

Prática de Ensino Supervisionada - A promoção da
leitura na infância: a formação de leitores

Vanessa Santos Moutinho

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

Orientada por

Ilda Freire Ribeiro

Bragança
2022

Agradecimentos

É com muita satisfação que agradeço, sinceramente, a todas as pessoas que me apoiaram e me incentivaram na realização e concretização desta etapa final da minha formação académica. A elaboração do presente Relatório Final não foi possível sem o apoio de algumas pessoas importantes.

Ao longo destes anos, por vezes, encontramos certos obstáculos que nos põem à prova e nos desafiam a superá-los, e nesses momentos há pessoas fundamentais para o nosso crescimento e que caminham ao nosso lado. Com elas houve a possibilidade de partilhar desabafos, e receber apoio, palavras amigas e saberes.

O meu grande e sincero obrigada a todos aqueles que contribuíram para que tudo isto se tornasse realidade, em particular:

À Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, bem como todos os docentes que se cruzaram comigo nesta caminhada e na minha formação como futura educadora e professora.

À Professora Ilda Freire Ribeiro, orientadora e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º CEB, pelo apoio disponibilizado e pela orientação que me deu para contribuir na realização deste relatório.

Ao Professor Luís Castanheira que me acompanhou no âmbito da Educação Pré-Escolar, deixamos um agradecimento por ter partilhado algumas das suas experiências e saberes que me ajudaram nesta caminhada.

A todos os educadores/professores cooperantes que nos abriram as portas da sua escola e salas e que nos acompanharam na prática, por partilharem saberes, experiências, apoio. Uma palavra especial às crianças que passaram pela minha formação e que me encheram o coração todos os dias, por todo o carinho, abraços. Estou muito grata!

À amiga e companheira de estágio Ana Bragança, por nunca “nos termos largado” nos momentos difíceis e por ser alguém que vou levar para além desta caminhada.

Aos “Amigos Para Sempre” que esta cidade me ofereceu. Vocês sabem quem são.
MUITO OBRIGADA!!!

Ao meu irmão, Patrick, pelo amor, carinho e todos os conselhos. És o melhor! À minha mãe, Vitória, por ser a pessoa mais importante da minha vida. Agradeço do fundo do coração todo o apoio e todo o esforço que foi necessário fazer para que tudo corresse de melhor forma possível e por nunca teres desistido deste sonho. Obrigada por todo o amor incondicional. Ao meu pai, Jorge, por ser a pessoa que tornou este sonho possível,

um agradecimento enorme. Ao meu namorado, Carlos Filipe, por toda a força e motivação que me transmitiu para que não desistisse e por ter tentado e por me poder ajudar no que fosse preciso.

Obrigada a todos por continuarem do meu lado e serem tão especiais, cada um à sua maneira. MUITO OBRIGADA!!! Um bem-haja a todos.

Resumo

O presente relatório engloba a ação educativa desenvolvida na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Este documento pretende documentar as práticas desenvolvidas nos contextos de creche, educação pré-escolar e 1.º CEB. Incluímos também a caracterização dos contextos bem como a caracterização dos grupos de cada um dos contextos. Engloba ainda as descrições do processo de ensino-aprendizagem e as reflexões sobre as mesmas. A promoção da leitura na infância e a sua implicação na formação de leitores foi o mote para todo este trabalho e procurou-se promover estratégias e práticas que conduzissem as crianças a gostarem de ler e fomentar o gosto pela leitura, de forma a se tornarem futuras leitoras. Para que todo este relatório se realizasse selecionamos a seguinte questão-problema: *qual o contributo da ação pedagógica na promoção de leitura para a infância e na formação de leitores?* Para ser possível dar resposta à problemática traçamos os seguintes objetivos: i) promover o gosto e a motivação pela leitura, através da utilização de diferentes estratégias, tendo em consideração os contextos e os interesses das crianças; ii) entender o envolvimento das crianças no ato da leitura; iii) contribuir para a progressiva criação de hábitos de leitura. Relativamente, à metodologia utilizada foi baseada na investigação de carácter qualitativo. As técnicas e instrumentos de recolha de dados foram, particularmente, a observação participante, tendo como instrumentos, as notas de campo e os registos fotográficos. Com o desenvolvimento da prática percebemos que as crianças se sentiam motivadas quando ouviam ler e quando liam. Pudemos ainda observar que as crianças mais pequenas ficavam envolvidas na leitura e faziam com mais empenho e dedicação as atividades propostas. Pensamos que nos contextos de creche e de JI fomos um pouco mediadoras da leitura e dos livros.

Palavras-Chave: Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Leitura, Leitores.

Abstract

This report covers the educational action developed in the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES) which is part of the study plan of the master's degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) in the School of Education (ESE) of the Polytechnic Institute of Bragança (IPB). This document aims to document the practices developed in the contexts of nursery school, pre-school education and Primary School. We also include the characterization of the contexts as well as the characterization of the groups of each one of the contexts. It also includes descriptions of the teaching-learning process and reflections on them. The promotion of reading in childhood and its implication in the formation of readers was the motto for all this work and we tried to promote strategies and practices that would lead the children to enjoy reading and foster the taste for reading, to become future readers. For this whole report to be conducted, we selected the following problem question: what is the contribution of pedagogical action in the promotion of reading for childhood and in the training of readers? To be able to answer the question we outlined the following objectives: i) to promote the taste and motivation for reading, using different strategies, considering the contexts and interests of children; ii) to understand the involvement of children in the act of reading; iii) to contribute to the progressive creation of reading habits. The methodology used was based on qualitative research. The techniques and instruments for data collection were participant observation, with field notes and photographic records as instruments. With the development of the practice, we noticed that the children felt motivated when they heard reading and when they read. We were also able to observe that the younger children participated in reading and did the proposed activities with more commitment and dedication. We think that in the nursery and kindergarten contexts we were a little bit mediator of reading and books.

Keywords: Kindergarten, Pre-school Education, Primary School, Reading, Readers.

Siglas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

EEA – Experiências de Ensino-Aprendizagem

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

IPB – Instituto Politécnico de Bragança

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

SARF – Seminário de Apoio ao Relatório Final

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice Geral

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Siglas e acrónimos	vi
Índice de tabelas e figuras	ix
Introdução.....	10
I. Enquadramento Teórico	14
Nota introdutória.....	14
1. A linguagem oral, leitura e escrita	14
2. A literatura para a infância.....	17
3. O contacto da criança com os livros	20
4. A Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
II. Opções metodológicas e caracterização dos contextos	23
Nota introdutória.....	23
1. Natureza da investigação, técnicas e instrumentos de recolha de dados	23
1.1 Observação participante.....	24
1.2 Notas de campo.....	25
1.3 Registos fotográficos	25
2. Caracterização dos contextos institucionais.....	26
2.1 Contexto creche	26
2.1.1 Organização do espaço	27
2.1.2 Organização do tempo	29
2.1.3 As crianças	30
2.2 Contexto de jardim de infância	31
2.2.1 As crianças	32
2.2.2 Organização do tempo	33
2.2.3 Organização do espaço	34
2.3 O contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	36
2.3.1 Organização do tempo	37
2.3.2 Organização do espaço	38
2.3.3 As crianças	39

III Apresentação, descrição e análise das práticas em contexto de estágio	41
Nota introdutória.....	41
1. Experiência de ensino-aprendizagem na creche	41
1.1 Em torno do livro “A lagartinha muito comilona”	41
2. Experiências de ensino-aprendizagem no jardim de infância.....	48
2.1 A história dos três Reis Magos	48
2.2 A história das cinco vogais	52
3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	57
3.1 #EstudoEmCasa	59
Considerações Finais	63
Bibliografia.....	65

Índice de tabelas e figuras

Tabela 1 – Horário do funcionamento da creche	27
Tabela 2 – Rotina diária na creche	29
Tabela 3 – Rotina diária no JI	32
Tabela 4 – Horário de funcionamento do contexto do 1.ºCEB	36
Figura 1 – Organização da sala de atividades	34
Figura 2 – Horário do 3.º ano de escolaridade	37
Figura 3 – Pintura do corpo da lagarta	43
Figura 4 – Pintura da cabeça da lagarta	43
Figura 5 – As lagartinhas no placard da sala	43
Figuras 6 e 7 – Borboletas	45
Figura 8 – A história dos três Reis Magos	48
Figuras 9, 10 e 11 – Decoração da coroa do Dia dos Reis	50
Figura 12 – Momento de retirar uma imagem	52
Figura 13 – A criança coloca a imagem na respetiva vogal	53
Figura 14 – Procura de vogais nas revistas	54
Figura 15 – Resultado final da atividade	5

Introdução

O presente relatório faz parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) e procura cumprir todas as normas legais implementadas pelo Instituto Politécnico de Bragança (IPB), mais propriamente o ponto 10 do artigo 3.º do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), dos cursos de Mestrado que possibilitam habilitação profissional para a docência, que nos diz que a unidade curricular de PES “termina com a elaboração e entrega do relatório final nos Serviços Académicos do IPB, a qual só poderá ocorrer se a avaliação do aluno no desempenho profissional for positiva” (Retrieved from: <https://bit.ly/2mdLslz>).

Iniciámos a PES em contexto de creche, que na nossa opinião assume extrema importância pois engloba uma fase na vida das crianças, em que esta inicia o contacto com o meio envolvente, a escola e com outras crianças e tem como objetivos, tal como nos diz o Decreto-Lei nº262/2011 de 31 de agosto,

- a) facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado. (p.4338)

O segundo contexto foi o de Jardim de Infância (JI), considerado a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, é um período do processo que dá início à aprendizagem das crianças, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e segundo o Decreto-Lei n.º 4/97 tem como objetivos: a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e

de compreensão do mundo; f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

O terceiro e último contexto, já em situação de pandemia, foi o 1.º CEB cujos objetivos são: proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios; desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas; fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos; participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias; proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos, entre outros. (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86)

Estes estágios proporcionaram uma ligação entre a teoria e a prática, fazendo-nos evoluir e aprender, ao passar por uma fase de experiências, vivências, partilha de ideias, opiniões e sentimentos, procurando estabelecer uma relação positiva com todo o pessoal envolvente. E contribuíram harmoniosamente para concluir esta etapa do processo de formação profissional, permitindo fortalecer capacidades e a conquista de técnicas importantes para um futuro bem-sucedido. Com o estágio entendemos a grande importância que este tem na nossa caminhada, e percebemos a relevância do papel das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos principais objetivos da prática era responder aos interesses e necessidades das crianças para conseguirmos, dessa forma, desenvolvermos as atividades planeadas. No decorrer da prática procurámos aflorar a temática da leitura e da formação de leitores, e nesse sentido o presente relatório segue associado à questão-problema *“qual o contributo da ação pedagógica na promoção da leitura para a infância e na formação de leitores?”*. E os objetivos delineados foram i) promover o gosto e a motivação pela leitura, através da utilização de diferentes estratégias, tendo em consideração os contextos e os interesses das crianças; ii) entender o envolvimento das crianças no ato da leitura; iii) contribuir para a progressiva criação de hábitos de leitura nas crianças.

