais. Este elo, é que nos permite chegar cada vez mais próximo dos nossos objetivos. Assim, é possível professor e famílias criarem ambientes

que ajudem a sustentar as aprendizagens das crianças. Montandon (1987) citado por Diogo (1998) afirma que os pais devem ser considerados como parceiros dos filhos, “sem pretenderem tornar-se profissionais de ensino ou gestão das aprendizagens, não são apenas consultados, mas participam nas decisões” (p. 71).

Acreditamos que para haver esta envolvimento dos pais e das crianças nas atividades é importante que estas sejam motivadoras, e devem ter como principal objetivo preparar a criança para o ambiente que a rodeia. Logo, torna-se fundamental contextualizar as atividades e, sempre que possível, englobar as famílias.

3 Opções Metodológicas

Durante a PES, em ambos os contextos, foi pedido que interrogássemos o trabalho que foi realizado e nos focássemos num aspeto que julgássemos ser importante, atendendo ao facto de que teria de ser feita uma reflexão e investigação sobre uma situação problemática, que fosse transversal aos dois níveis de ensino. Assim, neste tópico, apresentamos a abordagem investigativa que resolvemos seguir, assim como a nossa questão problema e os instrumentos de recolha de dados que utilizamos.

3.1.A abordagem qualitativa como opção metodológica

No decorrer das pesquisas que fomos concretizando, deparamo-nos com duas abordagens diferenciadas entre as quais poderíamos escolher para realizar esta investigação. No entanto, depois de verificarmos qual a mais indicada para o nosso estudo, optamos pela abordagem qualitativa.

A investigação em educação “pela sua complexidade, multidimensionalidade e ambiguidade, a educação e a investigação em educação não pode ser simplesmente medida ou quantificada” (Dessa, 2014, p. 37). Assim, esta investigação tem um carácter qualitativo significando que “os dados são ricos em pormenores descritivos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16). Além dos pormenores descritivos que fazem parte de uma investigação deste cariz, os investigadores qualitativos pretendem “compreender o comportamento e as experiências humanas, logo no decorrer desta investigação não se pretende enumerar ou medir, mas incidir principalmente na compreensão do comportamento humano e na realidade” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 70).

Assim sendo, para que os investigadores qualitativos adquiram o que pretendem, não se colocam no mundo à parte das pessoas que pretendem investigar. Pelo contrário, segundo os mesmos autores (1994), estes investigadores introduzem-se “no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e a ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16). No decorrer de todo o processo referido neste relatório tentamos sempre ir ao encontro das palavras mencionadas anteriormente por Bodgan e Biklen (1994).

Na investigação qualitativa segundo Aires (2011), “existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, método de recolha e análise de

informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p. 14). A investigação qualitativa em educação, como referem Bodgan e Biklen (1994), “é frequentemente designada por naturalista”, visto que “os investigadores frequentam os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais estão interessados, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas” (p. 17). Precisamente o que sempre tentamos pôr em prática.

3.2. Identificação da problemática e objetivos do estudo

Na fase inicial deparamo-nos com vários temas que poderiam ser investigados, mas apercebemo-nos que, tendo em conta os contextos e as crianças envolvidas, uns temas faziam mais sentido do que outros. Após refletirmos sobre as necessidades encontradas nos contextos, optámos por trabalhar a área do desenvolvimento da linguagem oral e o gosto pelos livros, porque nos pareceu que seria a menos estimulada no Jardim-de-Infância e que seria também uma temática pertinente e adequada a ser trabalhada na escola do 1.º CEB para onde viéssemos a desenvolver a prática de ensino supervisionada. Foi assim definida a questão de partida: *como podemos fomentar nas crianças o gosto pela leitura e pelo livro?* Com esta questão pretendíamos atingir os seguintes objetivos:

- Promover o gosto pela leitura;
- Despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, recorrendo à utilização do fantástico e do maravilhoso para a estimulação do imaginário na infância;
- Envolver a família na promoção leitora;
- Proporcionar um conjunto de atividades de forma a trabalhar três momentos fulcrais para a leitura: antes da leitura (pré-leitura), no decorrer da leitura (leitura) e no fim da leitura (pós-leitura).

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.3.1. Observação participante

Das várias técnicas existentes para recolha de dados, recorreremos à observação participante, as respetivas notas de campo e os registos fotográficos. A observação é a base da ação educativa. Esta leva-nos a conhecer um conjunto de comportamentos e atitudes que nos levam a refletir sobre a realidade observada. Como menciona Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

Como foi referido, ao longo do trabalho desenvolvido na sala de atividades/aula, no qual houve sempre uma intervenção permanente das crianças, fomos registando as reações por elas manifestadas e as interações entre criança/criança e criança/adulto. A análise das notas recolhidas ao longo da observação foi essencial para a realização da prática educativa ao longo da intervenção e foi também um elemento essencial para a elaboração do presente relatório. Evidenciamos, tendo em conta o trabalho desenvolvido, a importância das notas de campo, na medida em que permitiram fazer registos, descrições e reflexões acerca dos acontecimentos vividos.

3.1.2. Registos fotográficos

Os registos fotográficos foram também utilizados ao longo das experiências de ensino/aprendizagem, tendo os registos um papel integrador ao longo da descrição das mesmas. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141).

As fotografias tem como intuito dar testemunho em estudos e observações de determinados momentos importantes, como é o caso de certos momentos importantes das experiências de ensino/aprendizagem. No âmbito das atividades desenvolvidas, e que mais à frente serão apresentadas, a fotografia é importante.

3.1.3. Notas de campo

As notas de campo foram usadas como um dos instrumentos de recolha de dados, estas ao longo de todo o processo revelaram-se um registo essencial, na medida que nos permitiram recolher informações em vários momentos da prática e de uma forma variável, quer na EPE quer no 1.ºCEB. No pensamento de Bodgan & Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p. 150). Desta forma, sempre que pertinente e oportuno, o registo era realizado no momento, quando não era possível, o registo era sempre realizado na hora de almoço ou no final do dia de estágio. As notas de campo eram registadas o mais detalhadamente possível, e as falas das crianças eram escritas originalmente, ou seja, tal como elas diziam, acompanhado do registo era sempre colocada a data e o local onde ocorriam os acontecimentos.

Para Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008), as notas de campo devem incluir “registos detalhados, descritivos, e focalizados do contexto, das pessoas, das interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 88). Além do registo das falas e comportamentos/attitudes das crianças, as notas de campo também foram importantes para registar ocorrências acompanhadas de reflexões ou interrogações para uma possível reflexão.

Aos registos realizados, deverá ser acrescentado material reflexivo, ou seja, “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem do decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). As notas de campo poderão ser uma mais-valia para ser elaborado “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (Bodgan & Biklen. 1994, pp. 150-151). As notas de campo e os registos fotográficos serão apresentados e analisados num dos subtópicos seguintes e durante a descrição das experiências de ensino/aprendizagem.

4 Apresentação, análise e discussão de dados

Ao longo da PES, optámos pela observação participante, pois é através desta que retiramos e analisamos os dados pretendidos. Uns dos instrumentos utilizados foram as diversas notas de campo e fotografias que retiramos. Estas tiveram autorização por parte da instituição, pelos encarregados de educação e pelas crianças. As fotografias expressam, na nossa perspetiva, comportamentos e estados de espírito das crianças. Com a análise das mesmas, podemos fundamentar alguns aspetos importantes para a nossa pesquisa, como podemos observar mais à frente nas experiências de aprendizagem.

Tendo explicado e descrito os instrumentos utilizados para a realização deste estudo, nesta quarta parte passaremos à apresentação e análise dos dados obtidos através das notas de campo retiradas nos contextos EPE como no 1.ºCEB.

Segundo Bogdan & Biklen (1994)

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Ao longo da nossa investigação tivemos sempre em conta os objetivos e a questão de pesquisa que nos nortearam ao longo do estudo como podemos confirmar na análise que vem a seguir. Apresentamos e analisamos também três experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas durante a prática de ensino supervisionada na EPE e três desenvolvidas na escola do 1º CEB.

4.1. Apresentação e análise das notas de campo da EPE

Optámos inicialmente por ser uns meros observadores e por registar os dados que poderíamos utilizar neste relatório. Começámos por observar o espaço, sem questionar a educadora cooperante. No nosso ponto de vista, a sala de atividades estava bem organizada, as crianças tinham bastante espaço para se deslocarem e tinham acesso rápido a todos os materiais existentes. Outra observação sobre a qual tirámos notas de campo foi

em relação às diferentes áreas, constatando que todas elas continham bastantes materiais para o grupo poder explorar e fazer novas descobertas. Reparámos que a área da biblioteca se encontrava bem iluminada e perto das janelas, esta é uma área que exige mais luminosidade, para o grupo poder observar e explorar os livros aí existentes. Para isso é necessário silêncio para propiciar a concentração da criança. Como nos refere Marchão (2013), a biblioteca “ é um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (p. 30). Apesar de esta se encontrar bem situada, bem iluminada e bem equipada a nosso ver ela estava desorganizada, os livros estavam todos misturados.

Depois destas anotações relativamente à primeira observação, questionamos a Educadora cooperante sobre a organização da biblioteca e com que frequência as crianças procuravam esta área. Foi-nos mencionado que esta era uma das áreas com menos procura, as crianças só escolhiam ir para a área da biblioteca quando as restantes áreas estavam cheias. Tendo em conta esta afirmação da educadora, optámos por sustentar a nossa ação tomando por base escutar o grupo e questioná-lo acerca desta área. A forma de organizar esse espaço e os materiais devem ter em conta as opiniões das crianças que frequentam a sala. Desta forma, fomos levados a refletir sobre o nosso papel como educadoras estagiárias, pois é nosso dever ajudar as crianças a observarem e a usarem convenientemente espaços, materiais e equipamentos, assim como a perceberem as regras do seu funcionamento. Para tal, questionamos os elementos do grupo, perguntando-lhes se gostavam de frequentar a área da biblioteca. Todas as crianças responderam que preferiam outras áreas, como a das construções e a área da casa. Então decidimos propor ao grupo reorganizar a área da biblioteca de forma a esta ficar um local mais atrativo. O grupo gostou da ideia, visto que tinham dificuldades na arrumação dos livros. Passamos então à reorganização da área da biblioteca, dividimos a mesma em quatro temas: animais, contos infantis, enciclopédias e outros. Escolhemos estes temas, tendo em conta os livros que se encontravam na biblioteca. Assim, cada tema equivalia a uma cor diferente e, assim, cada livro foi etiquetado, com papel autocolante, com a cor a que correspondia. A educadora cooperante conseguiu também arranjar alguns livros novos para colocarmos na nossa biblioteca, o que foi uma mais valia, uma vez que as crianças já conheciam maior parte dos livros lá existentes.

Achamos que foi uma excelente estratégia pois, como as crianças tinham dificuldade em escolher os livros que queriam usar e os arrumar depois, com este método

ficou mais fácil para elas. Apenas bastava olhar para a etiqueta do livro e colocar no título que possuía essa cor. De facto, depois de organizar a biblioteca, as crianças começaram a frequentá-la com mais frequência e conseguiam escolher os livros, de forma mais autónoma.

Segundo Sousa (2007), a biblioteca é uma área que deve merecer uma especial atenção se queremos formar leitores e como o nosso objetivo é promover o gosto pelo livro e pela leitura, esta foi uma boa estratégia para começar. De acordo com Barroco (2004), as bibliotecas são, sem margem de dúvida, uma ferramenta importante na formação de leitores assíduos e competentes, e consequentemente, ajudam na aprendizagem da leitura.

Na educação pré-escolar, é habitual as crianças fazerem o processo planejar-fazer-rever, no qual “é a peça central na abordagem de aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247) e “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247). Desta forma, durante o acolhimento, as crianças planeavam para que área que pretendiam ir e descreviam/perspetivavam o que desejavam fazer na mesma. Depois de termos organizado e colocado os livros na biblioteca, no dia seguinte, durante a planificação, muitas crianças já solicitaram ir para esta área, com intenção de explorar os novos livros que se encontravam na biblioteca.

Em relação às notas de campo ainda retiradas no contexto do pré-escolar, refletimos sobre os pais possuírem um papel importante na formação de leitores, decidimos então envolvê-los. Assim, desenvolvemos com o grupo de crianças e suas famílias uma atividade ao qual demos o nome de “*Vai e Vem*”. Esta atividade consistiu em a criança escolher da área da biblioteca da sala um livro, levá-lo à sexta-feira para casa, explorá-lo com a família durante o fim-de-semana e, na segunda-feira, partilhar com o grupo a sua análise. Antes de iniciarmos esta atividade e em concordância com a educadora cooperante decidimos enviar um aviso aos pais a explicar no que consistia a atividade (*vide anexo II*). O objetivo desta proposta de atividade era de consciencializar as famílias que a leitura deve torna-se um hábito no seio familiar. Além disso, muitas famílias não têm a possibilidade de comprar muitos livros e as crianças não têm a oportunidade de ouvir uma narrativa no seio familiar com muita frequência. Também, como entendemos que o Jardim-de-Infância e a família devem trabalhar em conjunto para

formarem leitores competentes, ou seja, completam-se, foi também nosso objetivo sensibilizar as famílias para a importância da leitura, desde idade precoce, através desta atividade. Como “a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à leitura” (Nina, 2008, p. 105), é, de facto, importante que os seus membros se empenhem e participem nestas atividades, porque além de despertar na criança o gosto pela leitura, também é uma maneira de reforçar os laços familiares. É necessário e fundamental que as crianças ouçam histórias em diferentes contextos, porque ao verem que a leitura faz parte do seu dia-a-dia, tal faz com que desperte um maior gosto pelos livros.

4.2. Análise das notas de campo do Ensino do 1º CEB

Relativamente às notas de campo retiradas no contexto do 1.º Ciclo, constatámos quando entramos na sala de aula pela primeira vez, que esta não tinha muito espaço para as crianças se movimentarem como elas próprias nos referiram. Então em conjunto com as crianças e a professora cooperante decidimos modificar a ordem das mesas, pois é necessário que o espaço seja dinâmico e atrativo, devendo “contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem” (Morgado 2001, p. 58). Depois, olhamos à nossa volta e vimos que existia num canto da sala um cesto com alguns livros de histórias infantis. Questionamos as crianças acerca deste e percebemos que funcionava como uma espécie de biblioteca da sala. Em conversa com a professora cooperante percebemos que as crianças ao início estavam muito entusiasmadas com aquela iniciativa mas ultimamente esse entusiasmo já não era notório. Quisemos então perceber qual o motivo dessa falta de interesse, e após um diálogo com as crianças, percebemos que como o cesto não continha muitos livros e, como eram os mesmos desde o início do ano letivo, as crianças já tinham lido todos os livros.

Então como não era possível comprar livros para colocar na sala tivemos a ideia de todas as sextas-feiras cada criança trazer um livro que tivesse em casa e depois trocavam os livros entre elas até à sexta-feira da semana seguinte, nessa altura devolviam o livro à criança que lhe tinha emprestado e voltavam a trocar os livros entre elas. Também combinamos que uma criança teria a oportunidade de falar sobre o conteúdo do livro que leu durante a semana, o que gerou alguma confusão pois todas elas queriam partilhar com o grupo o que tinham lido. Então tivemos de nos organizar melhor e decidimos escolher

a criança seguindo a ordem por que estavam sentadas, e só essa criança podia partilhar com as restantes o que tinha lido durante a semana, pois não tínhamos tempo para mais.

Esta iniciativa correu muito bem e as crianças estavam muito entusiasmadas, com exceção de algumas crianças que raramente traziam livros para trocar, ou seja, na hora de fazer a troca dos livros não havia livros suficientes para todos. Então em conversa com a professora cooperante tivemos a ideia que as crianças podiam requisitar livros na biblioteca da escola. Decidimos então fazer uma visita guiada à biblioteca escolar para as crianças ficarem a perceber o funcionamento desta, e como podíamos encontrar os livros que procuravam. A biblioteca escolar constitui um recurso fundamental do sistema educativo, capaz de preparar crianças para os desafios, através de muitas das suas ações.

Falamos então com a coordenadora da biblioteca e fomos fazer a nossa visita. Lá foi-nos explicado como a biblioteca estava organizada, como podíamos encontrar os livros que procurávamos, como fazíamos para requisitar os livros e quanto tempo podíamos ficar com eles em casa. Esta visita foi bastante importante pois as crianças ficaram a perceber que a biblioteca não era um local só para estudar, lá podiam encontrar diversos jogos, podiam ver filmes e ouvir música. Foi bastante notório que a partir da visita feita à biblioteca as crianças começaram a frequentar mais a mesma quer para requisitar livros, quer para jogar os jogos lá disponíveis.

Percebemos que a professora utilizava, a maior parte das vezes, os manuais escolares para lecionar a matéria. Por isso, passamos a aumentar e diversificar os materiais. Passámos a levar materiais que pudessem ser úteis para a sua aprendizagem. E em vez de usar os textos do manual tentamos levar para a sala livros para serem trabalhados com as crianças, e desta forma abordar novos conteúdos nas diferentes áreas. Percebemos que, através dos materiais, as crianças tomavam muito mais atenção ao que estava a ser explicado e participavam com bastante mais frequência. Como refere Serrazina (1991), “costuma designar-se por materiais, objectos, instrumentos ou outros media que podem ajudar os alunos a descobrir, entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases de aprendizagem” (p. <37). São os próprios alunos que constroem e modificam ideias ao interagirem com materiais e coisas concretas. Verificámos que conseguimos ter isso ao longo da prática educativa, pois as crianças, através dos materiais, aprendiam mais facilmente os conteúdos das diferentes áreas do saber, constatando-se que proporcionavam uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Todas as nossas intervenções foram feitas com base na escuta e questionamento das crianças, o que nos ajudou a planificar as diferentes áreas e a irmos orientando o trabalho de acordo com os interesses das crianças, apesar de este contexto ser bastante diferente do anterior. Isto porque, no 1.º Ciclo, temos de seguir um programa, o que constitui a maior preocupação dos docentes. Assim, por vezes, esquecem-se dos ritmos de aprendizagem das crianças, pois umas aprendem com mais facilidade que outras.

Observamos também que não se valorizava muito a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, pois raramente se expunham na sala. Então decidimos passar a expor alguns trabalhos feitos pelas crianças. Fizemos também o “estendal das histórias”. Colocamos um fio de um canto da sala ao outro e íamos colocando a capa das histórias que líamos na sala.

É importante que os próprios alunos participem na decoração da sala de aula para que se reflita a sua identidade pessoal. Devemos reservar lugares para colocar os trabalhos das crianças e cuidar a sua apresentação a fim de que realce o seu valor estético e afetivo.

Também trabalhámos em grande grupo, ao que eles não estavam muito habituados, e por isso ao início gerava-se alguma confusão. Como refere Roldão (2005),

trabalhar em conjunto faz parte da natureza humana. O Homem, desde os seus primórdios, que necessita de comunicar e trabalhar em conjunto. É algo que está intrínseco à raça humana, para alcançar objetivos comuns. Este é o espírito que devemos promover nas crianças. Visando-se cada vez mais a capacidade para ouvir diferentes pontos de vista, ponderá-los e tomar decisões em conjunto. Por este motivo, a escola, depois da família, deveria ser uma instituição que privilegiasse este método de trabalho. Aprender implica que os alunos sejam elementos integrantes na construção do seu próprio conhecimento, que possam pesquisar informações e realizar trabalhos em grupo (p. 138).

É importante tornar a sala um espaço rico e apelativo, uma vez que pode contribuiu significativamente para a autonomia da criança. A sala deverá ser confortável para a criança e para os adultos.

4.3 Apresentação, análise e discussão das experiências de ensino/aprendizagem

Neste ponto pretendemos descrever e analisar sucintamente algumas das experiências de ensino/aprendizagem realizadas durante a prática desenvolvida no contexto de Jardim-de-Infância e no 1.º CEB. Mas antes de planejar as atividades, tivemos sempre em conta o grupo de crianças e as suas necessidades. Tentamos também que todas as experiências proporcionassem às crianças o contato com a leitura e com o livro.

Inicialmente iremos descrever três experiências realizadas na EPE que se intitulam: “*Meninos de todas as cores*”; “*Dia da mãe – A mãe Galinha*” e por último “*Era uma vez um Ecoponto*”. as experiências de aprendizagem escolhidas para serem apresentadas neste relatório em relação ao 1.º Ciclo são: “*O Mercador de coisa nenhuma*”; “*Aquiles o pontinho*” e por fim “*O que é o amor*”. Optámos por seleccionar estas seis experiências de ensino/aprendizagem, tendo em conta o tema desta investigação, os objetivos, os dados recolhidos e analisados.

4.3.1. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto pré-escolar

As experiências de ensino/aprendizagem apresentadas são as que melhor demonstram o que foi a PES na Educação Pré-escolar e como se deve fomentar o gosto pelo livro e preparar e motivar as crianças para a leitura. Entre muitas outras que realizámos, foi nossa opção escolher estas por nos parecerem aquelas mas significativas e importantes para as crianças, sem nunca descurar tabalhar todas as áreas das OCEPE.

4.3.1.1. Experiência de ensino/aprendizagem: “Meninos de todas as cores”

No contexto da Educação Pré-escolar o projeto curricular de sala tinha como tema a “Multiculturalidade”. E, de forma a dar seguimento a este tema, decidimos abordar o livro “*E se eu fosse ... nacionalidades*” de Francisco José Viegas. O livro abordava diferentes países e algumas das suas tradições. Na pré-leitura apresentamos os elementos paratextuais como o autor do livro, a sua editora, o título e demos a oportunidade às crianças de explorar a capa. Durante a leitura, tentamos fazer uma leitura expressiva

utilizando vários tipos de voz, de forma a diferenciar as várias personagens. Após a leitura expressiva da história procedemos a um diálogo sobre a mesma.

- *Este livro fala sobre o quê? (educadora estagiária)*

- *É sobre os países (Maria)*

- *É sobre cidades (Diogo)*

- *E sobre monumentos (Joana)*

- *E também sobre a comida de alguns países (Constança)*

- *E qual foi o país ou cidade que mais gostaram? (educadora estagiária)*

- *Eu gostei de Paris porque tem a Torre Eiffel (Alice)*

- *Eu gostei da China porque comem com pauzinhos (Joana)*

- *Eu gostei de Espanha porque dançam Sevillhana (Matilde)*

- *Então eu tenho uma proposta para vos fazer, que tal realizarmos uma peça de teatro sobre este livro. Cada um de vocês escolhe um país ou uma cidade que quer representar. (educadora estagiária)*

- *Ai que giro, eu quero representar Paris (Alice)*

(Nota de Campo n.º1, 31 de março de 2014)

Na nota de campo n.º 1 foi notória a concentração que as crianças tiveram durante a leitura da história.

Este tipo de atividades apresenta-se como “uma estratégia que não só contribui para promover a motivação para a leitura, mas também se constitui como um meio de ajudar as crianças a aumentar a profundidade da compreensão” (Viana et al., 2014, p.58). Então procedemos à escolha do país ou cidade que cada criança queria representar. E ficou decidido que cada criança traria no dia seguinte ou objeto ou uma peça de roupa que representasse esse mesmo país ou cidade. Iniciamos então os ensaios para a peça de teatro, em que cada criança decorou uma frase.

A preparação de cenários bem como das crianças para a dramatização de textos apresenta-se como um trabalho exigente e, por isso, é um recurso utilizado com uma certa parcimónia. Contudo, foi importante passar por estas fases para a concretização da peça de teatro. Nesta atividade pensamos ter proporcionado à criança a possibilidade de “expressar uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através duma disciplina do corpo, da voz e da emoção” (Leenhardt, 1997, p.26).

No dia seguinte apresentamos a dramatização às restantes salas. Como afirma

Billing citado por Guimarães & Costa (s/d), “é nas improvisações dramáticas que elas experimentam a vida, que aprendem, educam-se, exploram e descobrem o mundo em que vivem”. (1986, p. 18).

Neste tipo de atividades, as crianças têm a oportunidade de interagir entre elas e realizar as suas leituras em cada uma das interpretações que executam. Além disso, “a expressão dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança, sem nada lhe impor de exterior a si própria” (Leenhardt, 1997, p.17).

Em conversa com a educadora cooperante percebemos que as crianças já tinham abordado alguns dos continentes e respectivas culturas, o único que ainda não tinha sido abordado era o continente Americano. Para a Apresentação deste continente foi levado um mapa-mundo e um globo para a sala, onde as crianças localizaram os continentes que já tinham abordado e falaram um pouco do que sabiam sobre os mesmos. Iniciou-se então um diálogo sobre o continente que ainda desconheciam.