Segundo o Plano Nacional de Leitura (PNL, 2006)

ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (p.7).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) também dedicam alguma reflexão ao tema e afirmam que “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 70). Como as crianças gostam de narrativas orais, estas constituem um meio eficaz de as pôr em contacto com a literatura para proceder a uma iniciação literária. E, assim, é possível motivar as crianças para uma obra literária, despertando-lhes o gosto pela leitura. A criança que tem contacto com a leitura desde cedo, ao ler ou ouvir ler histórias, é beneficiada em vários sentidos, pois ela aprende a pronunciar, a comunicar melhor, a tornar-se um leitor. Pelo meio da leitura, a criança amplia o seu vocabulário, desenvolve a criatividade, a imaginação, adquirindo, em simultâneo, cultura, conhecimentos e valores.

Relativamente, à estrutura deste documento podemos perceber que este se encontra dividido em três pontos essenciais. O primeiro refere-se ao enquadramento teórico, para o qual investigámos e tentámos fazer uma revisão da literatura referente à temática em análise, nomeadamente sobre a linguagem oral, leitura e escrita, a literatura para a infância, o contacto das crianças com os livros e a educação literária.

No segundo ponto encontramos as opções metodológicas e a caracterização dos contextos educativos, os grupos de crianças, as rotinas diárias e a organização pedagógica. Apresentamos ainda as técnicas e instrumentos de recolha de dados previstos para uma investigação que acabou por não ter sido feita como inicialmente planeada, devido a contingências alheias a toda a PES.

No terceiro ponto, fazemos a apresentação e análise das práticas em contexto de estágio, incluindo a sua descrição, reflexão e análise. As experiências de ensino-aprendizagem apresentadas neste documento mostram uma parte do nosso percurso na PES. É importante realçar que as atividades aqui apresentadas foram exclusivamente selecionadas para este relatório e as que vimos que foram um bom contributo para o desenvolvimento das crianças.

Por último, seguem-se as considerações finais, nas quais pretendemos apresentar as respostas encontradas à questão-problema e refletir sobre os objetivos traçados.

Sublinha-se que no início do terceiro contexto, no 1.º CEB, apareceu um vírus designado como SARS-COV2, que nos fez experienciar, em tempos de pandemia, o acompanhamento das crianças a distância, por via online. E, por esse motivo, toda a investigação planeada no projeto inicial de PES ficou comprometida.

I. Enquadramento Teórico

Nota introdutória

Neste ponto apresentamos a fundamentação teórica sobre a promoção da leitura para a infância, de forma a conseguirmos fundamentar e encontrar diversos conhecimentos que possam ajudar a melhor compreender esta problemática. Vamos centrar-nos em aspetos como a linguagem oral, leitura e escrita, a literatura para a infância, o contacto das crianças com os livros e a educação literária.

1. A linguagem oral, leitura e escrita

A linguagem oral tem uma função prática insubstituível na vida humana e social. É uma capacidade produzida socialmente, ou seja, a criança começa a prática desde os primeiros anos da sua vida. A relação de comunicação nos primeiros anos acontece essencialmente através da troca de experiências com familiares, amigos e professores.

A linguagem oral é um dos aspetos fundamentais da nossa vida, ou seja, é através dela que conseguimos socializar, construir conhecimentos, organizar pensamentos e vivenciar experiências. Ela alarga as nossas possibilidades de introdução e de comunicação nas diferentes experiências sociáveis.

Por um lado, a linguagem oral serve como meio de comunicação, então podemos dizer que a escrita também nos possibilita obter conhecimento através de umas simples folhas de um livro ou até mesmo de uma biblioteca virtual, assim como estimular a memória através de fotografias, textos, diários, cartas, etc...

No desenvolvimento da linguagem oral da criança, são importantes as experiências de comunicação com outras crianças e adultos, assim como é fundamental o desenvolvimento de atividades lúdicas que devem surgir de comunicações espontâneas com o objetivo de promover capacidades verbais ao nível da compreensão e da expressão oral.

Desde cedo que a criança utiliza, principalmente, a linguagem oral para poder comunicar. Antes de começar a falar, as crianças já são capazes de utilizar a linguagem oral para certas ocasiões, tais como: pedir, solicitar determinadas ações ou objetos, expressar os seus sentimentos, questionar ou analisar o mundo à sua volta. A criança, ainda antes de falar já começa a compreender a fala das pessoas que a rodeiam e que interagem com ela. Da mesma forma que compreender a linguagem é muito mais ampla

que a capacidade de falar, e acontece mesmo antes que a criança se possa expressar oralmente.

Segundo Araújo (1965), “o homem está na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em que vive” (p.11). Assim, é importante sabermos expressar-nos e usar a linguagem em várias situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, falar em público, entre outros aspetos.

Trabalhar a oralidade assume um papel importante no processo educativo. O processo torna-se mais eficiente se proporcionarem atividades dinâmicas e envolventes, com a intenção de as crianças poderem explorar e desenvolver a comunicação. Assim, devem criar-se e promover-se atividades adequadas e incentivar a participação das crianças nas atividades, como por exemplo, conversar, ler histórias, ouvir músicas, recontar histórias, trava-línguas, debates, exposições orais, de maneira que a criança seja mais comunicativa e tenha uma melhor interação com o grupo.

Se em contexto educativo houver um ambiente rico em atividades que sejam expressivas do ponto de vista da oralidade, irá incentivar o progresso da fala da criança. Ora, o trabalho da linguagem oral deverá acontecer no decorrer de atividades reveladoras da leitura e simultaneamente da oralidade, de maneira que as crianças possam conhecer os seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las. Através do incentivo e do acesso aos livros pelo manuseio, pela leitura ou ouvindo histórias, a criança começa a ter o hábito e a estima pela leitura e desperta o seu interesse pela escrita.

A escola é um espaço que incentiva e propicia a comunicação infantil. A evolução dessa comunicação acontece normalmente, com alguns erros iniciais, mas que aos poucos a criança se vai apropriando da língua e comunicando cada vez melhor, com um vocabulário mais amplo e melhorado.

Os educadores/professores devem estimular a criança a compreender o que leem a interpretar, a serem críticos e, ainda, a levantar hipóteses. Esta aprendizagem deve ser feita com recurso a suportes textuais e momentos de ludicidade que envolvam o contacto direto com a literatura, sendo também relevante que haja essas vivências no ambiente familiar.

Segundo o Programa e as Metas Curriculares de Português do 1.º CEB (2015) são diversos os objetivos que devemos ter em atenção no desenvolvimento da oralidade e da escrita: i) Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos

específicos; ii) compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação; iii) produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações; iv) usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos; v) adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente; vi) desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas; vii) compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística; viii) desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua; ix) produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos; x) produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão; xi) dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação; xii) consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento; monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos; xiii) monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos; xiv) interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas; xv) interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade; xvi) apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores; xvii) reconhecer a inscrição da matriz cultural na aprendizagem do português; xviii) Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma; xix) mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos; xx)

adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua e explicitar e sistematizar aspetos fundamentais da estrutura do português padrão e xxi) compreender o português padrão e fazer uso adequado dele nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita.

Passada a fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, é tempo agora de incidir num domínio muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento da fluência da leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na organização e na produção de texto.

2. A literatura para a infância

Na opinião de Nóbrega e Andrade (2013) “para a criança, aprender a ler é começar a penetrar no novo mundo. Se na escola, o domínio da leitura se institui pelo livro, na vida cotidiana a leitura se faz apreender por uma inumerável quantidade de situações” (p.43). Com isto, compreende-se que a ação pedagógica contribui para a formação de novos leitores, neste caso as crianças. Ora, e nesta linha de pensamento, segundo Silva, et al. (2016)

é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (p.66).

As crianças devem conhecer, mesmo antes de saber ler, textos ou histórias, de modo a alcançar diferentes objetivos de aprendizagem, devem também realizar tarefas associadas aos mesmos. Ora, neste sentido, as atividades devem ser orientadas para a aquisição de hábitos de leitura, trabalhando-se a compreensão e a interpretação, sendo que a criança deve também aprender, autonomamente, a monitorizar todo o processo.

De facto, a literatura para a infância “assume um papel dominante, enquanto brinquedo na vida da criança, na medida em que permite diversas explorações e descobertas, e enquanto segredo, no sentido em que desencadeia a imaginação” (Veloso & Riscado, 2002, p. 27). O simples facto de as crianças serem expostas a várias palavras, contribui para que desenvolva o seu campo lexical, uma vez que são estas a base da língua e que é através das mesmas que se desenvolve a comunicação verbal. Uma forma da

criança adquirir vocabulário é, precisamente, através da audição de histórias. Assim sendo, conforme o seu léxico aumenta, o discurso oral da criança também evolui, ora, é muito “importante o contacto da criança com a literatura para a infância desde cedo, visto constituir um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes” (Veloso & Riscado, 2002, p.27).

Segundo Sobrino (2000)

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

Quando a criança ouve ler ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, adquire uma postura crítica e reflexiva, o que é deveras importante para a sua formação cognitiva.

Além disso há outras inúmeras vantagens. A leitura de histórias contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, da imaginação, mas também para a estabilização emocional; aumenta o conhecimento da criança sobre o mundo e alarga as suas experiências. Segundo Martins (2013), a literatura para a infância é um meio através do qual, se estimula “a autonomia, o pensamento crítico e a construção de valores próprios” (p.5). Também contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Assim, através da audição de histórias, as crianças passam a visualizar, de forma mais clara, por exemplo, sentimentos que têm em relação ao mundo. Através das histórias podemos trabalhar diferentes assuntos ou mesmo problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, entre outros.

A importância da fantasia é fundamental no processo individual e social da criança, uma vez que lhe permite realizar a experiência vital de uma compenetração na aventura ou na situação vivida pelas personagens. Desta forma, a literatura do tipo fantástico, por exemplo, permite à criança sair do real do quotidiano para melhor o compreender, o controlar e o ultrapassar. Os contos de fadas, por exemplo, ajudam-nas a construir o princípio do prazer, princípio da realidade e princípio moral, uma vez que possuem mensagens subconscientes fundamentais na construção da personalidade da

criança e na definição dos seus valores éticos e morais. Além disso, os contos de fada também transmitem de modo subconsciente um conjunto de princípios morais e éticos que visam uma melhor integração da criança na sociedade. No entanto contêm em si a “semente da rebeldia”, isto porque, por vezes as personagens principais têm de fazer certos papéis que por norma não correspondem à verdadeira pessoa, em si, de forma que as histórias evoluam e se mantenham estáticas.

O que se expressa no plano nacional de leitura (PNL, 2006)

ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (p.7).

O PNL surgiu no nosso país em 2006, com o objetivo principal de assegurar o gosto pela leitura, não só no contexto escolar, mas também no contexto familiar e noutros contextos sociais. Elenca uma lista de livros, recomendados para cada faixa etária e cada ano de escolaridade, e destina-se não só a crianças, mas a todos aqueles que queiram aumentar o seu nível de literacia. Espera-se com este plano, contribuir para o maior desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita.

Os educadores/professores podem recorrer a algumas estratégias de leitura, que “para além de promoverem a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto, facilitarão também a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes as convenções do código escrito”. (Silva et al., 2016, p. 70) Essas estratégias para o momento de leitura, poderão ser: i) partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história; ii) propor que prevejam o que vai acontecer a seguir; iii) identificar os nomes e as atividades das personagens; iv) apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas.” (Silva et al., 2016, p. 70) Entre muitas outras, que certamente poderão fazer a diferença na forma como a criança encara a leitura.

A leitura é, certamente, uma das atividades que melhor contribuiu para o reconhecimento de diferentes aspetos da realidade. A leitura, e o hábito de ler, desperta a imaginação, aguça a sensibilidade, provoca a reflexão e, por isso, podemos afirmar que a leitura é, talvez, entre todas as atividades humanas, a mais interessante que se pode oferecer desde cedo a crianças pequenas.

3. O contacto da criança com os livros

O livro e o contacto com o livro aparecem desde cedo no meio familiar, mas esta relação é fortalecida na creche, na educação pré-escolar e no ensino básico. Viana, Cruz e Cadime (2017) são de opinião que

a família e o jardim de infância são os mais importantes microssistemas em que as crianças se inserem e onde desenvolvem um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais significativos. Em suma, são os contextos onde aprendem a ler o mundo (p.20).

As autoras realçam ainda que “os pais são agentes privilegiados e os modelos dos seus filhos” (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.20), e os caminhos dos pais são uma grande influência para o caminho que os filhos vão querer seguir, pois são “uma fonte inesgotável de saberes”, por isso, se os pais tiverem um bom hábito de leitura, forem bons leitores, provavelmente irão proporcionar à criança um melhor contacto, desde cedo, com o livro. Assim se diz que tanto na família como na escola é fundamental que se leiam livros de forma a desenvolver a aprendizagem da linguagem oral e abordagem à escrita.

A estimulação do bebé liga o toque, a cor e o movimento ao som, com as verbalizações dos pais quando organizam as rotinas do dia a dia, dão sentido às experiências de voz das crianças. A forma de indicar, repetir, criar um diálogo com questões e respostas, em que o adulto apresenta ambos os papéis, faz com que a criança assimile diversas normas de comunicação, estruturando, aos poucos, o seu discurso. (Viana, Cruz, & Cadime, 2017). Este processo está sempre em construção e alteração, e num segundo momento iniciam-se os jogos de linguagem, dos quais “as canções, as adivinhas, as rimas, os provérbios, os trava-línguas e as lengalengas desempenham um papel relevante” (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.20).

O papel do mediador de leitura é um dos mais importantes no contacto com o livro, pois é ele que faz a ligação entre os livros e os primeiros leitores como, por exemplo, na creche e no JI. Nestas idades as crianças ainda não sabem ler e precisam que alguém lhes leia a informação do livro e o que ele contém, com a ajuda do adulto, e em conjunto, pode fazer-se a sua leitura através das imagens, por exemplo. O mediador pode ser o educador de infância, o professor, os pais, outros familiares, ou amigos. Segundo Azevedo e Balça (2016) a função do mediador é relevante pois

é o elemento que faculta a vinculação entre os livros e os primeiros leitores, de modo a propiciar e a facilitar a comunicação mútua, uma vez que o mediador será

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

Azevedo (2011) enfatiza a importância do papel do mediador, dizendo que os livros de literatura infantil – as narrativas visuais e os álbuns nas idades mais jovens – permitem, quando adequadamente trabalhados pelo mediador, motivar fortemente as crianças para a leitura e para a importância desta atividade, familiarizando-as com determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais e, imediatamente, também o modo como leem e interpretam o mundo (p. 6).

O mediador quando se encontra com um grupo de crianças deve selecionar os livros que pretende apresentar, tendo em consideração a faixa etária, bem como os interesses do próprio grupo. O mediador também contribui para a formação de leitores. Tal como nos dizem Azevedo e Balça (2016) “formamo-nos como leitores desde o berço, na família, na escola, na biblioteca, no grupo de amigos, na sociedade, isto é, ao longo da vida” (p.1). A formação de um leitor é feita ao longo da vida, principalmente, por aqueles que nos rodeiam, pois conforme vamos tendo o hábito de ler, isto vai-se tornando uma rotina e daí haver mais vontade e entusiasmo para lermos cada vez mais.

Primeiramente, a criança deve saber quais os géneros de livros que existem e começar a ver aqueles que lhes chamam mais à atenção, como por exemplo, se a criança se identificar com um certo tema, esta vai criar um hábito de leitura a partir daquilo que ela mais gosta de ler, em vez de uma pessoa obrigar a criança a ler aquilo que ela não gosta, pois só irá fazer com que a mesma perca o interesse na leitura e nos livros.

Azevedo e Balça (2016) dizem-nos que “o hábito de leitura deve começar pelo prazer de ler. O leitor deve estar envolvido pelo texto que lê. Logo, é aconselhável desenvolver o hábito de leitura pelas leituras que agradem a cada um” (p.9).

A criança deve ter total iniciativa para obter um hábito de leitura, ou seja, de forma que esta possa ler aquilo que mais lhe dá interesse e gosto, de maneira a ficar cada vez mais curiosa e querer ler sempre mais.

4. A Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Educação Literária no 1.º CEB é um dos domínios da área de português. Tal como se expressa no documento das metas curriculares de português no ensino básico (Buescu et al., 2012)

foi criado o domínio da Educação Literária, que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão. (pp. 5-6)

Podemos referir que uma das principais preocupações na criação deste domínio foi conseguir promover um reforço positivo em relação aos livros e à literatura.

A Educação Literária, segundo os documentos oficiais, e neste caso específico, nas metas curriculares de português do ensino básico, contribui, de forma positiva, para que os leitores conheçam textos, autores, géneros literários diversificados, de modo que se sintam membros ativos e participantes de uma mesma comunidade. Segundo o programa de português para o 1.º CEB (2015), o domínio da educação literária,

vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. (p. 8)

A educação literária vem dar mais consistência ao sentido da língua, fortalecendo a associação curricular com a formação de leitores e com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir e ler textos conduz a que haja uma maior compreensão de textos, sendo estimulante no que toca ao sentido crítico e estético de cada um. O contacto com textos de património oral português e internacional, em prosa e em verso, favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação por parte da criança.

Desta forma, nunca é demais salientar que a educação literária é um domínio muito importante, não só a nível do 1.º CEB, mas ao longo de toda a vida de cada cidadão, para que possa tornar-se um leitor compulsivo.

II. Opções metodológicas e caracterização dos contextos

Nota introdutória

Neste ponto serão apresentadas as opções metodológicas que, ao longo da prática pedagógica, fizeram parte do nosso caminho para o desenvolvimento e concretização dos objetivos, de forma que fossem substantificados com sucesso.

Indo ao encontro dos contextos e das finalidades da pesquisa guiámo-nos por uma metodologia qualitativa. Em seguida passamos a descrever a natureza da investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

1. Natureza da investigação, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ponte (2004) refere que a “investigação começa com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma metódica, uma resposta convincente” (p.4). Com isto, “a investigação envolve uma metodologia, mas envolve também uma pergunta diretora e uma atividade de divulgação e partilha” e, neste limite, é importante “a existência de uma metodologia”, sendo esta uma “condição necessária, mas não suficiente para caracterizar uma atividade como sendo uma investigação, e em particular uma investigação sobre a nossa prática” (Ponte, 2004, p.4).

Para orientar a investigação, delineamos a seguinte questão-problema *qual o contributo da ação pedagógica na promoção da leitura para a infância e na formação de leitores?* Tendo em conta que houve necessidade de investigar sobre esta problemática, foi necessário delinear alguns objetivos: i) promover o gosto e a motivação pela leitura, através da utilização de diferentes estratégias, tendo em consideração os contextos e os interesses das crianças; ii) entender o envolvimento das crianças no ato da leitura e iii) contribuir para a progressiva criação de hábitos de leitura.

A natureza desta investigação teve como base uma metodologia qualitativa. Segundo Moreira (2002) algumas características básicas desta metodologia são: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspetiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e, 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a

situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Por isso, escolhemos a observação participante como técnica de investigação e vários instrumentos de recolha de dados, tais como: notas de campo, registos fotográficos, que passamos a descrever em seguida.

1.1 Observação participante

A observação foi a técnica mais compatível com esta investigação, pois permitiu-nos a recolha de dados para o relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES). A observação participante é caracterizada pela presença do investigador, ou observador no contexto específico em que quer recolher informações, e que lhe permite, “de algum modo participar na vida do grupo por ele estudado, observando de forma direta os seus comportamentos em situações específicas” (Estrela, 1994, p.31). Nós assumimos este papel e dentro da sala de atividades e de aula procurámos observar as crianças, perceber como participavam nas atividades, sem perder a noção de que tínhamos um duplo papel: ser professora e ser investigadora. Ou seja, tínhamos uma tarefa acrescida que era observar e investigar.

O principal interesse desta pesquisa é interagir com as crianças, compartilhar as rotinas, preocupações e experiências de vida, sendo que cada um de nós se colocou no lugar de cada criança, de forma, a entender cada preocupação ou experiência de vida. Recolher dados através da observação é uma das estratégias privilegiadas, pois o investigador tem a oportunidade de recolher dados que lhe permitam ter intervenções momentâneas, ou seja, no momento que o investigador está a observar uma criança pode intervir com questões, de forma a compreender melhor o que está a acontecer. Segundo Coutinho (2013) “neste tipo de observação, o investigador observa o que acontece naturalmente e daí ser também designada observação *naturalista*, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa” (p. 138).

A escolha desta técnica, a observação participante, deve-se ao facto de ser uma técnica favorecida, pois permite-nos tomar “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Vale (2000) refere que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz” (p.233). Segundo Moreira (2002), o essencial da observação participante

é conhecer o relato etnográfico, que se entende como “relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador” (p.52).

Esta técnica permitiu-nos observar as atitudes e comportamentos das crianças, principalmente, qual o nível de motivação, participação e interesse nas atividades e nas diversas Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA) sugeridas. Isto quer dizer que os registos só eram feitos após a realização das atividades.

1.2 Notas de campo

O registo dos dados da observação participante resultou em notas de campo. Para Máximo-Esteves (2008) “as notas de campo são instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados da observação” (p.88).

As notas de campo, e segundo Máximo-Esteves (2008, citando Spradly, 1980), são classificadas em dois tipos: descritivo (constituem em registos da ocasião e das pessoas, isto através de retratos); e reflexivo (são compostas por notas interpretativas, ideias, sentimentos, interrogações que surgem da observação após a interpretação da leitura das notas). As notas de campo são um instrumento usado na investigação qualitativa porque permite-nos registar tudo aquilo que observamos de forma detalhada. É um registo rápido de forma sintetizada, mas que nos possibilita chegar ao final do dia e termos dados para refletirmos em tudo o que aconteceu.