- *Nós ainda não falamos sobre este continente (Alice)*
- *Como se chama (Rui)*
- *É a América (educadora estagiária)*
- *E também vamos aprender coisas sobre ele? (Ana)*
- *Sim vamos, como é um continente muito grande, tem muitos países e diversas culturas por isso vou-vos dizer alguns países que fazem parte deste continente e vocês escolhem um para podermos explorar melhor.*

(Nota de Campo n.º2, 2 de abril de 2014)

Com a nota de campo n.º 2 percebemos que já tinha sido abordado com o grupo alguns continentes e que desconheciam o continente Americano.

Após a apresentação de alguns países pertencentes a este continente, as crianças decidiram que queriam falar sobre o Brasil pois era um país que já conheciam. Como levamos um globo para a sala, as crianças sugeriram que este podia ficar na sala, como isso não era possível decidimos construir um, com uma bola de esferovite. Desenhamos os diferentes continentes na bola e depois pintamos com diferentes cores como podemos observar na figura 3.



Figura 3-Globo feito com esferovite

No dia seguinte de forma a abordarmos o país escolhido pelas crianças procedemos à leitura da história “*Meninos de todas as cores*” de Maria Ducla Soares que trata o povo indígena, a variedade de raças e etnias existentes, pois não importa a cor, raça ou etnia, porque é bom ser diferente.

Antes de iniciarmos a leitura da história, juntamos as crianças na manta perto da área da biblioteca e apresentámos-lhes o livro, indicando o autor, o ilustrador e o título. Este momento antes da leitura é importante ser trabalhado porque motiva as crianças para a história que vão ouvir.

Na fase da pré-leitura existem diversas estratégias para iniciar a leitura, tais como, “apresentar o título da obra e o seu autor (usando estes termos). Estabelecer diálogos sobre a narrativa, procurando que as crianças produzam previsões sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto” (Sousa, 2007, p. 49).

Como as metas de aprendizagem nos indicam: “a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos” (meta n.º 17), no entanto como as crianças desta sala ainda eram muito pequenas, não conseguiram identificar sozinhas, todos os elementos paratextuais, sem uma correta mediação da nossa parte. Após este primeiro diálogo com as crianças, passamos à leitura da história e, enquanto o fazíamos, íamos mostrando as páginas, com as respetivas ilustrações às crianças. Fizemos isso para que elas percebessem que as ilustrações também transmitem informação, como nos dizem as metas de aprendizagem, “no final da educação pré-escolar, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação” (meta n.º16).

No fim da leitura estabelecemos um diálogo questionando as crianças sobre a história que tinham acabado de ouvir ler. Através deste diálogo pudemos interligar

conteúdos da língua materna como a leitura, a escrita e o diálogo com elementos da área do conhecimento do mundo no que diz respeito às diferentes culturas.

O diálogo é um elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem e cabe ao educador proporcionar momentos de enriquecimento, pois, a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME/DEB, 1997, p. 66).

De forma a dar seguimento ao conteúdo abordado na história lida explicamos às crianças que o povo nativo do Brasil são os Índios. A curiosidade das crianças sobre este povo era bastante por isso procedemos a um diálogo sobre o mesmo.

- *Os índios vivem no meio do mato, não usam roupa e andam todos pintados (Rui)*
- *Sim, é mais ou menos isso! E mais? Alguém sabe mais alguma coisa sobre os índios? (educadora estagiária)*

- *Eu sei tudo sobre os índios. Eu vejo todos os dias “O pequeno Hiawatha”, ele é um índio muito corajoso e luta contra os maus para defender a sua tribo. (Diogo) –*

- *Aí sim? Muito interessante. E o que é uma tribo? (educadora estagiária)*

- *São os amigos do Hiawatha. (Diogo)*

(Nota de Campo n.º3, 3 de abril de 2014)

Com a nota de campo n.º 3 podemos ter uma perceção do que as crianças sabiam acerca dos Índios.

Em seguida de forma a explorarmos mais sobre este país mostramos uma parte do filme “O Rio” e através deste ficamos a saber que a música típica do Brasil é o samba e a comemoração do carnaval é muito importante para os brasileiros. Podemos ver também que lá existem animais que não conseguimos encontrar no nosso país. No filme falava-se também sobre a floresta da Amazónia, o que despertou alguma curiosidade por parte das crianças. Foi explicado às crianças que a floresta da Amazónia é a maior floresta tropical do mundo e que ocupa grande parte do Brasil e que lá habitam vários tipos de animais e de plantas. Para que as crianças entendessem melhor resolvemos criar uma maquete utilizando uma placa de esferovite e diversos materiais reciclados, assim como, rolos de papel higiénico e folhas de jornal, como podemos observar na figura 4.



Figura 4-Maqueta da Amazônia

Na figura 4 observamos a maqueta realizada durante a atividade e os diferentes materiais que utilizamos.

No dia seguinte, iniciamos com a visualização de um *PowerPoint* sobre os diversos animais existentes na Amazônia. Para que as crianças ficassem a conhecer melhor esta floresta levamos vários animais impressos e colados num palito para que as crianças os colocassem na maquete. O objetivo desta atividade era que as crianças colocassem o animal no seu habitat, por exemplo os peixes no rio, os pássaros em cima das árvores e os restantes animais na terra. Desta forma, ficara, a perceber que existem animais terrestres que andam na terra, animais aquáticos que andam no mar ou no rio e animais aéreos que são os que voam.

Em diálogo com as crianças foi-lhes perguntado o que gostariam mais de saber sobre o Brasil.

- Eu gostava de saber o que é que eles comem (Diogo)

- Sim, se a comida é igual à nossa (Maria)

- Eu ontem estava a comer uma manga e a minha mãe disse que era um fruto do Brasil (Diogo)

- Sim é verdade a manga é um fruto típico do Brasil é chamado um fruto tropical (educadora estagiária)

- E é muito boa, é docinha (Diogo)

- E que frutos existem mais no Brasil? (Matias)

- Existe uma grande variedade de frutos, e se eu amanhã trazer alguns deles para vocês provarem? (educadora estagiária)

- Sim, assim ficávamos a conhecer os frutos e podemos provar (Ana)

(Nota de Campo n.º4, 4 de abril de 2014)

Com a nota de campo n.º 4 podemos perceber quais as curiosidades que as crianças tinham sobre o país em questão e através dela desencadeamos uma atividade.

Então como prometido levamos alguns *frutos tropicais* para a sala, tais como: ananás, manga, papaia, mamão, maracujá e goiaba. Demos então início à atividade que consistia em degustar as várias frutas. Cada criança provava um pouco de cada fruta. É de salientar que duas crianças não quiseram experimentar as frutas, por isso não lhes foi possível realizar a atividade. Em seguida, realizamos um jogo, a uma criança de cada vez colocamos uma venda nos olhos e demos um pedaço de uma fruta, e a criança teria de adivinhar qual era a fruta, como podemos observar na figura 5.



Figura 5-Degustação de frutas tropicais

Na figura podemos observar a interação entre criança-adulto e adulto-criança, bem como o entusiasmo por parte das crianças na realização da atividade.

Na parte da tarde cada criança disse qual foi o fruto que mais tinha gostado e elaboramos um gráfico de barras utilizando legos. Passamos então à contagem das votações e vimos qual o fruto que mais gostaram e o que menos gostaram. Deste modo, a “organização de dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem de elementos da mesma categoria é mais evidente” (Castro e Rodrigues 2008) p.72). Nesta experiência de aprendizagem, pensamos ter dado resposta às curiosidades e interesses das crianças.

4.3.1.2. Experiência de ensino/aprendizagem: O Dia da Mãe “A Mãe Galinha”

A experiência de aprendizagem que se segue teve como objetivo lembrar a tradição de comemorar o dia da mãe. Como nos encontrávamos na semana em que esse dia era comemorado decidimos mostrar às crianças o quanto é importante este dia e o quanto é importante a nossa mãe. Iniciámos um diálogo em que foi colocada a seguinte questão:

- *O que é para vocês ser mãe? (educadora estagiária)*
- *É ser amiga (Rita)*
- *É quem nos dá de comer (Pedro)*
- *É quem nos dá a roupa (Constança)*
- *Ser mãe é fazer festinhas (Alice)*
- *É dar brinquedos e roupa (Matias)*
- *É quem nos lê uma história quando vamos dormir (Marta)*

(Nota de Campo n.º5, 30 de abril de 2014)

A partir da nota de campo n.º 5 podemos verificar que as crianças tiveram a oportunidade de dizer o que era para elas uma mãe. Apesar de nem todas as crianças possuírem o mesmo agregado familiar, todas elas tiveram a oportunidade de se exprimir. Foi explicado às crianças que nessa semana se comemorava o dia da mãe e algumas delas disponibilizaram-se logo para falar sobre as suas mães surgindo assim um novo diálogo:

- *A minha mãe é muito linda (Maria)*
- *A minha mãe tem um coração bom (Diana)*
- *Eu sou parecida com a minha mãe (Joana)*
- *A minha mãe é que me traz à escola (Rui)*
- *A mãe faz comida que eu gosto (Matias)*
- *A minha mãe é a mais bonita de todas. (Diogo)*
- *A minha mãe dá-me brinquedos (Francisca)*

(Nota de campo n.º 6, 30 de abril de 2014)

Na nota de campo n.º 6 podemos perceber a forma como as crianças vêm as suas mães e o carinho que têm por elas.

Depois de ouvirmos os comentários das crianças, passamos ao momento da leitura da obra *Mãe Galinha*, de Maria Morais e Mariana Palácio. Começamos por apresentar os elementos paratextuais da história e seguidamente procedemos à leitura expressiva da mesma, mostrando ao mesmo tempo as imagens.

Como já foi referido anteriormente, a leitura de histórias, na educação pré-escolar é uma atividade muito rica e completa, uma vez que permite: criar o gosto pelo texto escrito, ajudar no desenvolvimento da oralidade, aprender os comportamentos de leitor, familiarizar com o tipo de linguagem utilizada nos textos escritos, etc. (Santana e Neves, 1998).

Para despertar o gosto pela leitura é crucial usar várias estratégias. Deste modo, antes de começarmos a leitura da história, proporcionamos atividades de pré-leitura, através da exploração da capa do livro e do título da história. De acordo com Pontes e Barros (2007), as atividades de pré-leitura têm como principais objetivos: ativar e construir a competência enciclopédica da criança e do aluno; despertar a curiosidade das crianças e dos alunos, motivando-os para a leitura. Para tal, deve-se neste momento estabelecer os objetivos de leitura, tarefa que visa auxiliar as crianças na interpretação do texto.

Durante a leitura da história, mostramos o livro às crianças, permitindo, assim, o contacto com as imagens e com o registo escrito. Ao longo deste momento, devemos seguir a leitura com o dedo, apontando para as palavras que estavam a ser lidas oralmente. Este tipo de comportamento permite às crianças compreender as conceções da linguagem escrita.

Depois da leitura da história, foi feita a exploração oral da mesma, acompanhada por algumas questões. No período dedicado às respostas, as crianças mostraram-se muito participativas, demonstrando os seus conhecimentos e as suas experiências vividas.

Em seguida procedemos ao reconto da história através da ordenação de imagens retiradas do livro de forma a percebermos se as crianças estiveram atentas durante a leitura e se entenderam a mesma. Na opinião de Pontes e Barros (2007), as atividades após a leitura têm como principais objetivos: “encorajar respostas pessoais; promover a reflexão sobre o texto; facilitar a organização, análise e síntese de ideias e proporcionar oportunidades de partilha” (p. 73). Nas figuras 6 podemos observar aspetos do reconto da história.



Figura 6-Reconto da história

Pela observação destas figuras percebemos que as crianças estiveram atentas durante a leitura da história pois conseguiram fazer o reconto da mesma através de imagens.

De forma a dar continuidade à atividade foi pedido às crianças que caracterizassem física e psicologicamente a sua mãe e, seguidamente, fizeram um desenho com as respetivas características. Recorrendo ao facto de estarmos a abordar este tema foi sugerido às crianças a elaboração de uma lembrança para oferecer à mãe, sendo pedidas algumas sugestões. Após ouvirmos as crianças foi feita uma seleção daquela que seria a prenda. As crianças sugeriram fazer uma prenda para as mães poderem guardar as suas joias, ficou então decido fazer um guarda-joias. Uma das crianças sugeriu também que fossem utilizados materiais reciclados, uma vez que a reciclagem é muito importante para a preservação do nosso planeta. Uma outra criança perguntou o que era a reciclagem, explicamos que é reutilização de materiais já utilizados e ficou decidido que na semana seguinte iríamos abordar esse tema.

Iniciou-se um debate sobre como iríamos construir o guarda-joias.

- *Temos de fazer uma caixa (Maria)*
- *Tem de ser quadrada (Diogo)*
- *Não tem de ser retangular (Constança)*
- *Sim, tem de ser retangular (Alice)*
- *E então o guarda joias vai ser quadrado ou retangular? (educadora estagiária)*
- *Eu acho que fica melhor retangular (Rui)*
- *E que material vamos usar? (educadora estagiária)*
- *Podíamos usar pacotes de leite (Maria)*
- *Boa, assim estamos a usar material já usado (Joana)*

(Nota de campo n.º 7, 30 de abril de 2014)

Na nota de campo n.º 7 podemos perceber como as crianças queriam construir a prenda para a mãe e que materiais queriam usar.

Ficou decidido que no dia seguinte todas as crianças trariam um pacote de leite vazio, para a realização do guarda-joias, mas não poderiam dizer à mãe para que iria ser utilizado, uma vez que era uma surpresa para ela.

Nesse mesmo dia da parte da tarde, cantamos uma música dedicada à mãe acompanhada por gestos. Este tipo de atividades é essencial, segundo Hohmann & Weikart (2011) “a música torna-se mesmo outra linguagem” (p. 658). Assim, sempre que possível, a música deve fazer parte das atividades implementadas em contexto.

No dia seguinte iniciamos a elaboração do guarda-joias, forramos o pacote com guardanapos de papel e cola branca e deixamos secar, para mais tarde podermos pintar. Enquanto aguardávamos que o trabalho secasse algumas crianças sugeriram que fizéssemos alguns jogos. Então fomos à área dos jogos para em conjunto selecionarmos alguns. Após uma breve observação aos jogos existentes decidimos utilizar os blocos lógicos, tangram e jogos de sequências. Dividimo-nos em três grupos e após a explicação das regras iniciamos os jogos, como podemos observar nas figuras nº 7,8 e 9.



Figura 7-Jogo de sequências



Figura 8-Blocos lógicos



Figura 9-Jogo do tangram

Nas figuras apresentadas podemos observar as crianças a realizarem os jogos que foram buscar à área dos jogos.

No final da realização dos jogos iniciamos um diálogo sobre como iríamos decorar o guarda-joias. Então sugerimos que podíamos pintar o pacote de leite com tinta.

- *Sim, gosto da ideia, assim podíamos usar a cor que a nossa mãe mais gosta (Rui)*

- *A minha gosta de cor-de-rosa (Maria)*

- *A minha gosta de vermelho (Diogo)*

- *E depois de pintar com que decoramos a caixa? (educadora estagiária)*

- *A minha mãe gosta muito de flores, podemos colocar flores (Constança)*

- *A minha gosta de borboletas (Maria)*

- *E se fizéssemos flores e borboletas com restos de papel que temos aqui na sala? (educadora estagiária)*

- *Eu acho uma boa ideia, assim estamos a aproveitar material em vez de deitar fora (Rita)*

(Nota de Campo n.º 8, 1 de maio de 2014)

Na nota de campo n.º 8 podemos constatar decidido em conjunto com as crianças sobre como iríamos decorar o guarda joias para oferecer à mãe.

Passamos para a pintura dos pacotes de leite, em que cada criança utilizou a cor preferida da sua mãe, como podemos observar na figura 10.



Figura 10-Realização da prenda do dia da mãe

Enquanto estes secavam, recortamos flores e borboletas utilizando material que estava na sala e já não iria ser utilizado, tal como restos de cartolinas e folhas.

Partindo do material que as crianças fizeram na sala, cada criança começou a decorar a caixa a seu gosto. Foi colocada rafia para que se pudesse fechar o guarda-joias, como podemos observar na figura 11



Figura 11-Frenda final do dia da mãe

Na figura 10 podemos observar a pintura das caixas com a cor escolhida pelas crianças e na figura 11 temos a imagem de como ficou o guarda-joias para as crianças oferecerem à sua mãe.

Neste sentido as crianças trabalhavam a área da expressão plástica. Ao realizarem este tipo de atividades podemos verificar que as crianças se sentiram bastante motivadas e entusiasmadas ao longo da atividade, uma vez que esta envolveu recursos diversificados e diferentes daqueles com que habitualmente trabalhavam. É importante referenciar que a expressão plástica é muito relevante na vida das crianças uma vez que as atividades desenvolvidas “assentam essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p. 9). Na realização deste trabalho as crianças usaram diversos materiais e ainda perceberam que reutilizar materiais é bastante útil.

4.3.1.3. Experiência de ensino/aprendizagem: “Era uma vez um Ecoponto”

Esta experiência de ensino/aprendizagem partiu de uma questão feita por uma criança na semana anterior, *O que é a reciclagem?*

Então de forma a esclarecer esta dúvida decidimos trabalhar a reciclagem na sala uma vez que é um tema muito importante para a conservação do nosso planeta.

Iniciamos com um diálogo para ficarmos a saber o que as crianças sabiam sobre a reciclagem.

- *Sabem o que é a reciclagem? (educadora estagiária)*
- *É utilizar materiais que já foram usados, como fizemos na prenda da mãe (Ana)*
- *É separar o lixo (Joana)*
- *Eu tenho em casa três caixotes, um amarelo, um azul e um verde e a minha mãe diz que é para separarmos o lixo (Rui)*

(Nota de campo n.º 9, 7 de maio de 2014)

Na nota de campo n.º 9 ficamos a perceber que algumas crianças tinham algumas noções do que era a reciclagem.

De forma a abordarmos melhor o tema procedemos à exploração da história “*Era uma vez um Ecoponto*”, de Regina Gouveia. Inicialmente procedemos à análise dos elementos paratextuais: capa e a contracapa, identificação do autor e do título. Estas atividades de pré-leitura segundo diversos autores são fundamentais que ocorram, visto que “têm como objectivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar (...) hipóteses sobre o texto” (Balça, 2007, p. 134).

Como é importante existir um contacto físico com o livro, antes de proceder à leitura da história, as crianças exploraram, tocaram e mexeram no livro. Relativamente à leitura do livro, tentamos fazer diferentes entoações para cada personagem, para que as crianças percebessem que existiam diferentes personagens. Além disso, depois da leitura de cada página mostrávamos as ilustrações. Durante a leitura, paramos para questionar as crianças em pontos culminantes da narrativa, pois a leitura deve ser “ (...) acompanhada por orientações, questões e diálogos que centrem a atenção da criança em elementos centrais para a compreensão” (Silva & Ramos, 2014, p. 153).

De modo a percebermos se as crianças tinham acompanhado a história procedemos a um diálogo sobre a mesma.

- *Então entenderam a história? (educadora estagiária)*
- *Sim, é sobre a reciclagem (Francisca)*
- *É sobre os ecopontos (Diogo)*
- *E para que servem então os ecopontos (educadora estagiária)*
- *Para separar o lixo (Maria)*
- *Ficamos a saber que existem três ecopontos (Constança)*

- *Sim, um verde, um amarelo e um azul (Maria)*
- *O azul é para o papel (Diogo)*
- *O verde para o vidro e o amarelo para o plástico (Matias)*
- *Sabem que há ainda outro ecoponto que não foi mencionado aqui na história. É o pilhão é um ecoponto mais pequeno de cor vermelha, que serve para colocarmos as pilhas que já não usamos. (educadora estagiária)*
- *Sim eu já vi ao pé dos outros ecopontos (Alice)*
- *E os restos de comida para onde vão? (Alice)*
- *Esses colocamos no lixo que mais tarde serão usados como fertilizantes para os campos. (educadora estagiária)*
- *E se fizermos ecopontos para a sala? (Diana)*
- *Sim era muito giro (Pedro)*

(Nota de campo n.º 10, 7 de maio de 2014)

Com a nota de campo n.º 10, percebemos que as crianças demonstraram interesse pela história lida e entenderam o seu conteúdo, podemos ver também o seu interesse em contruir ecopontos para a sala. Aderindo à ideia das crianças de construírem ecopontos para colocar na sala, passamos então para a construção dos mesmos, utilizando caixotes de cartão que existiam na instituição.

Dividimos as crianças em três grupos e cada grupo ficou responsável pela construção de cada um dos ecopontos (amarelo, verde e azul). Cada grupo pintou então a sua caixa, de acordo com a cor previamente decidida. Enquanto a tinta secava decidimos que, para decorar os nossos ecopontos, iríamos colocar imagens de embalagens, garrafas e papel nos respetivos ecopontos. Então procedemos à exploração de revistas de forma a encontrarmos as imagens que necessitávamos para posteriormente recortar e colar nos respetivos ecopontos, como podemos observar na figura 12.



Figura 12-Recorte de imagens

No dia seguinte dando seguimento a esta temática visualizamos um vídeo sobre quanto tempo demoram os materiais como o vidro, o plástico e o papel a se decomporem quando são atirados para o chão em vez de colocados no ecoponto. Em seguida procedemos a um diálogo sobre o mesmo:

- *Eu nunca mais atiro lixo para o chão (Rui)*
- *Nem eu, agora vou sempre colocar nos ecopontos (Maria)*
- *Eu também, o lixo demora muito tempo a desaparecer (Matias)*
- *Pois como podem ver há materiais que demoram milhões de anos a desaparecer da terra por isso nunca os devemos atirar para o chão, pois pode ser muito prejudicial para os animais e para as plantas do nosso planeta. (educadora estagiária)*

(Nota de campo n.º 11, 8 de maio de 2014)

Na transcrição da nota de campo n.º 11 podemos perceber que as crianças ficaram com noção que a reciclagem é muito importante e que não devemos atirar lixo para o chão.

Nesse mesmo dia foi pedido às crianças para que no dia seguinte trouxessem “lixo” para podermos fazer a separação e colocarmos em prática tudo o que aprendemos. Ouvimos também uma música sobre a reciclagem que foi acompanhada com gestos.

De forma às crianças aplicarem o aprenderam sobre a reciclagem procedemos então à separação do “lixo” que as crianças trouxeram de casa.

- *Vamos lá ver se vocês ainda se lembram o que se coloca em cada ecoponto. (educadora estagiária)*

- *Eu lembro, no verde é o vidro (Pedro)*
- *No azul o papel (Rui)*
- *E no amarelo o plástico (Matias)*
- *E também as embalagens de leite (Marta)*
- *Há também outro ecoponto que não construímos, qual é? (educadora estagiária)*
- *É o pilhão (Ana)*
- *Que serve para pôr as pilhas (Joana)*

(Nota de campo n.º 12, 9 de maio de 2014)

Na nota de campo n.º12 tivemos a perceção que as crianças perceberam o tema abordado e conseguiram aplicar os conteúdos adquiridos.

No final da separação do “lixo” realizamos o jogo da memória com imagens dos ecopontos e com os diferentes tipos de materiais que lá devemos colocar. Cada criança

tinha de virar dois cartões um do ecoponto e outro do material referente ao ecoponto. Antes de iniciar o jogo os cartões estavam com as imagens viradas para cima de forma às crianças poderem ver as imagens, depois viramos as imagens par baixo e iniciamos o jogo. Este jogo tem o intuito de desenvolver a memória e o raciocínio das crianças.

Hoje em dia “conhecem-se melhor os problemas ambientais e as consequências da má gestão dos recursos do que em qualquer outro momento da história” (Martins, 1996, p.1), deste modo, é importante as crianças fiquem com a percepção que o ambiente tem de ser preservado.

4.3.1.4. Reflexão sobre as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da educação Pré-escolar

Durante a prática que desenvolvemos na EPE tivemos como base documentos importantes que nos auxiliaram em todo o percurso: o projeto curricular da sala, as orientações curriculares, as metas de aprendizagem e as brochuras.

A sala tinha como projeto curricular a “Multiculturalidade” e tinha como objetivo dar a conhecer às crianças tudo que envolvesse outras culturas e costumes. Este projeto procurava que as crianças desenvolvessem a curiosidade pela descoberta de novos países e novas culturas. A prática de ensino supervisionada baseou-se essencialmente na participação ativa das crianças. As OCEPE referem que “a criança desempenha um papel ativo na sua interação com o meio que lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda” (ME/DEB, 1997, p.19).