As notas de campo que recolhemos foram anotadas de várias formas: no momento do acontecimento (registadas essencialmente por meio de palavras-chaves, frases) e no momento a seguir ao acontecimento (aqui as anotações já eram completas, mais detalhadas e reflexivas). Este instrumento de recolha de dados permitiu ter registos interessantes, que possibilitaram a recolha de ideias e encontrar estratégias para depois serem trabalhadas com as crianças. Foram também relevantes para ajudar na reflexão da prática educativa.

1.3 Registos fotográficos

Durante a investigação aproveitamos também para registar observações através de fotografias (fotografias, vídeos, desenhos das crianças em ação), refletida por Sarmiento (2014) como um método visual que podemos trabalhar, e tal como o autor refere, “as fotografias, por exemplo, são utilizadas como elemento importante da rememoração para

o momento de escrita” e “incorporadas na documentação” do trabalho que se pretende divulgar. As imagens registadas “pretendem ser documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p.91).

Este registo, através de fotografias, está inserido na abordagem qualitativa, devido à sua análise ser descritiva e interpretativa. Estas “são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan, & Biklen, 2013, p.183).

Segundo Bogdan e Biklen (2013) os investigadores educacionais recorrem cada vez mais ao registo fotográfico com o intuito de compreender e clarificar que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p.191). Nesta investigação esse foi, precisamente, o nosso grande objetivo.

Os registos fotográficos são aqueles instrumentos que nos permitem captar um momento da criança para podermos recordar mais tarde. Quando voltamos a visualizar aqueles registos permitiram-nos voltar atrás no passado e recordar aquilo que aconteceu no momento da atividade. Foi também através dos registos fotográficos que arranámos forma de mostrar o momento que não conseguimos descrever por palavras ou apenas comprovar algo que foi feito ou dito.

2. Caracterização dos contextos institucionais

A PES decorreu em três contextos diferentes situados na cidade de Bragança, nomeadamente, creche, educação pré-escolar e 1.º CEB (3.º ano de escolaridade). De salientar que as práticas foram todas desenvolvidas em instituições diferentes. Com esta investigação foi-nos possível analisar, descrever e refletir sobre alguns aspetos que aconteceram durante a PES, tenho sempre como público-alvo, as crianças, tendo a delicadeza de procurar dar resposta às necessidades e interesses das mesmas.

2.1 Contexto creche

A PES, em contexto de creche, foi realizada no centro infantil de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se localizava na cidade de Bragança.

A IPSS prestava serviços na parte da ação social, à terceira idade respondendo a alguns objetivos, tal como prestar acolhimento e outros tipos de auxílio a pessoas idosas carenciadas, possibilitando-lhes meios indispensáveis para uma boa qualidade de vida; evitar o isolamento promovendo relações interpessoais entre iguais e com outras

gerações, assim como, colocar à disposição da pessoa idosa formas adequadas de ajuda, ao nível material e moral, quando não conseguiam obtê-la junto da família.

O centro infantil tinha como principais objetivos: promover e melhorar a articulação entre os ciclos, harmonizando a sequência curricular e a planificação das atividades, aprofundando as práticas de diferenciação pedagógica e de inovação; promover uma maior aproximação entre a comunidade e a escola e os valores que esta veicula, em particular no que se refere aos encarregados de educação; favorecer um maior envolvimento dos alunos na vida das escolas; desenvolver de forma consistente a explicitação e o desenvolvimento curricular das matérias relacionadas com as atitudes morais, cívicas, políticas e outras, virando a formação integral das crianças ao nível da prática da cidadania responsável e promover a informação, a formação e a atualização do pessoal docente, não docente, e das famílias, numa perspetiva de aproveitamento pleno do maior recurso disponível de uma instituição educativa, o seu potencial humano, tal como se pode ler no Regulamento Interno da IPSS.

2.1.1 Organização do espaço

Dentro da instituição, ou seja, no espaço interior podíamos encontrar, uma cozinha, um refeitório, arrecadações, um vestuário, instalações sanitárias, um gabinete, um salão polivalente amplo, corredores junto às salas com cabides para as crianças de cada sala pendurarem os seus pertences. A instituição era composta por três salas destinadas à creche e três salas destinadas ao JI.

No espaço exterior podíamos encontrar um parque e um amplo espaço para as crianças poderem brincar livremente. Toda a instituição era delimitada por um gradeamento para que as crianças percebessem que o espaço era limitado e isto também para garantir a segurança de cada uma. A entrada e a saída da instituição podiam ser feitas através de dois portões que davam acesso direto ao hall de entrada do centro infantil. Esta instituição cumpria as normativas da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), proporcionando um horário adequado às necessidades das crianças e dos pais (ver tabela 1).

Tabela 1 - Horário de funcionamento da creche

Horário de funcionamento	Manhã	Tarde
Tempo de atividades	09:00h – 12:00h	14:00h – 16:00h
Componente de apoio à família	07:45h – 09:00h	16:00h – 19:00h

Corroboramos com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) quando perspetivamos “o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. (...) o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; (...); amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (p.54).

A sala da creche era ampla, arejada, com bastante luminosidade natural. Tinha duas mesas com cadeiras, um armário com vários livros de histórias e jogos de tabuleiros. Estava dividida em áreas. A área do faz de conta é uma área que, segundo Oliveira-Formosinho (2018) “os materiais convidam as crianças a inventar, a criar, a descobrir, a transformar, a testar o que acontece e porque acontece, a combinar e a contrastar, a estabelecer semelhanças e diferenças; a colaborar e a persistir” (p.61). É uma área muito rica em interações e em relações e as crianças imaginam e recriam imensas brincadeiras. Esta área é onde, Oliveira-Formosinho (2018) diz que

as crianças exploram objetos do quotidiano como panelas, pratos, colheres de pau e copos, cooperam para pôr a mesa utilizando uma toalha (...), sentam-se em sofás ou cadeiras (...), para dar o almoço a um boneco (...), deitam-se na cama e tapam-se com o cobertor (...), vestem-se (...) e colocam uma gravata e um chapéu. (p.60)

O tamanho do mobiliário era adequado ao tamanho das crianças. Na área das construções havia alguns cestos com vários tipos de legos, bonecos/peluches, brinquedos e um “tapete esponjoso” para as crianças se sentarem enquanto construía as mais diversificadas estruturas. Esta área é muito importante para o desenvolvimento das crianças, porque permite o estímulo da criatividade e o desenvolvimento da motricidade.

Na sala ainda existia um armário onde a educadora tinha alguns materiais para realizar diversas atividades, onde eram colocadas as garrafas de água das crianças, as capas das mesmas, etc.

As paredes estavam decoradas com trabalhos sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas crianças e a educadora. Ainda existia outro placar em frente à entrada da sala para que os pais tivessem a possibilidade de ver os trabalhos realizados pelas crianças.

2.1.2 Organização do tempo

Este grupo de crianças tinham uma rotina definida em que o dia iniciava com o acolhimento das crianças na sala (ver tabela 2).

Tabela 2 - Rotina diária na creche

Rotina diária na creche	
Horas	Atividade
07:45 – 09:00	Receção das crianças
09:00 – 10:00	Acolhimento
10:00 – 10:45	Atividades orientadas ou livres
10:45 – 11:00	Higiene
11:45 – 12:00	Almoço
12:00 – 15:00	Descanso
15:00 – 15:15	Higiene
15:15 – 16:00	Atividades orientadas ou livres
16:00	Lanche

O acolhimento, tal como nos diz Oliveira-Formosinho (2011) era “tempo de abraços, do reencontro com os adultos da sala, com os pares; de empatia, comunicação e bem-estar (...).” (p. 64). Era um momento em que as crianças eram recebidas e esperavam até as educadoras chegarem e as levarem para as respetivas salas, que acontece às 9:00h. Já na sala, as crianças começavam logo a pedir bolachas, isto porque era habitual comerem uma bolacha logo que chegassem à sala. De seguida, era realizada uma atividade orientada, que estivesse planeada, ou então concluía-se a atividade do dia anterior. A seguir, por norma, seguia-se um momento de música e dança e, por último, a higiene da criança. A higiene é muito importante para estabelecer laços com a criança. Oliveira-Formosinho (2011) diz-nos que

as crianças são envolvidas nas atividades de cuidados pessoais (seguram na fralda limpa que o adulto lhe vai colocar, lavam as mãos sozinhas com o apoio e incentivo do adulto, às crianças mais velhas sobem escadas até à bancada de muda de fraldas) e os adultos desenvolvem com as crianças (...) diálogos sobre o que estão a fazer, asseguram um ambiente de bem-estar para fortalecer relações de confiança e segurança. (p. 67)

Posteriormente à higiene as crianças iam até ao espaço exterior, e este tempo era “tempo de experimentar atividades ao ar livre ou num espaço interior amplo: exercitar os grandes músculos (...), correr atrás da bola, saltar à corda, (...), brincar e conversar, desenvolver jogos interpessoais com adultos, pares, outras crianças, contemplar a natureza” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.66). Em seguida chega a hora da refeição, que, tal como nos diz Oliveira-Formosinho (2011), “são tempos de convívio em ambientes de harmonia e bem-estar, em que as crianças e adultos se sentam à mesa, conversam, compartilham observações, explorações e comunicação” (p.67). Após terem feito a refeição, as crianças dirigem-se, novamente, para a sala de atividades para dormirem a sesta. Este momento também é essencial, tal como refere Oliveira-Formosinho (2011) pois

o tempo de descanso proporciona o sono necessário ao crescimento e desenvolvimento das crianças e representa uma retirada calma das exigências pessoais, sociais, culturais intensas da manhã para recuperação de energias, concentração e motivação para as brincadeiras e aprendizagens do período da tarde (p.67).

No período da tarde e após as crianças acordarem, era novamente feita a higiene e, ao mesmo tempo, ouviam músicas na televisão. Em seguida era servido o lanche e depois podiam ir para o parque infantil, caso estivesse bom tempo, ou então ficavam na sala, a brincar, até à hora de os pais as irem buscar.

2.1.3 As crianças

A sala das crianças com dois anos de idade tinha vinte e uma crianças: onze do sexo masculino e dez do sexo feminino. As crianças já sabiam andar, já diziam bastantes palavras e algumas delas conversavam muito entre elas. Só uma ou duas é que tinham autonomia para ir à casa de banho sozinhas, as restantes ainda usavam fralda. A maioria já comia pela própria mão, e todas as crianças tinham noção das suas rotinas diárias.

O grupo de crianças era, na sua generalidade, meigo, carinhoso e divertido. Facilmente despertavam emoções de felicidade e bem-estar, e era muito interessante desenvolver atividades com este grupo. Eram crianças que gostavam de ouvir música, brincar, pintar, correr e saltar.

Demonstravam ser interessadas, atentas, participativas e colaboravam em todas as tarefas propostas. Estavam sempre a questionar, conversar e a exprimir as suas

curiosidades. Era notável a cooperação entre as crianças. Em termos de comunicação havia crianças que se exprimiam mais que outras, mas havia outras que ainda não tinham desenvolvido muito vocabulário e outras ainda que eram mais envergonhadas, e não falavam tanto.