Salientamos que, para além das experiências de ensino/aprendizagem aqui constatadas, foram desenvolvidas atividades fora da instituição para que as crianças contactassem com outro meio. Durante a PES procuramos sempre levar histórias para a sala. Para além de histórias levamos filmes relacionados com os temas abordado.

Tentamos que as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças, tivessem quase sempre como ponto de partida a leitura de uma história que estivesse relacionada com o tema a ser abordado. Como afirmam Viana e Teixeira (2002) “a leitura de histórias às crianças por parte de adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura” (p. 122). Durante a prática tentamos ter sempre em conta se as histórias escolhidas iam ao encontro das necessidades das crianças, porque é bastante importante que estas sintam curiosidade naquilo que era lido. Quanto ao domínio da

linguagem oral e abordagem à escrita, é de grande importância, uma vez que é na escola que as crianças reconhecem as primeiras letras e começam a decifrá-las, a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral é o ponto fulcral na educação pré-escolar, pois com isto as crianças interagem com os colegas e com os adultos.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), “a função principal da linguagem é a de permitir a comunicação entre as pessoas” (p.524). Quanto a este domínio, exploramos também várias canções, adivinhas, rimas, jogos de consciência fonológica, entre outros.

No domínio da matemática, tentámos trabalhá-la de forma lúdica. Tentamos que esta surgisse de vivências do quotidiano. É da responsabilidade do educador desenvolver o raciocínio lógico da criança.

Quanto à Área do Conhecimento do Mundo, é da responsabilidade do educador proporcionar às crianças o gosto pelas ciências. É extremamente importante cativar as crianças no gosto pelas experiências ligadas às ciências, uma vez que desta forma fazem novas descobertas e aprendem a manipular objetos. Como afirmam Martins, *et al.* (2009), “a educação das ciências, nos primeiros anos, encoraja e desenvolve ideias e interesses das crianças e contribui para uma imagem positiva e reflexiva face às ciências”.

A área da Formação Pessoal e Social está muitas vezes ligada a todas as outras áreas, uma vez que, esta promove nas crianças a importância de saber viver em sociedade e devem-se promover também atitudes e valores para que estas se tornem cidadãos conscientes e solidárias.

Quanto à área de Expressão e Comunicação, permite que as crianças trabalhem o corpo e assim, verifiquem que existem várias formas de comunicar sem ser por linguagem oral. Na área das expressões, as crianças têm a oportunidade de se expressarem e o grande objetivo é que se sintam à vontade para desempenhar qualquer papel.

Ao longo da PES, sempre levamos histórias para a sala. Concordando com as palavras de Viana e Teixeira (2002), a leitura de histórias às crianças por parte dos adultos constitui um dos momentos privilegiados de interação afetiva permitindo, em simultâneo, a emergência de comportamentos de leitura. A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas (p. 122).

A utilização de materiais que visam motivar e despertar o interesse pela leitura, diversos e distintos dos usuais em sala de aula, leva-nos a concluir que é fator estimulante

da criatividade e da aprendizagem das crianças, por mais vasto que seja o leque de conteúdos a abordar e explorar.

Num percurso educativo de base, onde se enquadra a EPE, a expressão oral, nomeadamente o conto e/ou leitura de histórias realizadas pelos adultos apresentam-se de uma importância e foi neste pressuposto que se baseou muito do nosso trabalho, para que, de forma progressiva, as crianças se interessassem cada vez mais pela leitura e passassem de ouvintes a leitores. Recorde-se que, nesses momentos, pretendíamos estabelecer laços afetivos, estimulando, simultaneamente, o prazer de ouvir e a aquisição e o desenvolvimento da língua.

4.3.2. Experiências de ensino/aprendizagem em contexto do 1º CEB

As experiências de ensino/aprendizagem apresentadas referentes ao contexto do 1.º CEB são as que melhor demonstram o que foi a PES desenvolvida neste contexto e as mais demonstrativas de como se deve fomentar o gosto pelo livro e desenvolver o gosto pela leitura bem como as competências de leitura das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Entre muitas outras que realizámos, foi nossa opção escolher estas por nos parecerem aquelas mais significativas e importantes para as crianças, sem nunca descuidar o trabalho do programa do Ministério da Educação.

4.3.2.1. Experiência de ensino/aprendizagem: “O Mercador de coisa nenhuma”

Esta experiência de ensino/aprendizagem tem como tema principal o comércio local. A intencionalidade educativa é dar a conhecer às crianças os tipos de comércio existentes e o que lá se pode comprar. Tivemos também o objetivo de lhes mostrar o que devemos ter em atenção nos rótulos dos produtos quando vamos às compras.

No início da atividade criou-se um diálogo com as crianças sobre o conceito de comércio, uma vez que este era o tema central do texto que ia ser trabalhado ao longo da aula. Para tal, perguntamos às crianças que tipos de comércio conheciam. Obtivemos algumas respostas:

-O comércio é a compra e venda de produtos (André)

-É a feira (Sérgio).

-São as lojas (Tiago)

-É o continente (Rita)

-São os locais onde podemos comprar tudo aquilo que queremos (Margarida)

Nota de Campo n.º 13, 24 de novembro de 2014)

Ao ouvirmos as crianças deparamo-nos que estas já possuíam algumas noções do que era o comércio. Após ouvirmos as respostas de todas as crianças iniciou-se a leitura do livro *Mercador de coisa nenhuma* de António Torrado. Projetamos a capa do livro no quadro, de forma a explorar os elementos paratextuais e fazer a antecipação do conteúdo. Em seguida fizemos a leitura da obra e as crianças sublinharam as palavras que desconheciam e em pares procuraram o seu significado no dicionário.

Para Balça (2007) os diálogos que se realizam após a leitura de uma história dão a possibilidade à criança, de

reflectir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor ativo de significados textuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo (p.134).

Em seguida para uma melhor consolidação da informação inserida no texto, realizou-se uma ficha de leitura. De salientar que as crianças respondiam às questões e, só depois, é que se corrigia no quadro branco para que não houvesse erros ortográficos no momento de passarem a informação para o caderno da escola. Fizemos desta forma porque tínhamos de nos ajustar ao que nos foi imposto pela rotina diária da sala, mas defendemos que “se escrever se torna principalmente uma actividade baseada em regras, então estaremos a destruir as fontes intrínsecas da satisfação que a escrita pode proporcionar às crianças”, tendo também consciência de que “é a busca da estrutura, a procura de formas satisfatórias que pode dar maior prazer do que obedecer a uma regra” (Egan, 1994, p. 105).

Aproveitando o tema do livro anteriormente lido, passamos para a área do estudo do meio. As crianças mostraram muito interesse pelo tema e o diálogo teve continuidade. Após uma segunda questão: Que tipos de comércio acham que existe na vossa cidade?

-Há o talho (Rita)

-Sapatarias (Ema)

-Restaurantes (Gabriel)

-Cafés (Ricardo)

(Nota de Campo n.º 14, 24 de novembro de 2013)

Na nota de campo n.º 14 percebemos que as crianças têm noção de alguns tipos de comércio existentes.

Após as respostas das crianças, passamos à apresentação de um vídeo que retratava os diferentes tipos de comércio (imagens de pequeno e grande comércio) que se pode encontrar. Uma vez que toda a turma já sabia que existiam diferentes tipos de comércio, com a participação das crianças, elaboramos um esquema no quadro branco sobre os diferentes tipos de comércio e fizemos também a distinção entre pequeno e grande comércio. Enquanto o esquema era construído as crianças passavam para o caderno diário para que, futuramente, ficassem com o registo de toda a matéria. Esta era uma sequência nas atividades propostas que ao longo da prática, tivemos sempre de salvaguardar, uma vez que fazia parte da rotina das crianças.

De forma a dar continuidade à estimulação das crianças iniciou-se outro diálogo com as mesmas.

- Como será feito o circuito comercial? Ou seja, qual é o trajeto dos produtos para chegarem até nós? (Professora estagiária)

- Tem que haver alguém que cultive (Margarida).

- Podem ser transportadas em camiões (João).

- Também podem ser transportados em carrinhas (Martim).

- Mas se vierem de muito longe têm que ser transportados de avião (Sérgio).

- É isso mesmo, já sabemos que existem pessoas que cultivam, a estas pessoas chamamos produtores e depois alguém compra esses produtos e transporta-os e essas pessoas chamam-se transportadores (Professora estagiária).

- Mas a quem é que os transportadores vendem os produtos? (Matias)

- Boa pergunta então! O que acham? (Professora estagiária)

- Vendem às lojas (Mafalda).

- Os transportadores vendem aos supermercados (Ana).

- Estão lá perto, é assim os transportadores compram os produtos aos produtores e depois vendem aos comerciantes, que podem ser o grande e o pequeno comércio e só depois é que os comerciantes vendem aos consumidores que somos todos nós (Professora estagiária).

(Nota de Campo n.º 15, 24 de novembro de 2014)

Na nota de campo n.º 15 verifica-se como abordamos o trajeto que os produtos fazem do produtor até ao consumidor final, pudemos concluir que as crianças tinham algumas noções sobre o tema.

Depois do diálogo com as crianças e de explicarmos o trajeto que os produtos fazem do produtor até ao consumidor final, pedimos, aleatoriamente, a cada uma das crianças para voltar a explicar aos colegas. À medida que iam explicando, fizemos o registo dos conceitos no quadro branco.

Para consolidar os conteúdos abordados em conjunto realizamos uma ficha de trabalho, presente no manual escolar adotado, relacionada com o “Comércio”.

Relativamente à área da Matemática abordamos o algoritmo da multiplicação, assim como a multiplicação por 10, 100 e 1000. Procedeu-se à explicação no quadro branco e à realização de exercícios. Colocamos operações para que as crianças aplicassem os conhecimentos que possuíam relativamente ao algoritmo da multiplicação. Para a sua concretização atendemos aos interesses manifestados pelas crianças, fomos constatando que era um grupo que gostava de realizar tarefas diferentes, sendo esta proposta muito bem aceite pois envolvia cálculo e raciocínio matemático. As operações colocadas no quadro eram simples e tinham como objetivo aprofundar o conhecimento das crianças sobre o algoritmo da multiplicação.

No dia seguinte de forma a dar continuidade às tarefas propostas no dia anterior, e ainda no âmbito da matemática, propusemos a realização do “jogo do 24”, de forma a consolidar conhecimentos anteriormente adquiridos.

No ensino da matemática é essencial criar situações que desenvolvam o cálculo mental das crianças, assim estas, conseguem ultrapassar com mais facilidade as suas dificuldades. Este foi o propósito de convidarmos as crianças a realizarem um jogo que, por um lado, as ajudou a trabalhar o raciocínio matemático e, por outro, envolveu todas as operações estudadas até à data. A utilização de jogos em sala de aula permite às crianças desenvolverem a autoconfiança, a organização, a concentração, a atenção e o raciocínio lógico-dedutivo.

Como se tratava de uma atividade prática, as crianças mostraram um enorme entusiasmo em dar início ao jogo. Explicámos que iam fazer grupos de quatro e que cada grupo teria dois cartões com quatro algarismos, sendo que tinham de utilizar todas as operações até chegarem ao número 24. As crianças ao trabalharem em grupos tinham que

saber partilhar ideias e saber ouvir os colegas. Cientes das regras deste tipo de trabalho deram início ao jogo e logo que descobrissem a solução tinham que efetuar as operações numa folha e depois é que colocavam o braço no ar, para permitirmos que explicassem, aos restantes colegas, todos os passos que efetuassem. Procedemos desta forma porque concordamos com a opinião de Ponte e Serrazina (2000) quando defendem que “a discussão é o modo mais importante que pode assumir a interação entre os alunos ou entre os alunos e o professor” (p. 121).

Ao verificarmos este entusiasmo por parte das crianças, percebemos que seria importante levarmos, mais jogos para a sala de aula, uma vez que ajudavam as crianças a desenvolver o raciocínio e a comunicação matemática. Neste sentido, vamos ao encontro de Ponte e Serrazina (2000) quando dizem que

os professores têm de criar um ambiente que encoraje as crianças a explorar, desenvolver, testar, discutir e aplicar ideias. Têm de ouvir as crianças atentamente e guiar o desenvolvimento das suas ideias. Têm de usar, frequentemente, materiais manipuláveis em atividades que impliquem o raciocínio de forma a fomentar a aprendizagem de ideias matemáticas (p.101).