A nível afetivo, em geral, as crianças mantinham um bom relacionamento entre elas, mas também havia alguns momentos de birras, mas todas demonstravam carinho umas pelas outras, tal como com a educadora e as assistentes operacionais.

2.2 Contexto de jardim de infância

O estágio foi realizado num centro escolar, localizado na cidade de Bragança, que se situava numa zona residencial da periferia da cidade. A instituição pertencia à rede de escolas públicas portuguesas e é tutelada pelo Ministério de Educação. Admitia crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB.

No espaço exterior encontrávamos uma portaria, por onde todos entravam e um grande portão, dando acesso ao parque de estacionamento. Ainda existia um parque infantil e um campo de futebol, rodeado por uma vasta área com relva. No piso inferior existia outro espaço de parque infantil, onde as crianças podiam também passar o tempo do intervalo.

No espaço interior, a instituição tinha salas de aula para o 1.º CEB e salas para JI. Havia ainda uma biblioteca, um salão polivalente de convívio, um refeitório com copa de apoio, um posto de primeiros socorros, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento aos pais e um gabinete de trabalho para a coordenação do centro. Existiam vários equipamentos desportivos e dispositivos tecnológicos.

No JI, cada sala tinha uma educadora e uma assistente operacional. Havia 4 salas de atividades.

A escola entrava em funcionamento às 07:45, e as crianças que entrassem a essa hora permaneciam no espaço destinado à componente de apoio à família (CAF). As atividades orientadas terminavam às 16:00. E desde esta hora até às 19:00 as crianças podiam permanecer na CAF.

2.2.1 As crianças

O grupo era constituído por vinte e uma crianças. Era um grupo vertical, com crianças com 4, 5 e 6 anos de idade, em que sete eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino.

Neste grupo, oito crianças haviam frequentado o JI no ano anterior, mas treze era a primeira vez neste JI. Relativamente, às oito crianças que já frequentavam o Centro Escolar, algumas estavam neste grupo pela primeira vez enquanto outras apenas transitaram de sala para a que se encontram agora.

Segundo Silva, et al., (2016) “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações.” (p.24). Algumas crianças vieram de outra instituição e também tiveram de passar por um processo de adaptação à nova sala, às rotinas da mesma, à educadora, à auxiliar, sendo que todas elas estavam bem integradas no grupo.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, todas as crianças gostavam muito de comunicar e falavam muito. Duas crianças tinham, às quartas-feiras à tarde, o acompanhamento de uma professora de intervenção precoce. Quanto ao desenvolvimento pessoal e social, especialmente no que diz respeito à autonomia, a maioria das crianças do grupo não necessitavam de ajuda no momento da refeição, bem como na realização das atividades e na higiene, no entanto, algumas ainda pediam auxílio para a realização de simples tarefas e para a ajuda de outras que não dominavam, tal como apertar os atacadores e apertar o casaco. Algumas crianças eram capazes de reconhecer objetos que lhes eram familiares, conheciam algumas letras e alguns números. Demonstravam as suas emoções através de expressões faciais e também nas produções artísticas e mesmo nos desentendimentos com os colegas.

O grupo era muito ativo e interessado, contudo um pouco irrequieto. Nas atividades em grande e em pequeno grupo, conseguiam estar atentas e interessadas, porém se as atividades se prolongassem durante muito tempo e tivessem de estar muito tempo no mesmo local, ou sentadas, começavam a dispersar. No que dizia respeito à descoberta e aprendizagem, o grupo mostrava-se sempre muito empolgados e entusiasmados com as atividades que realizavam.

Na área da comunicação verificava-se uma ótima capacidade de expressão, pois eram crianças que gostavam de falar com o grupo e com os adultos que as acompanhavam

no seu dia a dia. No que diz respeito às descobertas e saberes, o grupo mostrava-se sempre muito empolgado e entusiasmado com as atividades que se realizava.

2.2.2 Organização do tempo

As rotinas do grupo eram cumpridas de forma ordeira, ou seja, as crianças sabiam que tinham de fazer determinada tarefa, a determinada altura do dia. A rotina, tal como já referimos anteriormente, é um aspeto fulcral nesta idade, pois permite às crianças sentir que estão num ambiente seguro, em que sabem o que vai acontecer durante o dia, conhecendo a ordem pela qual os acontecimentos ocorrem ao longo do dia. A rotina diária estava planeada pela educadora e nós seguimo-la, sabendo que, na opinião de Silva, et al., (2016)

o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, (...), uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a (p.27).

Como tal, o dia na sala era o seguinte (ver tabela 3)

Tabela 3 - Rotina diária no JI

Rotina diária no JI	
Horário	Atividade
08:00h – 09:00h	Acolhimento
09:00h – 10:00h	Realização de atividades orientadas ou livres
10:00h – 11:00h	Lanche da manhã/recreio
11:00h – 11:50h	Realização de atividades orientadas ou livres
11:50h – 12:00h	Higiene
12:00h – 12:50h	Almoço
12:50h – 14:00h	Recreio/repouso
14:00h – 16:00h	Realização de atividades orientadas ou livres
16:00h – 16:30h	Lanche

Esta tabela, diz respeito às tarefas/momentos que eram realizados todos os dias da semana e que acabavam por se repetir, semanalmente.

2.2.3 Organização do espaço

O ambiente educativo e a organização do espaço, tal como refere Oliveira-Formosinho (2013) “transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem.” (p.43) e, por isso, é que são de extrema importância no desenvolvimento das capacidades da criança.

O espaço da sala de atividades deve ser visto como um lugar de bem-estar, seguro, amigável, que dá alegria e prazer, deve ser aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades, ao poder comunicativo, estético, ao brincar, ao aprender e ser promotor da aprendizagem cultural. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013) “o ambiente educativo é um processo em progresso. A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (p.43).

A sala não era muito espaçosa, mas as crianças conheciam bem a forma como estava organizada (ver figura 1) o que era uma vantagem, pois, segundo Silva, et al., (2016) “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado” (p.26).

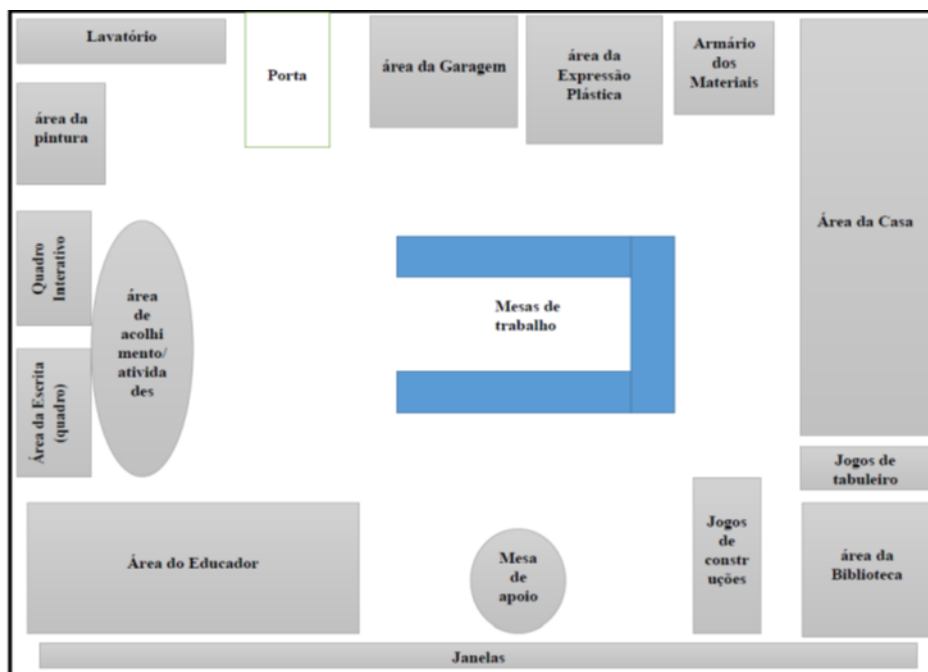


Figura 1 - Organização da sala de atividades

Numa das paredes laterais existiam janelas o que permitia ter uma grande luminosidade natural, mas nem sempre suficiente, pois, por vezes, era necessário completar com luz artificial. As janelas também tinham persianas o que permitia escurecer a sala nos momentos de visualização de vídeos e de *PowerPoint*, etc., a porta estava decorada consoante a época do ano, na parte exterior, e na parte interior tinha o quadro das presenças e a fotografia do grupo.

A sala tinha ainda um lavatório, um cabide, dois armários para arrumar materiais e os portefólios e dossiês das crianças, seis mesas retangulares de trabalho e uma mesa redonda de apoio, uma secretária, um quadro branco e um quadro interativo.

Na sala de atividades pudemos observar que as crianças se sentem muito à vontade e, mostram bastante interesse em brincar livremente em todas as áreas. O espaço da sala está dividido em algumas áreas, não muito definidas, mas bem consciencializadas pelo grupo, uma vez que entendem que há diferentes espaços para diferentes tipos de atividades ou jogos.

Em relação às áreas presentes na sala são: a área do faz de conta que é constituída pela cozinha, quarto e garagem; a área da biblioteca; a área da pintura e a área das atividades em grande grupo.

A área do faz de conta é como se fosse um espaço com um panorama de improvisação de cenas afetivas e emocionais que as crianças começam a representar nesta fase. Estão representados nesta área, ambientes familiares, tal como uma mesa e quatro cadeiras onde as crianças simulam as refeições, bem como um fogão onde cozinham os alimentos e um armário de arrumação. Tem ainda uma cama onde deitam as bonecas como se estivessem a dormir e onde também as crianças se deitam, um armário onde guardam a roupa das bonecas, que também são usadas pelas mesmas e, por fim, a garagem tem diversos carros, camiões e motas de vários tamanhos. É uma área que representa bem a realidade diária das crianças, que a (re)apresentam como entendem, usando a imaginação. De realçar que os móveis que constituíam a área do faz de conta não eram de tamanhos reais.

A área da biblioteca tem diversos livros de literatura infantil. As crianças, livremente, escolhem o livro que querem ver e sentam-se no chão ou em puffs a folheá-los, a ver as imagens, a perceber o que elas transmitem e o que lhes chama mais à atenção. Os livros estão disponibilizados e ao alcance das crianças, de forma a serem, totalmente, explorados. Nesta área há também jogos, como por exemplo, puzzles, legos, construções,

blocos lógicos, jogos relacionados com as letras, com os números e outros jogos de tabuleiro.

A área de acolhimento ou de realização de atividades em grande grupo é utilizada para a realização de várias atividades tal como conversas em grupo, contar e ouvir histórias, cantar, realizar jogos individuais e em grupo, visualização de *PowerPoint* e vídeos. Tem disponível várias mesas que permitem a realização de jogos, o manuseamento de livros, a exploração de materiais de expressão plástica, entre outras.

A área da pintura tem um cavalete, copos para as tintas e batas. Tem ainda uma estante com diversas folhas de desenhos de tamanhos A4 e A3, lápis de cor e de cera, marcadores, plasticina e moldes, tesouras para os recortes e cola para as colagens.