Para dar continuidade ao que foi abordado no dia anterior na área de estudo do meio, resolvemos convidar um engenheiro, funcionário da casa do mel para dar uma palestra sobre o mesmo, para que as crianças percebessem todo o seu processo. Visualizamos um vídeo sobre a produção do mel. E no final as crianças tiveram a oportunidade de provar vários tipos de mel. Na parte da tarde, realizámos a criação de um texto utilizando a técnica da metamorfose, em que as crianças teriam de imaginar que eram uma abelha.

Constatámos que era na componente curricular de Português que as crianças tinham mais dificuldades. Estas verificavam-se essencialmente no domínio da leitura e da escrita, sobretudo, na construção de textos.

Um dos problemas na produção textual era que as crianças, na sua maioria, não colocavam os sinais de pontuação no local correto. Contudo, ao longo da PES estimulamos o aperfeiçoamento do texto, pois como expressa o Ministério da Educação (2004) devemos estimular a criança a escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá

a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas e transformadas (p. 146).

4.3.2.2. Experiência de ensino/aprendizagem: “Aquiles o Pontinho”

Nesta experiência de ensino/aprendizagem na área de estudo do meio iríamos dar início à explicação dos diversos sistemas, mais especificamente o sistema digestivo. De forma a percebermos o que que as crianças sabiam sobre o corpo humano procedemos à leitura da obra *Aquiles o Pontinho* de Guia Risari e Marc Taeger. Era importante “apresentar algo que prenda, que atraia, que desperte a sua curiosidade e que suscite o interesse das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 209).

Distribuíu-se por cada criança uma folha A3 que continha um ponto de cor azul claro. Deste modo, à medida que líamos a obra, sem mostrar as imagens, as crianças interpretavam as várias pistas que iam sendo dadas ao longo da leitura. A partir do ponto construíam uma figura humana, ou seja, o objetivo da atividade era que as crianças representassem uma imagem mental sobre a personagem da história e a representassem. No nosso entender, é essencial que as crianças criem as suas representações, na medida em que elas ponderam sobre as situações, de forma a construir novas possibilidades. Portanto, a representação “é um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objectos, pessoas e experiências reais” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 476). Com esta atividade, percebemos que algumas crianças se deixaram levar pela sua imaginação simbólica e representaram a personagem da obra, de acordo com as suas representações mentais. De facto, é importante proporcionar atividades que ajudem as crianças “a desenvolver as suas ideias de forma mais livre e criativa, tal como fazem os artistas criadores” (Godinho, & Brito, 2010, pp.11-12).

Após a realização do desenho iniciámos um diálogo sobre o mesmo:

- *O que acham do desenho que acabaram de fazer? (professora estagiária)*
- *É um bocado estranho (Martim)*
- *Sim tem uma cabeça grande (Luís)*
- *E não tem barriga (Margarida)*
- *Pois não, isso não é possível (Ema)*
- *E não é possível porquê? (professora estagiária)*
- *Para onde é que vai a comida que ele come? Se não tem barriga não pode comer (Ema)*

- *Pois de fato falta-lhe uma parte do nosso corpo que é o tronco, e é onde estão localizados os nossos órgãos. (educadora estagiária)*

- *Sim, o coração (Joaquim)*

- *Os pulmões (Lucas)*

(Nota de Campo n.º 16, 29 de novembro de 2014)

Nesta nota de campo percebemos que as crianças têm uma noção de como é constituído o corpo humano, visto terem percebido que faltava uma parte do corpo no desenho que realizaram.

De forma a percebermos se as crianças entenderam a história, pedimos a estas que realizassem o reconto da mesma. Este foi feito oralmente. Uma criança iniciou o reconto e a seguinte tinha de continuar quando lhe era solicitado. O reconto é uma atividade rica em “potencialidades em termos de desenvolvimento da linguagem e da compreensão” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa, & Santos 2014, p. 58). Através do reconto, as crianças demonstraram o que já tinham compreendido da história que ouviram, identificando as suas personagens e a ação da história, entre outros aspetos. Também através do reconto oral, percebemos de que forma a criança é capaz de se expressar oralmente de forma coerente. Por outras palavras, concordamos que “a participação das crianças, gerida pela educadora, e as sínteses que ela fornece visam valorizar e/ou melhorar os contributos das crianças, dando-lhes voz” (Ríos, 2014, p. 35). No entanto, quando falamos de a criança se expressar de forma coerente leva-nos a pensar que é um processo demorado e que necessita de ser trabalhado constantemente, integrado noutras atividades. Como afirma Delgado-Martins (citado por Viana, et. Al, 2014) “as propostas de trabalho ano nível da consciência fonológica – bem como todas as que estimulam a reflexão sobre a língua – não devem ser apresentados como sessões de treino isolado, mas sim integradas na exploração dos contos, fazendo gramática ‘brincando com a língua’” (p.71).

Seguidamente, de forma a identificar as partes do corpo e os vários órgãos existentes, foi colocado um cartaz no quadro com a figura humana, e posteriormente descritos os vários órgãos existentes. Neste sentido, o grupo interrogou-se relativamente à constituição do nosso corpo e dialogámos no sentido de percebermos os conhecimentos que as crianças tinham sobre o assunto e se pensavam ser importante explorarmos o nosso corpo. Propusemos, então, o estudo dos vários sistemas, iniciando-se com o sistema digestivo.

Explicamos a função do sistema digestivo, quais os órgãos que o constituem e os vários processos que a digestão sofre, através do opticart.

Após a explicação, formulámos as seguintes questões sobre o sistema digestivo de forma a percebermos se as crianças tinham entendido a explicação: *O que é o sistema digestivo? Qual a sua função? Que órgãos fazem parte do sistema digestivo?* Neste sentido, as crianças tiveram também a possibilidade de visualizar um vídeo sobre o sistema digestivo e registaram a informação necessária com o objetivo de dar resposta às questões formuladas.

Através de uma maquete, as crianças tiveram a possibilidade de contactar com algo concreto que lhes permitiu observar e constatar como funciona o sistema digestivo. Assim, com esta atividade pretendíamos articular “entre teoria, observação e experimentação” (Martins et al. 2007, p. 24). Ou seja, através da manipulação as crianças tiveram a possibilidade de observar e associar a teoria à prática. Para uma melhor compreensão dos conceitos recorreremos ainda a uma apresentação utilizando o programa *PowerPoint*. Também dialogamos com o grupo/turma sobre os bons hábitos a ter para o bom funcionamento do sistema digestivo. As crianças tiveram ainda a possibilidade de manipular a maquete.

Quanto à área da matemática, realizamos exercícios em conjunto da matéria abordada anteriormente, de forma a fazer revisões para a ficha de avaliação.

Com esta intervenção, tentamos demonstrar que é possível articular as diferentes áreas e que a interdisciplinaridade deve sempre ser valorizada, fazendo parte das rotinas dos alunos, pois estes retirarão daí um resultado benéfico em relação ao espartilhamento de ensino por área curricular. Outra vantagem prende-se com o docente que terá à sua disposição um leque mais variado de suportes e estratégias para trabalhar qualquer competência e atingir o objetivo pleno da sua prática: o sucesso educativo dos seus alunos.

4.3.2.3. Experiência de ensino/aprendizagem: “O que é o amor”

Esta experiência de ensino/aprendizagem tinha como objetivo estudar o sistema circulatório, qual a sua função e quais os seus órgãos.

De forma a iniciar esta experiência sentamo-nos todos em círculo no chão em cima de uma manta para procedermos à leitura da história “*O que é o amor*” de Davide Cali & Anna Laura Cantone. Antes de a leitura ser feita colocamos à disposição das crianças uma

caixa com vários objetos que a história abordava, para que as crianças chegassem ao tema antes de a história ser lida.

- *É um coração de certeza que vamos falar sobre o nosso coração (Rui)*
- *Ou sobre o amor (Maria)*
- *Sim, Maria, esta história é sobre o amor (professora estagiária)*

(Nota de Campo n.º 17, 19 de janeiro de 2015)

Nesta nota de campo podemos perceber que ao fazermos uma pré-leitura as crianças conseguem identificar previamente o tema abordado na história que será lida posteriormente.

De forma a motivar o grupo, dialogámos de forma a compreender o que entendiam sobre o que é o amor e por quem podíamos sentir amor. Então, concordamos com a opinião de Katz & Chard (1997) quando referem que “a discussão introdutória deve causar um grande impacto nas crianças” (p. 209). Foram várias as opiniões das crianças:

- *Eu sinto amor pelos pais e pelo meu irmão (Joana).*
- *Eu também tenho amor pelo meu cão (Joaquim).*
- *Eu sinto amor pelos meus amigos (Margarida).*

Nota de Campo n.º 18, 19 de janeiro de 2015

De seguida mostrámos a capa do livro e exploramos os elementos paratextuais. Posteriormente procedemos à leitura da obra, com o intuito de conversarmos sobre o conteúdo da mesma.

Após um diálogo sobre o amor dirigimos a atenção das crianças para conceitos matemáticos presentes na obra. Assim, sugerimos ao grupo que se concentrasse no conceito “dividir a meias” e a “metade”. Projetamos a imagem de um bolo retirada da obra que tinha estes conceitos e dialogamos sobre eles:

- *Será a mesma coisa dividir a meias e a metade? (Professora Estagiária).*
- *Não sei professora, mas acho que sim (Matias).*
- *Eu também acho que é a mesma coisa (José).*
- *Eu acho que é dividir em duas partes (Joana).*

Nota de Campo n.º 18, 19 de janeiro de 2015

Nesta nota de campo, podemos perceber que poucas crianças tinham a noção do que era metade.

Após o diálogo, foram distribuídos por cada criança, dez pedaços de papel, divididos em dez partes iguais. O objetivo desta atividade era introduzirmos as frações próprias. Pedimos às crianças que imaginassem que cada pedaço correspondia a uma

tablete de chocolate e dividissem uma delas em duas partes iguais, para de seguida pintar uma das partes. Assim, explicámos qual a fração que estava inerente à parte pintada e o mesmo processo realizámos com os outros pedaços de papel, mas associando outras frações. Foi bastante importante levar as crianças a perceber que as frações estão associadas à partilha, mais concretamente à operação da divisão.

Em seguida, e continuando com o tema abordado anteriormente, pegámos no coração que usamos para fazer a antecipação da história e questionámos as crianças se sabiam qual o sistema do nosso corpo, em que o coração é o órgão principal. Através do diálogo, foi possível perceber que o grupo não tinha grandes conhecimentos relativos ao sistema circulatório. Assim consideramos essencial, explorar o sistema circulatório através da visualização de um vídeo. Visualizamos também um *PowerPoint* que falava sobre o sistema circulatório e descrevia todos os órgãos que fazem parte deste. Após a visualização do vídeo chegamos às seguintes questões: Qual a função do coração? Qual a diferença entre veias e artérias? Quais os cuidados e hábitos alimentares que devemos ter? De forma a dar resposta a estas questões, realizamos uma atividade prática, em que as crianças tiveram a oportunidade de explorar o coração de um suíno e pesquisar a sua estrutura e o seu funcionamento. Consideramos que o trabalho prático facilita o “desenvolvimento concetual dos alunos, proporcionando a compreensão de aspetos particulares do método científico, do papel da observação e da teoria” (Martins, & Veiga, 1999, p. 37).

De forma a iniciar a atividade, as crianças calçaram luvas e conversamos sobre quais os cuidados que deviam ter no momento da manipulação do coração. Ao longo da exploração externa e interna do coração, as crianças identificaram a localização do coração no nosso corpo, em quantas partes estava dividido, a coroa de gordura e a espessura das veias e das artérias.



Figura 13- Exploração de um suíno

Nas figuras 13 podemos observar o entusiasmo das crianças na exploração do coração de um suíno.

Após a atividade refletimos sobre a função do coração, das artérias e das veias, verificámos também como se processa a grande e a pequena circulação e falamos sobre os bons hábitos alimentares e cuidados a ter para evitar doenças cardiovasculares. De seguida procedemos ao registo escrito da atividade. Cada criança redigiu um texto descrevendo os passos da atividade prática, tendo em conta as seguintes questões: onde se localiza o coração, a função desempenhada pelas artérias e pelas veias e o percurso do sangue. Como defende Afonso (2008) “as crianças precisam de ser encorajadas a rever o que fizeram, a tomar consciência dos procedimentos usados” (p. 103).

Pensamos também ser importante referir a importância da área do português, sobretudo no domínio da escrita, pois neste caso as respostas por escrito às questões colocadas permitiram que as crianças desenvolvessem “o conhecimento da ortografia”, sendo que atendemos ao facto de que devem “elaborar e escrever uma frase simples respeitando a regra fonema-grafema” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, pp. 16-17).

Podemos perceber ao longo da atividade prática o entusiasmo das crianças, uma vez que este tipo de atividades não é muito frequente na sala de aula. De facto, é importante que a aprendizagem “das Ciências se torne atraente, estimulante e importante para a maior parte dos alunos” (Martins & Veiga 1999, p. 31).

Com isto podemos concluir que as ciências “são essenciais para construir conhecimentos, capacidades e atitudes básicas, hábitos de pensamento e algumas rotinas de pesquisa, essenciais a compreensões mais profundas e abrangentes no futuro” (Afonso, 2008, p. 19).

De forma a dar seguimento a esta atividade, analisámos a letra da música “*Era uma vez um coração*” de Maria de Vasconcelos. As crianças ao visionarem a letra da canção manifestaram, de imediato, curiosidade em saber qual era a canção que iam aprender.

Num primeiro momento, lemos a letra da canção tendo a preocupação de apontar com o dedo para as palavras que dizíamos oralmente. Este tipo de comportamento permite “ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções” sobre a linguagem escrita (Martins e Niza, 1998, p. 46).

De seguida, entregamos a cada criança a letra da canção, que continha imagens alusivas aos objetos referidos na letra da música. A escolha desta estratégia permitiu aumentar o interesse das crianças pela atividade proposta, bem como pela leitura. Tendo esta atividade sido encarada como um jogo, por parte das crianças, o resultado obtido, quer ao nível do interesse, motivação e concentração, quer ao nível do conhecimento, foi bastante positivo, confirmando o registo de Hohmann & Weikart (2003, p. 557), “no dia-a-dia, as crianças lêem (...), baseando-se nas imagens e nas palavras que aprendem de cor. Todas estas abordagens são meios legítimos de descobrir significado no mundo dos materiais escritos e são experiências necessárias para preparar a criança para a leitura”.

Num terceiro momento, assistiu-se a um período de repetição da canção por parte das crianças. Estas cantaram-na diversas vezes, de modo a memorizar a letra da mesma. Durante a tarefa foi possível observar as crianças a olhar para a letra e ver que algumas estavam a seguir a canção com o dedo.

O uso deste tipo de atividades permitiu concluir que as mesmas contribuíram, para o aumento do vocabulário, o aperfeiçoamento da construção sintática de frases, a ampliação da semântica, o contato com o registo escrito, o desenvolvimento da leitura imagética, motivação para a leitura e a exploração das sonoridades da língua.

Seguidamente, analisámos a estrutura da letra da música, quanto às rimas, número de versos e estrofes.

Podemos constatar que o ensino da música é “um meio aglutinador de diferentes saberes e conhecimentos e gera novas experiências importantes para as crianças” (Vasconcelos, 2006, p. 12).

Para consolidar melhor os conhecimentos adquiridos sobre o tema realizamos outra atividade prática, em que as crianças tiveram que medir o seu batimento cardíaco. Pedimos que colocassem a mão por cima do seu coração e contassem a quantidade de vezes que este bate, algumas delas não conseguiram sentir os seus batimentos cardíacos.

Depois de auxiliarmos as crianças que não estavam a conseguir encontrar os batimentos do coração, pedimos que estas sentissem os batimentos do coração no pulso. As crianças mostraram muito interesse porque a maioria não sabia que também se podiam sentir os batimentos do coração no pulso. Logo de seguida pedimos às crianças que dessem uma corrida pelo corredor. Para que não se houvesse confusão, pedimos para se colocarem por filas para poderem realizar a atividade. À medida que iam terminando, cada criança media os seus batimentos. Em seguida dialogámos sobre a atividade.

- Então *que diferenças encontraram depois de correr?* (Professora estagiária)
- *O coração ficou a bater mais depressa* (Maria).
- *O meu também ficou a bater muito rápido* (Mafalda).
- *Depois de correr já consegui sentir os meus batimentos* (João).

Nota de Campo n.º 19, 21 de janeiro de 2015

Nesta nota de campo as crianças referem que notaram diferença nos batimentos cardíacos antes e depois de correr. Com esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de consolidar um momento de descontração com a aplicação de novos conteúdos.

4.3.2.1. Reflexão sobre as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.ºCEB

Durante a prática que desenvolvemos no ensino do 1.º CEB utilizámos como base de apoio do nosso trabalho, o Programa Nacional do 1.º CEB, pois tivemos orientações de que este tinha de ser cumprido. No entanto, a nossa preocupação foi perceber as necessidades das crianças, valorizando, assim, os seus interesses. Com o facto de termos de cumprir o programa recorremos, várias vezes aos manuais escolares, uma vez que havia conteúdos que tinham de ser trabalhados e dados de acordo com os exemplos apresentados nos mesmos. Os manuais escolares são “instrumentos de trabalho concebidos e destinados especialmente para apoiar o trabalho dos alunos” (Pires, 2003, p. 105).

Ao longo da prática propusemos trabalhos de grupo de forma a proporcionar às crianças a troca de saberes e a entreajuda. Nas atividades práticas podemos perceber a curiosidade e o entusiasmo das crianças na manipulação dos objetos.

Em relação à área de português, permitiu-nos o contacto com diversos tipos de textos e, a partir deles, pudemos desenvolver várias atividades de escrita criativa.

Relativamente à área da matemática. Esta permitiu-nos levar para a sala alguns recursos para que as crianças compreendessem melhor os conteúdos. Sugerimos atividades que envolvessem o raciocínio matemático e que as conduzissem à resolução de problemas.

Sobre a área de estudo do meio, referimos que esta tem “um papel determinante no desempenho de competências para a (...) cidadania (...), quer pelos conteúdos quer pelas metodologias que desenvolvem a consciência cívica e a práticas da vivência democrática” (Roldão, citada por Mateus, 2008, p. 70).

Quanto à área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras admitimos que esta foi a área que menos trabalhamos, devido à carga horária ser de apenas 3 horas mínimas semanais. No entanto, na exploração desta área curricular foram utilizados recursos diversificados.

Podemos referir que houve o cuidado de envolver a leitura nas diferentes áreas curriculares, pois é encarada como uma das estratégias de combate ao insucesso escolar. Promovemos atividades diversificadas, significativas, motivadoras e integradoras que permitiram trabalhar de forma articulada. Porque a aprendizagem apresenta maior significado para o aluno quando este está motivado, optámos por criar situações de aprendizagem em que a sua participação e o entusiasmo fosse um elemento fundamental para a aquisição dos conteúdos.

As atividades realizadas foram planificadas considerando o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam, tornando-se importante referir que as crianças com necessidades educativas especiais participaram em todas as tarefas de leitura, sendo que apenas os exercícios complementares eram adaptados.

Com a leitura, pretendíamos trabalhar de forma a alcançar os resultados esperados para os alunos do terceiro ano. Ponderando sobre o contributo do trabalho realizado, consideramos que a leitura dos diferentes livros foi muito importante, na medida em que alterou as conceções que muitos alunos transportavam consigo de que ler era cansativo, entediante e desinteressante. Isso verificou-se nos momentos de leitura em que eram solicitados voluntários, havendo participação imediata.

Uma das dificuldades que se evidenciou foi a gestão temporal, pois ao planificarmos as atividades, dedicávamos determinado tempo para a leitura e exploração do texto no momento da realização com os alunos, esta prolongava-se mais do que o previsto, acontecendo por diversas razões: ou porque os alunos apresentavam diferentes ritmos de trabalho, que era preciso respeitar ou porque desconheciam o significado de vocabulário que, inicialmente, pensávamos ser do seu conhecimento e que faziam com que perdêssemos algum tempo na sua explicação e exploração, ou, ainda, devido às participações entusiásticas, que tentámos sempre integrar, no sentido de retirar daí o maior

proveito, pois nesses momentos de diálogo e de partilha de ideias, havia a componente do aprofundamento de conhecimentos, sendo que, em termos de avaliação, poderíamos verificar até que ponto os alunos tinham retido a informação transmitida pelo texto e a aquisição das diversas competências.

As obras abordadas revelaram ser um forte contributo para a aprendizagem dos conteúdos. No entanto é necessário dar continuidade ao trabalho desenvolvido, de modo a que as crianças pratiquem a leitura, retirem prazer desse ato e, sobretudo, que guardem a informação que o livro transmite. Para que tal aconteça, é importante trabalhar com material estimulante e interessante para as crianças, sendo esta uma das grandes responsabilidades do professor, a procura e escolha adequada desse mesmo material.

Considerações finais

Neste ponto, tentamos refletir sobre a ação educativa desenvolvida durante a Prática de Ensino Supervisionada nos dois contextos de estágio. Durante este tempo podemos perceber que o papel do educador/professor vai além do que ensinar, é também um amigo, um pai/mãe e por muito que tentemos separar estes aspetos é quase impossível. É também dever do educador/professor oferecer às crianças momentos ricos em aprendizagens diversificadas e as mais lúdicas possíveis.

Para enriquecer as atividades feitas com as crianças, tentamos ter sempre connosco vários materiais didáticos para nos auxiliar a complementar e a desenvolver atividades nas diferentes áreas de conteúdo/curriculares para que as crianças ficassem mais motivadas para a aprendizagem. Assim, surgiram várias propostas de atividades que foram programadas antecipadamente e assim sendo, consideramos diferentes materiais didáticos e recursos educativos. Durante a PES, bem como a investigação que realizamos no âmbito deste relatório, sustentamo-nos em diversos momentos nos livros de literatura para a infância. Estes têm como principal destinatário as crianças e possuem características que se adaptam às aprendizagens que se pretende que estas concretizem. Assim sendo, os educadores/professores têm o papel de selecionar e escolher o livro em função dessas aprendizagens. Os livros de literatura para a infância acompanharam-nos ao longo do estágio nos dois contextos e foram um importante recurso que utilizámos sempre que trabalhámos com as crianças. Quando explorávamos um livro, estava sempre presente a mensagem de que é importante ler. Como menciona Sardinha (2007), “no ensino da leitura exige-se uma aprendizagem continuada e é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida” (p. 2).

Durante a prática educativa, tivemos sempre a intenção de mostrar, que o livro para a infância pode ser sempre utilizado como promotor de experiências de ensino/aprendizagem ricas e diversificadas, tendo sempre como base a leitura.

Após algumas reflexões com as pessoas que nos orientaram, percebemos que o livro para a infância podia ser o nosso apoio para o desenvolvimento de experiências de ensino/aprendizagem e que nos proporcionaria trabalhar com as crianças diversos conceitos.

Neste ponto do nosso relatório, temos o intuito de refletir sobre o nosso percurso, tendo em atenção a questão-problema: *como podemos fomentar nas crianças o gosto pela*

leitura e pelo livro? No seguimento da pergunta de partida atrás enunciada, formularam-se os seguintes objetivos: (i) Promover o gosto pela leitura; (ii) Despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, recorrendo à utilização do fantástico e do maravilhoso para a estimulação do imaginário na infância; (iii) Envolver a família na promoção leitora; (iv) Proporcionar um conjunto de atividades de forma a trabalhar três momentos fulcrais para a leitura: antes da leitura (pré-leitura), no decorrer da leitura (leitura) e no fim da leitura (pós-leitura). Estes objetivos foram plenamente atingidos como pudemos verificar ao longo da apresentação das experiências de ensino e aprendizagem.

As estratégias de intervenção utilizadas, ao longo deste processo, tiveram como objetivo possibilitar às crianças uma abordagem curricular integrada e harmoniosa, repleta de experiências significativas e reais, propiciando o seu pleno desenvolvimento (Roldão, 2009).

Ao longo do desenvolvimento da prática educativa, houve uma preocupação constante em integrar e articular os objetivos com todas as áreas de conteúdo, procurando criar oportunidades para que as crianças pudessem construir aprendizagens sólidas, ativas e significativas. Procuramos ir ao encontro dos seus interesses, tendo em conta a intencionalidade pedagógica, sem nunca esquecer a importância da componente lúdica, no quotidiano das crianças.