O espaço da sala foi sofrendo ligeiras alterações, principalmente no que respeita à introdução de novos materiais e objetos nas diferentes áreas. Sentimos que a educadora se preocupava em manter o espaço bem organizado e definido, tendo em consideração as “necessidades e evolução do grupo” (Silva, et al., 2016, p. 38). Podíamos observar que as crianças se sentiam muito à vontade em toda a sala pois sempre mostraram bastante interesse em brincar livremente nas áreas e explorar todos os materiais e objetos novos.

2.3 O contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O centro escolar onde realizamos o estágio referente ao 1.º CEB faz parte de um dos Agrupamentos existentes na cidade de Bragança, sendo este um estabelecimento da rede pública. O centro escolar envolve duas respostas sociais: JI e 1.º CEB apresentando um edifício recente (2010) em bom estado de conservação. Tem 14 salas adequadas para os dois níveis de ensino, salas de apoio a crianças com necessidades educativas, uma biblioteca, um salão polivalente para as crianças poderem conviver umas com as outras, um refeitório com copa de apoio, uma sala de reuniões e convívio para os funcionários e professores, uma sala de atendimento aos pais e um gabinete de coordenação da instituição, áreas de recreio ao ar livre e um posto de primeiros socorros. Dispõe de equipamentos de desporto num pavilhão coberto com um ginásio e uma sala de ginástica utilizada pelos alunos em horários diferenciados para que todos possam usufruir, equipamentos de tecnologias da informação e comunicação (TIC).

2.3.1 Organização do tempo

A instituição oferece a componente de CAF num período fora das aulas, ou seja, de manhã antes do primeiro toque e no final do dia quando terminavam as atividades de enriquecimento curricular (AEC), estas ofertas estavam distribuídas pelos dois andares do centro escolar. As AEC eram atividades que completam as áreas das expressões artísticas, música e inglês (ver tabela 4).

Tabela 4 - Horário de funcionamento do contexto do 1.º CEB

Horário de funcionamento	Manhã	Tarde
Tempo de atividades	09:00h – 12:30h	14:00h – 16:00h
Atividades de Enriquecimento Curricular	07:45h – 09:00h	16:00h – 19:00h

O horário da instituição era adequado para que fosse possível ajudar as famílias quanto às suas necessidades, por isso funcionava das 7:30h às 19:30h, incluindo os serviços de almoço. Relativamente, aos serviços de almoço, estes eram marcados diariamente pelos docentes, havendo crianças em que em alguns dias da semana iam almoçar a casa. As crianças que almoçavam na escola e que pertenciam aos 2.º, 3.º e 4.º anos tinham de se deslocar, pelo interior do agrupamento, para a cantina com horários diferenciados.

Relativamente à organização do tempo específico passado em sala de aula, foi possível verificar que a turma seguia um horário já definido (ver figura 2), mas que este era flexível, ou seja, era possível ser alterada a ordem das componentes letivas, caso se justificasse.

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
9:00-9:15										
9:15-09:30										
09:30-09:45	Inglês	2	Port	2	Inglês	2	Mat	2	Port	2
09:45-10:00										
10:00-10:15	Exp. Art.	2	Port	2	Exp. Art	2	Mat	2	Exp. Art	2
10:15-10:30										
10:30-10:45	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo	
10:45-11:00										
11:00-11:15										
11:15-11:30	Port.	2	Mat	2	Port	2	Port	2	Mat	2
11:30-11:45										
11:45-12:00	Port.	2	Mat	2	Port	2	Port	2	Mat	2
12:00-12:15										
12:15-12:30										
Almoço										
14:00-14:15										
14:15-14:30	Mat.	2	Est.Meio	2	Mat	2	Est.Meio	2	Est.Meio	2
14:30-14:45										
14:45-15:00	Mat.	2	Exp.Fisc. Mot	Gin	Ap. Est	2	Est.Meio	2	Exp.Fisc. Mot	Gin
15:00-15:15										
15:15-15:30	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo	
15:30-15:45										
15:45-16:00										
16:00-16:15	EMR/ AEC. FPS	2	Ap. Est	2	AEC Música	2	O.C	2	AEC Corp.Mov.	Gin
16:15-16:30										
16:30-16:45										
16:45-17:00										
17:00-17:15										
17:15-17:30										
17:30-17:45										
17:45-18:00	CAF		CAF		CAF		CAF		CAF	
18:00-18:15										
18:15-18:30										
18:30-18:45										
18:45-19:00										

Figura 2 - Horário do 3.º ano de escolaridade

Relativamente, ao horário desta turma, podemos dizer que era bastante preenchido, ou seja, na minha opinião, acho que as crianças devem ter mais tempo para brincar, não esquecendo o resto. Para não falar que muitas crianças passavam muito tempo na escola, isto porque, havia crianças que chegavam de manhã ao abrirem a escola e só iam embora no final da tarde, isto também é muito cansativo para as crianças.

As componentes letivas de português, estudo do meio e matemática eram da responsabilidade da professora titular da turma, em relação ao inglês e à expressão físico-motor eram da responsabilidade de outros professores.

2.3.2 Organização do espaço

No espaço exterior da instituição havia dois parques infantis, um no piso superior e outro no piso inferior. Possuía ainda três campos exteriores para praticarem futebol, basquetebol, voleibol e um campo de ténis.

Todos os espaços na escola eram essenciais, mas as salas de aulas tinham a sua devida importância, pois era nelas que as crianças passavam o seu tempo e era necessário que as mesmas se sentissem bem e confortáveis. Segundo Forneiro (2008) “a sala de aula é vista como um espaço pessoal e social” (p.234), por isso a sala de aula deve ser organizada de forma a proporcionar várias aprendizagens e, para que todas as crianças possam ter a mesma igualdade para participar nas atividades.

Em relação à sala de aula onde nós fomos integradas, situava-se no piso 0 ao fundo do corredor, mesmo na saída para o espaço exterior. A sala tinha uma boa luminosidade de luz solar, com algumas janelas, aproveitando os parapeitos para a exposição de trabalhos. Tinha um computador, um quadro branco, um quadro interativo com projetor, um quadro de corticite onde eram afixados documentos, tais como, os contactos dos pais das crianças, o mapa das refeições e os quadros de leitura. Tinha ainda uma secretária para a professora e várias para as crianças, cadeiras, cacifos individuais e um armário. A secretária da professora encontrava-se no canto superior direito da sala junto ao quadro de escrever e no fundo da sala encontravam-se os cacifos, e um outro armário atrás da porta de entrada que ajuda para arrumar material de apoio às professoras. A parede do lado direito lateral, ao lado da porta de entrada, servia para a exposição de trabalhos desenvolvidas nas diversas áreas, por exemplo, português, matemática, estudo do meio e expressões.

A organização da sala, primeiramente, estava em U com uma fila de mesas no meio e assim se manteve durante as duas primeiras semanas depois da nossa chegada, mas depois sugerimos às professoras se podíamos alterá-la de forma a colocar as crianças por grupo de forma que se fossem ajudando umas às outras e, assim todas mantinham o contacto visual. Corroboramos a opinião de Hohmann, Banet e Weikart (1995) quando defendem que “a sala deve ter um espaço livre para que se possam realizar atividade em pequeno/grande grupo, para reuniões com as crianças e jogos de ação” (p.50). Com isto e indo ao encontro da ideia do autor, podemos verificar que para além das mesas ainda existia um pequeno espaço onde se podiam realizar atividades, tanto em pequeno, como em grande grupo, como representações de peças de teatro, apresentações de trabalhos, danças, diversos jogos. Ou seja, podemos considerar que a sala permitia e garantia o desenvolvimento da autonomia, da liberdade, da socialização, da segurança, da confiança e privacidade de cada criança, por isso podemos dizer que era uma sala bem organizada e com facilidades de aprendizagens.

2.3.3 As crianças

A turma era constituída por dezasseis crianças com oito e nove anos de idade, sendo onze do sexo masculino e cinco do sexo feminino que frequentavam o 3.º ano de escolaridade. Segundo Piaget (1979) estas crianças encontravam-se no estágio das operações concretas em que a criança já começa a reorganizar o pensamento, tem capacidades para realizar operações mentais, começam a ver o mundo com mais realismo, apesar de serem bastante sonhadoras e imaginativas, ou seja, são capazes de distinguir o real da fantasia. Nesta fase, a criança dá valor ao tempo que passa em grupo, desenvolve e obtém valores tal como a amizade, a partilha, sendo nesta fase que começam a aparecer os líderes. Quanto ao nível social é aqui que a criança começa a pôr-se no seu lugar e a entender a opinião dos outros, isto acontece porque o pensamento da criança começa a ser cada vez mais estruturado.

Ao conhecermos o grupo, sabendo aquilo que as crianças mais gostam de fazer, foi possível planear e organizar as atividades mais facilmente, sabendo que a adesão podia ser bastante motivadora ao fazerem o que lhes era pedido. Eram crianças bastante assíduas e pontuais, participativas, aplicadas e muito alegres, com bons hábitos de convivência, havendo, pontualmente, um ou outro problema relacionado com as brincadeiras no recreio, mas que eram sempre resolvidos e esclarecidos, amigavelmente, na sala.

É de realçar que quanto à área de expressões artísticas e físico-motoras, os domínios pelo qual as crianças demonstraram maior interesse eram os domínios da expressão físico-motora e expressão plástica. Relativamente, às áreas de português, matemática e estudo do meio, todas as crianças manifestavam interesse, umas mais por uma área e outras mais por outra, mas todas gostavam bastante de trabalhar, apresentando, no entanto, sempre diferentes ritmos de trabalho.

Quanto à relação criança/criança foi possível notar que todas as crianças se relacionavam bastante bem dentro e fora da sala. Por exemplo, foi possível reparar que no recreio quase sempre jogavam futebol, e as raparigas faziam parte das equipas, estando perfeitamente integradas. Quanto à relação criança/adulto é notório que elas mantêm uma boa relação com os adultos, sejam professores, assistentes operacionais ou nós estagiárias, procurando-nos seja para resolver conflitos, contar novidades ou brincar.

III Apresentação, descrição e análise das práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

Este ponto é constituído pelas experiências de ensino-aprendizagem (EEA) que selecionámos por nos parecerem as mais indicadas para fazerem parte deste relatório. Nas EEA iremos proceder, para além da descrição e reflexão, à análise dos dados obtidos com os registos de observação e fotográficos. Todas as EEA foram pensadas e planificadas consoante o/a grupo/turma, tendo por base os seus projetos curriculares, os interesses e motivações das crianças, bem como a problemática em estudo. Neste ponto vamos igualmente discutir sobre o contributo na promoção da leitura para a infância e, por isso, as EEA apresentadas têm sempre um livro e leitura subjacentes.

1. Experiência de ensino-aprendizagem na creche

Relativamente à PES, mais propriamente ao contexto da Creche é necessário realçar que a idade das crianças era de dois anos. Procuramos realizar atividades que fossem ao encontro das reais necessidades e conhecimentos das crianças, dando oportunidade de poderem trabalhar em grande grupo. Para além dos trabalhos que realizamos em grande grupo, sabemos que a literatura nos diz que

é importante definir objetivos de ação e iniciativas possíveis para cada criança.