Toda a nossa prática educativa incidiu sobre todas as atividades sobre o primeiro objetivo “promover o gosto pela leitura”. Para tal mostrou-se fundamental promover o contacto, regular e diversificado, com o livro de qualidade literária, uma vez que este é um instrumento precioso, através do qual a criança vive situações de descoberta e de conquista, ou seja, o professor deve criar, na sua sala, um espaço dedicado à leitura de histórias, onde o livro infantil é explorado todos os dias, criando uma prática de leitura que irá despertar na criança um gosto pela leitura. Isto porque a leitura de histórias é uma entrada no “mundo imaginário que lhes abre janelas para o mundo” (Veloso, 2003, p.1).

Como segundo objetivo traçamos “despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, recorrendo à utilização do fantástico e do maravilhoso para a estimulação do imaginário na infância”. Este objetivo foi conseguido, partindo das leituras de histórias em voz alta, pudemos verificar que os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura constituem momentos fundamentais para o entendimento e o prazer de ler uma obra a partir dos quais pudemos proporcionar às crianças momentos de descoberta do mundo que a rodeia, de alargamento dos seus conhecimentos e de desenvolvimento da sua

criatividade e imaginação. Foi graças a este projeto que todos os dias durante o tempo de estágio houve sempre um tempo de leitura de um livro ou parte dele às crianças.

O terceiro objetivo “envolver a família em atividades diversificadas de promoção leitora”, começou quando na prática em contexto de Educação pré-escolar pedimos ao grupo de crianças para escolher da biblioteca da sala um livro, levá-lo à sexta-feira para casa, explorá-lo com a família durante o fim de semana e, na segunda-feira, partilhar com o grupo a sua análise.

O desenvolvimento da PES teve inúmeros efeitos positivos nestas crianças, pois proporcionou também o desenvolvimento da sua capacidade de concentração, do respeito pelo silêncio, da compreensão de vocabulário através da exploração oral dos textos apresentados que promoveram diálogos para partilha de ideias e opiniões. As crianças desenvolveram uma relação afetiva com o ato de ler aumentando o gosto pela leitura.

Em suma, pensamos que a literatura, bem trabalhada, auxilia a criança no hábito e no gosto pela leitura; no crescimento emocional, cognitivo e na identificação pessoal de si e dos outros com quem convive; no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do espírito crítico.

Contudo a nossa investigação não nos permite responder se estas atividades conseguirão manter no aluno o gosto pela leitura ao longo de todo o seu percurso escolar. Na nossa perspetiva, consideramos que não serão suficientes, há que dar continuidade a este tipo de trabalho, pois a “semente” foi lançada, mas precisa de ser “alimentada” ao longo da vida, requerendo a ação de todos ao longo do processo, em especial da escola e da família.

Destaco ainda o tempo de estágio, pois considero que foi bastante reduzido o que condicionou a realização de algumas experiências de ensino/aprendizagem principalmente no 1.º CEB.

As atividades que foram realizadas são apenas exemplo do que é possível fazer para promover o gosto pela leitura a partir da leitura literária. Assim, de seguida são apresentadas algumas propostas para a continuação da promoção pelo gosto pela leitura.

Para trabalhar a autonomia dos alunos em relação à leitura, podem desenvolver-se atividades no âmbito dos círculos de leitura, recorrendo da exploração de obras pelos alunos em grupo. Nestas atividades, os alunos leem e discutem as obras que diferentes grupos analisam. Esta é uma atividade muito importante, visto que, segundo Azevedo

(2007), “é uma estratégia que, reconhecidamente, cria/aumenta o gosto pela leitura, pois permite aos alunos criar uma relação pessoal com o texto literário” (p. 54).

A implementação da hora do conto no 1.º CEB é outra das sugestões, que pode ser protagonizada por um aluno, dando-lhe a responsabilidade de ler para um grande grupo.

Com este trabalho afirmamos que a prática de ensino supervisionada, além de nos permitir articular conhecimentos teóricos e práticos, também nos enriqueceu a nível pessoal e profissional. Para que o crescimento profissional fosse possível, não nos podemos esquecer da interação com os grupos de crianças com quem desenvolvemos a prática, assim como do apoio e o trabalho desenvolvido com a educadora e professora cooperante e com os supervisores da instituição do ensino superior.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo - E Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa:Universidade Aberta.
- Azevedo, F. (2007). *Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares*. In F. A. (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa:Lidel.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa-Porto: Lidel
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores – da teoria às práticas*. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho.
- Alarcão, L. (1995). *Motivar para a leitura – estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Aguiar e Silva, V. M. (1981). *Nótula sobre o conceito de literatura infantil*. In D. G. Sá, A *literatura infantil em Portugal* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Boruchovitch, E. (2010). *Motivação para Aprender*. Brasil: Editora Vozes.
- Araújo, A. (2007). «A Compreensão na Leitura: Investigação, Avaliação e Boas Práticas», in Azevedo, F. [coord]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo, *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity an reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Craveiro, Moniz Clara (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento: Braga: Universidade do Minho/Instituto de estudos da criança.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Carvalho, A., & Tomé, M. C. (2014). *O desafio de formar leitores competentes*. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler* (pp. 237-275). Coimbra: Almedina.
- Coquet, E. (2002). “A ilustração tridimensional”. In Viana, F, Martins, M. & Coquet, E. *Leitura Literatura Infantil e ilustração – investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança – IEC, Universidade do Minho.
- Cerrillo, P. (2006). *Literatura infantil e mediação leitora*. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.33-46). Lisboa: Lidel.
- Costa, L. (1997). *Culturas e escola – a sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DeVries, R. D., & Zan B. (1998). *A ética na educação infantil o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Dessa, M. L. (2014). *Entre a oposição e a negociação: Um projeto de investigação ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância*. Porto: Instituto Politécnico do Porto Escola Superior de Educação
- 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. 37-42). Porto:Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria escola-familia: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores – das teorias às práticas*. (pp. 9- 17). Lisboa: Lidel.
- García, J. (org.) (2000). *A criança e o livro – a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Guerreiro, C. (2010). *A Literatura para a Infância em Portugal no século XIX e XX: contextos socioculturais e contributos pedagógicos*. (Volume II) Vila Real.
- Guimarães, S. É., & Boruchowitch, R. E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Grilo, E. M. (2010). *Se não estudas, estás tramado*. Lisboa: Tinta da China.
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder. As crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: summus editorial
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. *Ciências & Cognição*, 15, 132-141.
- Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim-de-infância*. Aprender 33. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 25-34.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Presença.
- Ministério da Educação. (2009). *Novo programa de portugueses do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação e Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Acedidas a 25-02-2015 disponíveis em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacaopre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Manzano, M. (1998). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler: Um Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Martins, M. C. (1996). *Atitudes dos jovens face ao ambiente - perspectiva diferencial e desenvolvimentista (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Martins, M. E., & Ponte, J. P. (2010). *Organização e tratamento de dados*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Martins, I. P., & Veiga, M. L. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, I.P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A.
- Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Mendes, M. d., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Monteiro, V., & Mata, L. 2001. Motivação para a Leitura em crianças do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 3, 49- 68.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação*. Porto: Porto Editora.
- Nina, I. F. (2008). *Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares*

- para a Educação de Infância -construindo uma praxis de participação.* (pp.43-92).
3ª Edição. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia em-participação* (pp.83-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011a). *O espaço na pedagogia- emparticipação.* In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011b). *O tempo na pedagogia em participação.* In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, (orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance.* Rio de Janeiro: Rocco.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, M. V. (2003). *Influências do manual escolar no conhecimento profissional do professor: um estudo no primeiro ciclo do ensino do ensino básico* (Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela). Santiago de Compostela: USC.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um projeto de promoção da leitura.* Lisboa: Casa da Leitura.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância.* Lisboa:Caminho.
- Reis, C. (Coord), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Ríos, I. (2014). Falar para escrever. Tens alguma coisa para dizer? In F. L. Viana, & I. Ribeiro (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância* (pp. 24-43). Carnaxide: Santillana.
- Roldão, L. A. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Sarmiento, T. (2005). *(Re)pensar a interacção escola-família*. In R. Portuguesa. Universidade do Minho.
- Sá, D. G. (1981). *A literatura infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- Santana, I, & Neves, M. (1997). *Cultivar o gosto pela leitura*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Sardinha, M. G. (2007).a. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel
- Silva, S. R. (2005). *Dez réis de gente ... e de livros: notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho.
- Silva, S. R. (2011). *Sobre a hora do conto: alguns contributos*. Braga: Universidade do Minho. (texto policopiado cedido pela autora).
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura. Guia de implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, S. R., & Ramos, A. M. (2014). *Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista Ler para Ser: os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: Os dados e os factos. In Sim-Sim, I., (Org). *A Formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 11 – 25). INAFOP: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (Ed.). (2006).c. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stapleton, L., & Yopp, H. K. (2008). *Conciencia fonémica en Español*. In *The Reading Teacher*,61(5) (pp. 374-382).

- Sobrinho, J. G., e. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. E. *O Livro na família e no jardim-de-infância: passos e espaços para formação de leitores*. Malasartes (Cadernos de Literatura para a infância e a Juventude) pp. 66-69.
- Solé, I. (2003). Leitura em educação infantil? Sim, obrigada! In A. T. et al, *Compreensão de leitura: a Língua como procedimento* (pp. 66-76). Porto Alegre: Artmed.
- Veloso, R. M. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Lisboa: Casa da leitura.
- Veloso, R. M. (2007). *A leitura literária*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Veloso, R. M. (2007). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Viana, F. (2001). *Melhor falar para melhor ler um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp.175-182.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Cosia, L., & Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever no jardim-de-infância*. Como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico*. Associação Portuguesa de Educação Musical. In www.meloteca.com/orientacoes_progama_musica_1ciclo.pdf, consultado em 29 de maio de 2016.
- Veríssimo, M. L. (2012). *Trajetórias de desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem e suas consequências motivacionais e sociais*. Tese de Doutoramento em Psicologia, não publicada. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. L. Viana, & I. Ribeiro, (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (coords.) (2014). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância*. Carnaxide: Santillana.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim-de-infância. Como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana & I. Ribeiro (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Ohio, USA: The Ohio State University.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zilberman, R. (1987). *A Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global editora.

Legislação Consultada

Despacho N.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.

Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. In *Diário da República, 1.ª Série - N.º 237 – 14 de outubro de 1986*, 3067-3081.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. In *Diário da República, 1.ª Série - N.º 34 – 10 de fevereiro de 1997*, 670-673.

Lei n.º 147/97 de 11 de junho. In *Diário da República*, 1.ª Série - N.º 133 – 11 de junho de 1997, 2828.

Anexos

Anexo I – Nomes fictícios

Nomes fictícios das crianças do Pré-Escolar	
Categorias	Nome fictício
A1	Rui
A2	Pedro
A3	Diogo
A4	Matias
A5	Ana
A6	Rita
A7	Joana
A8	Matilde
A9	Francisca
A10	Maria
A11	Diana
A12	Alice
A13	Constança
A14	Marta

Nomes fictícios das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Categorias	Nomes fictícios
A1	Rita
A2	Margarida
A3	Ana
A4	Ema
A5	Maria
A6	Mafalda
A7	Joana
A8	João
A9	Tiago
A10	Martim
A11	Luís
A12	Rodrigo
A13	Lucas
A14	Gabriel
A15	Sérgio
A16	Joaquim
A17	José
A18	Matias
A19	Ricardo

Anexo II – Informação para os pais sobre a atividade “Vai e Vem”

No âmbito do meu estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), que tem como principal objetivo promover o gosto pelo livro e pela leitura, pretendo desenvolver uma atividade que se intitula “VAI E VEM”. Resumidamente, esta atividade consiste em o vosso educando escolher da biblioteca da sala um livro, levá-lo na sexta-feira para casa, explorá-lo com a família durante o fim-de-semana e, na segunda-feira, partilhar com o grupo a sua análise. Assim sendo, a vossa colaboração é fundamental, já que será necessário que explorem com o vosso educando o livro escolhido por ele.

Como é do conhecimento geral, o livro e a literatura são importantes no desenvolvimento integral da criança, devendo a leitura tornar-se num hábito, em algo que faz falta, tanto no jardim-de-infância como no seio familiar.

Desde já, muito obrigada pela colaboração.

Se desejarem vir à sala ler e explorar um livro, serão bem-vindos.

Educadora estagiária Marta Fernandes