Naturalmente, todas as crianças beneficiaram de melhorias introduzidas para o grupo, assim como o grupo poderá beneficiar de iniciativas implementadas a pensar numa ou duas crianças em particular (Carvalho & Portugal, 2017, p.58).

Contudo, “é mais importante lembrar que todos os bebés se desenvolvem ao seu próprio ritmo” (Vidal & Antunes, 2018, p.19). Não querendo com isto dizer que em alguma atividade não fosse necessário fazer qualquer alteração e adaptar as atividades já planificadas.

Procuramos sempre valorizar o recurso à aprendizagem por descoberta.

1.1 Em torno do livro “A lagartinha muito comilona”

Esta atividade foi realizada durante dois dias de estágio, nos dias 4 e 5 de novembro de 2019. Delinearam-se as seguintes intencionalidades educativas para os dois momentos de atividade: i) ouvir e responder ao que lhes era perguntado, ii) apreciar a história que lhes foi apresentada, iii) observar e identificar as imagens presentes no livro, iv) observar e verbalizar o nome das cores e dos animais, v) explorar materiais de

construção e expressão plástica. A descrição das atividades incorpora as falas das crianças que foram anotadas em notas de campo e que agora nos ajudam a contextualizar a ação pedagógica desenvolvida.

A narrativa “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, relata o que vai acontecendo a uma lagarta, ao longo de vários dias da semana, referindo-se ao processo de desenvolvimento de uma lagarta, esfomeada, que vai comendo e crescendo até se transformar numa bela borboleta. A história foi narrada com o suporte físico do livro, cujas imagens estavam sempre viradas para as crianças. A história tem algumas repetições e expressões divertidas, que podem facilmente proporcionar a interação das crianças, de maneira a torná-la mais atrativa e expressiva. Proporcionar um bom momento de leitura, foi o que quisemos fazer. Neste sentido, Mata (2008) salienta que

a leitura de histórias (...) pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de ‘pequenos leitores envolvidos’ que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam (p. 80).

Iniciámos esta atividade com um pouco de suspense, ou seja, tentamos esconder a capa do livro no colo, perguntando às crianças “o que acham que tenho aqui?”. Elas sorriram, mas não se pronunciaram logo. Esperamos um pouquinho caso quisessem dizer alguma coisa até que decidimos virar a capa do livro para elas. Quando viram a capa disseram “minhoca”. As crianças achavam que o animal que estava representado na capa do livro era uma minhoca, até que de repente um menino disse “lagartinha” e respondemos com um sorriso “Boa! Muito bem! É mesmo uma lagartinha”.

As crianças estavam ainda a começar a desenvolver a sua linguagem oral, a comunicar umas com as outras, a aprender palavras novas, a serem capazes de produzir todos os sons das palavras. E sempre que uma criança dizia alguma palavra menos correta, tentávamos, servirmo-nos “das produções linguísticas das crianças para, em contexto comunicativo, lhes devolvermos modelos corretos, estruturas sintáticas mais complexas e, simultaneamente, lhes proporcionarmos mais oportunidades de comunicação” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.12). Este papel da educadora ou do adulto “é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.11).

Neste sentido, teremos de ter em conta que, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de andaime

interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa.

Depois de identificarem o animal representado na capa perguntamos “Quem sabe dizer quais são as cores da lagartinha?” e a maioria do grupo soube responder e muito bem, ouvia-se em coro “é verde, é verde”, então olhamos para o grupo e com um sorriso dissemos “Muito bem, é verde! Mas a lagartinha ainda tem outra cor. Quem me sabe dizer qual é?” quando apontamos para a cabeça da lagartinha, elas responderam “bemelho, é bemelho”. Então disse-lhes “Muito bem, a lagartinha é verde e vermelha”.

“Querem ouvir a história da lagartinha muito comilona?” e enquanto umas abanavam com a cabeça que sim, um menino respondeu de imediato “siiim”.

Pedimos que estivessem em silêncio e sossegados para contar a história. Iniciamos a leitura da história e reparamos que as crianças ficavam espantadas cada vez que virava uma página, porque o livro era do estilo “pop-up” e elas achavam piada aos desenhos porque se mexiam e tornavam-se maiores.

Durante a leitura da história, na parte em que dizia os alimentos que a lagartinha comia, havia sempre uma criança, ou outra, que repetia os alimentos depois de os ouvir. Então aproveitamos para repetir o nome dos alimentos com as crianças, fazendo a contagem de quantas vezes a lagartinha comia aquele alimento. Depois de tantos alimentos menos saudáveis que a lagartinha comeu, ela ficou com uma grande dor de barriga, então perguntamos ao grupo se doía a barriga a alguém e soltaram uma gargalhada e responderam “não”. E dissemos: “como é que fazemos quando nos dói a barriga?” e começamos a passar a mão na barriga e todas diziam “ai a minha bariga”, “ai, ai”.

Continuamos com a leitura da história, chegando à última parte em que a lagartinha se transformava numa borboleta, então antes de aparecer a borboleta perguntamos “alguém me sabe dizer no que se vai transformar a lagartinha?” e responderam “não”. Então, com um bocadinho de suspense, fomos virando a página aos pouquinhos até aparecer a borboleta por completo. E uma criança disse “boboleta” e perguntamos “achas que isto é uma borboleta?” e a criança respondeu “chiim” e “então e quem me sabe dizer as cores desta borboleta?” e eles responderam “vede, azul, amalelo, bemelho”.

No decorrer da leitura procuramos, sempre que possível, incentivar que todas as crianças fossem participativas e comunicadoras. E o simples facto de repetirem palavras e sons e respondendo a perguntas, estávamos a desenvolver as suas competências de

linguagem expressiva. No final da letra as crianças puderam explorar o livro como entenderam. Algumas folhearam página por página e outras colocaram o dedo nos buracos por onde a lagarta tinha passado.

Depois ainda explicámos que as lagartas precisam de comer muito para fazer um casulo onde ficam durante alguns dias, sem comer nada e que depois saem do casulo já em borboleta. Há uma transformação. As crianças ficaram admiradas e ao mesmo tempo muito curiosas. E todas queriam ver a borboleta no final do livro.

De seguida, foi realizada a atividade da pintura da lagartinha com balões (ver figuras 3, 4 e 5). Colocamos no centro da sala uma mesa, com material de pintura necessário: um balão, algumas folhas brancas e tinta de várias cores.



Figura 3 - Pintura do corpo da lagarta



Figura 4 - Pintura da cabeça da lagarta



Figura 5 – As lagartinhas no placard da sala

Explicamos o processo passo a passo e aleatoriamente, foi-se chamando uma criança de cada vez para pintar a sua lagarta. A criança pegava no balão, com alguma ajuda, mergulhava-o na tinta vermelha e colocava na folha branca A4 fazendo um círculo vermelho. O mesmo processo se repetia, mas desta vez com outro balão que era mergulhado na tinta verde e de seguida colocado na mesma folha branca A4 de maneira a fazer três círculos verdes que correspondia ao corpo da lagartinha.

Consoante cada criança estava a realizar a atividade de pintura perguntávamos quais eram as cores que estávamos a utilizar para pintar a lagartinha, algumas iam respondendo outras limitavam-se ao silêncio, talvez porque estivessem com vergonha, pois estavam a ser observadas pelas outras crianças e por nós, que a estávamos a ajudar a fazer a atividade. Aquelas crianças que respondiam à pergunta que lhes era feita, “Quais as cores que estamos a pintar?” algumas respondiam acertadamente “verde” e “bemelho”.

No final desta atividade verificamos que as crianças de uma maneira positiva se comportaram bem e mostraram-se interativas durante a mesma, claro que em um momento ou outro as crianças se distraem e podemos dizer que isso aconteceu nas atividades que foram realizadas, mas as crianças também se mostraram interessadas e participativas.

No dia seguinte mostramos de novo o livro que foi trabalhado no dia anterior, isto para ver se as crianças ainda se lembravam da história que lhes tinha sido contada. E como foi verificado, as crianças não se esqueceram da história, porque mal viram a capa do livro disseram logo “a lagartinha” e perguntamos “o que aconteceu à lagartinha?” obtendo como resposta “dô de bariga” então perguntei “porque teve dor de barriga?” e elas disseram “poque comeu doces”.

É impressionante como crianças de dois anos de idade não se esquecem daquilo que lhes é contado. Para ver se ainda se lembravam de mais alguma informação e fiz uma última questão: “em que se transformou a lagartinha?” e todas responderam “boboleta”. Com um sorriso disse-lhes “Muito bem! Querem ouvir de novo a história da lagartinha?” e em coro responderam que sim. Durante a leitura da história, obtivemos as mesmas intervenções do dia anterior e a mesma admiração e interesse.

No final da leitura da história mostramos o casulo do bicho-da-seda, e as crianças gostaram muito de ouvir o som que fazia quando se abanava. Quando lhes dissemos que podiam tocar no casulo algumas tiveram um pouco de receio, situação que foi respeitada, mas aos poucos lá começaram a tocar também. De referir, que este momento não estava

preparado na atividade, mas a educadora da sala, no momento, disse-nos que havia um casulo na sala que, se quiséssemos podíamos mostrar, e nós aproveitamos.

De seguida, foi realizada a atividade de pintura da borboleta, recorrendo a cotonetes como pincéis. Numa folha branca A4 colamos dois filtros de café de forma que representassem as asas da borboleta e desenhamos, em cartolina castanha, o corpo da borboleta para ser colado no meio das asas, depois era só cada criança pintar, com um conjunto de cotonetes, as asas, com as cores vermelha, verde, amarela e azul.

Então pedimos às crianças que se sentassem nas cadeiras em volta das mesas, isto iria dividir o grupo em dois. Depois de todas as crianças já estarem todas sentadas, um grupo ficou comigo e o outro grupo com a colega de estágio. Relembramos o nome das cores e fomos repetindo uma a uma várias vezes. Em seguida, uma criança de cada vez, isto numa escolha totalmente aleatória, pintava a sua borboleta, com a nossa ajuda. Foi-lhes dada a folha branca A4 já com a borboleta colada e, com as cores à sua frente, a criança pegava no conjunto dos cotonetes mergulhava nas quatro cores (vermelha, verde, amarela e azul) de forma que todas as borboletas, no fim, não ficassem todas umas iguais às outras, e pintavam a sua borboleta. Sempre que uma criança acabava de pintar as outras pediam sempre “Deixa ver”. Ficavam curiosas com o resultado dos seus colegas, então quando cada criança terminava de pintar, mostrava ao grupo o seu trabalho.

Consoante iam acabando a atividade, as borboletas foram expostas nos quadros disponibilizados na sala (ver figuras 6 e 7) para que todas as pudessem apreciar.



Figuras 6 e 7 - Borboletas

No final da atividade verificámos que as crianças têm uma boa memória, pois não tínhamos ideia de que elas se lembrassem quase de toda a história que lhes foi contada no dia anterior. Sendo uma história repetida não foi motivo para as crianças se mostrarem menos interessadas, antes pelo contrário até pareceu que elas estavam mais atentas neste

dia. Tal como se mostraram interessadas, elas também se mostraram participativas e interativas.

De um modo geral, pensamos que as duas atividades que partiram da leitura de uma história correram bem e nota-se que as crianças gostam bastante de ouvir histórias e adoram pintar com tintas. Durante a realização da atividade pudemos verificar o envolvimento principalmente pelo interesse e disponibilidade demonstrados, assim como na vontade de participar.

Sabemos que é nesta fase que as crianças devem começar a ter contacto com os livros e a leitura, para assim poderem despertar para esta realidade, isto é, fazer com que a criança sonhe, crie, imagine e fantasie livremente e faça as suas deduções relativamente ao mundo. Ora, “a literatura infantil não pode ser utilizada [apenas] como um pretexto para o ensino da leitura e para o incentivo à formação do hábito de ler” (Nóbrega & Andrade, 2013, p. 43), mas também, acrescentamos, com o objetivo de a criança ter um ato de prazer e fazer novas aprendizagens. Assim, devemos ter em atenção que

há vários recursos para despertar o interesse das crianças e, sem dúvida, o mais cativante entre todos é o modo de brincar com as palavras, usando toda a ludicidade verbal, sonora e musical, atraindo a criança para um divertido momento entre o ato de ler, o que se sente ao ler e o conhecimento que a leitura produz ou oferece (Nóbrega, & Andrade, 2013, p. 45).

Por isso pensamos que a leitura de histórias deve ser uma realidade do dia a dia de cada criança, em casa e, principalmente na escola, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário da criança pequena. Aos poucos ela irá criar hábitos relacionados com os livros, o que mais tarde, poderá contribuir, também, para ser uma boa leitora.

2. Experiências de ensino-aprendizagem no jardim de infância

Relativamente ao contexto do JI é importante realçar que fomos sempre ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Foram proporcionadas atividades em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente, de forma que a aprendizagem e a descoberta fossem realizadas com sucesso e que cada criança pudesse ter um bom desenvolvimento. Procuramos que houvesse sempre momentos de partilha com os restantes colegas e educadores, incentivando a comunicação entre todos.

Os documentos que nos acompanharam ao longo deste contexto foram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assim como o projeto curricular da instituição.

De salientar que as notas de campo recolhidas estão incorporadas na descrição da atividade.

2.1 A história dos três Reis Magos

Esta atividade foi realizada no Dia de Reis, dia 6 de janeiro de 2020, e as intencionalidades educativas planeadas foram: i) cooperar com outros no processo de aprendizagem; ii) ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, iii) tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; iv) apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc) expressando a sua opinião e leitura crítica; v) compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação e vi) preservar as tradições.

Iniciamos esta atividade com as crianças sentadas no chão em semicírculo. Fomos perguntando ao grupo se sabiam qual a festividade daquele dia, dando algum tempo às crianças para poderem pensar. Inicialmente, houve algumas dúvidas, porque as crianças não se lembravam, mas depois de algumas dicas elas acabaram por chegar lá. Lembraram-se, essencialmente, através de recordações de anos anteriores, de quando foram cantar os reis, juntamente com outras escolas. O diálogo ia surgindo e ao mesmo tempo íamos lançado algumas pistas para as poder ajudar enquanto iam pensando. Dissemos que houve três pessoas que foram levar uns presentes a alguém especial, que demoraram 12 dias até chegar ao destino, até que passado algum tempo houve um menino que disse “dia dos Reis, hoje é dia dos Reis” e respondemos “muito bem, hoje, sim é dia de Reis. Perguntamos ainda “O que se canta no dia de Reis” e uma criança disse “as janeiras”,

perguntando de seguida se “alguém aqui costuma ir cantar as janeiras?”, questão à qual todas responderam “sim” e perguntamos “gostam?”, e elas responderam “sim, e ainda trazemos rebuçados”.

Depois deste diálogo perguntámos, novamente, ao grupo, se conheciam a história dos três reis Magos (ver figura 8), e as respostas foram muito vagas, embora algumas crianças se tenham lembrado que teria a ver com Belém, mas nada muito concreto. De seguida, foi dito às crianças que ia ser apresentada e lida a história relacionada com o que aconteceu no dia 6 de janeiro há muitos anos.



Figura 8 - A História dos Três Reis Magos

Mais uma vez recorremos à leitura de uma história na sala de atividades, por termos noção que, tal como afirmam Dias e Neves (2012)

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

Visto que a história falava numa estrela que guiava os Reis Magos durante a sua viagem foi pedido às crianças que sempre que ouvissem a palavra “estrela” dissessem “guia”, e com esta técnica estaríamos a captar a atenção das crianças para a leitura da história, ou seja, elas tinham de estar atentas para ver qual a altura em que teriam de dizer a tal palavra.

Durante a leitura da história verificamos que as crianças estiveram sempre atentas e concentradas, pois sempre que chegou o momento de dizer a palavra “guia”, ela foi ouvida sempre no tempo certo. Esta estratégia foi bem conseguida, pois as crianças mantiveram-se sempre atentas, à espera de ouvirem a palavra “estrela”.

No final da leitura da história foram feitas algumas questões para se perceber se tinham compreendido a história, perguntado quais os nomes dos reis, como é que eles se deslocaram até Belém, como é que eles achavam que os reis se vestiam na altura, etc. As crianças mostraram-se sempre participativas e a maioria estava sempre pronta a responder.

Foi perguntado às crianças “se os três Reis Magos demoraram 12 dias a chegar até Belém, em que altura do ano eles partiram?” e, foi interessante perceber que as crianças recorreram aos seus dedos, fazendo uma contagem regressiva, até que se ouviu uma criança a dizer “Dia de Natal”. Exploramos um pouco mais a noção de número através de contagens e recorremos ao calendário para concretizar a contagem de 12 dias para trás, a partir do dia 6 de janeiro e de 12 dias para a frente a partir do dia 25 de dezembro. Não foi muito fácil para todas as crianças, mas com ajuda e alguma concretização, todas conseguiram entender. Contamos os dias no calendário de 1 até 12 e depois de 12 até 1 e fomos repetindo, desenvolvendo o progressivo sentido de número. Tivemos sempre esse cuidado, pois segundo Silva, et al., (2016)

Muitas vezes as crianças aprendem a recitar a sequência numérica, sem, no entanto, terem o sentido de número. É através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações. Este processo de desenvolvimento do sentido de número é progressivo, sendo que contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo (p.77).

Em seguida perguntamos sobre para quem eram os presentes que os reis magos levavam e as respostas foram quase todas “para o menino Jesus”. Numa tentativa de dizerem o nome desses presentes, pois algumas palavras ainda pareciam difíceis para elas, lá foram tentando dizer “ouro, incenso e mirra”. Em seguida perguntamos “e se fizéssemos algo que nos identificasse como os reis magos?”. As crianças ficaram pensativas e ainda questionamos sobre o que os reis usariam na cabeça e as crianças todas contentes e muitas efusivas disseram “coroas”.

Foi explicado às crianças que iríamos fazer coroas com materiais reutilizados, dizendo que em vez de deitarmos certos objetos e materiais para o lixo podemos utilizá-los para elaborar outros tipos de trabalhos.

Cada criança tinha um molde de uma coroa em cartolina amarela e, primeiro iriam fazer desenhos relacionados com o Dia de Reis e, em seguida, iriam decorá-la com cápsulas de café, rolhas de plástico e pedaços de recortes de papel brilhantes que tinham sobrado de trabalhos anteriores (ver figuras 9 10 e 11) e outros materiais que estavam à sua disposição, como por exemplo, lápis e canetas de diferentes cores e plasticina. Procuramos que as crianças tivessem contacto com vários materiais, uma vez que “é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc., barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.)” (Silva, et al., 2016, p. 49).

Assim, cada criança foi sentar-se na cadeira em volta das mesas onde já estavam disponibilizados os lápis de cor e marcadores para poderem desenhar e pintar.



Figuras 9, 10 e 11 - Decoração da coroa do Dia dos Reis

No fim, dirigiam-se à mesa onde estávamos para as poder ajudar a colar, pois usamos cola quente e tínhamos de ter cuidados especiais. As crianças chegavam à mesa e escolhiam o que queriam utilizar: cápsulas de café, rolhas de plástico ou pedaços de recortes, e depois de escolher colocavam-nos na coroa onde queriam que ficasse colado. Ao longo da colagem de cada elemento, íamos falando do desenho que cada criança fez e ajudávamos a posicionar os materiais de modo que todos ficassem diferentes. Conforme íamos acabando de decorar, ajustávamos as coroas consoante o tamanho da cabeça de cada criança. Durante esta parte da atividade, viu-se que a adesão das crianças foi muito boa e que gostaram bastante de decorar as coroas, pedindo até para as usarem no resto do dia.

As crianças no decorrer desta atividade puderam perceber que há muitos tipos de materiais de uso utilitário que podem ser simplesmente reutilizáveis “para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis.” (Silva, et al., 2016, p.49). O uso da multiplicidade de todos estes materiais exigiu, por parte das crianças, uma organização planeada, facilitando o acesso e uma utilização autónoma, levando a um processo criativo e imaginativo, ou seja, na educação artística, “a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético” (Silva, et al., 2016, p.47).

2.2 A história das cinco vogais

Nesta EEA o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita foi o mais abordado. Hoje em dia a criança tem contacto visual com muitas formas de escrita. Os livros que levávamos para a sala de atividades eram disso um exemplo. Sabemos de antemão que “não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita” (Silva, et al., 2016, p. 66). Desta forma tentamos tirar o máximo partido do que as crianças já conheciam, fazendo-as entender que a escrita, bem como a leitura, servem vários propósitos.

As intencionalidades educativas desta EEA foram essencialmente: i) cooperar com os outros no processo de aprendizagem; ii) reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; iii) identificar as vogais através de imagens; iv) estimular o envolvimento da criança na aprendizagem; v) conduzir as crianças à reflexão; e vi) ajudar a criança a desenvolver a sua autonomia.

A realização desta EEA decorreu ao longo de duas manhãs e trabalhamos especificamente as cinco vogais que constituem o alfabeto.

Levamos para a sala um quadro branco que já tinha uma tabela dividida em duas partes, em que numa das colunas estavam escritas as cinco vogais. Quando as crianças entraram na sala mostraram logo admiração e espanto e dirigindo-se ao quadro de escrita uma ou outra criança “liam” o que viam, “A”, “E”, “I”, “O” e “U”.

Foi solicitado às crianças que se sentassem no chão para podermos cantar os bons dias, marcar a presença e ler a habitual história. Apresentamos e lemos o livro “a, e, i, o,

u... a história das cinco vogais” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar. É um livro que apresenta cada uma das vogais como se estivessem num desfile. É uma história bem colorida e divertida para bem aprender o «a e i o u».

Começamos por ler o título, chamamos a atenção para os acontecimentos seguintes, identificamos as vogais e procuramos sempre ir apontando para as palavras, no sentido de as realçar. No fundo pretendíamos com estas estratégias promover “a compreensão da funcionalidade e estrutura organizativa do texto”, e “a identificação e apropriação gradual das especificidades inerentes às convenções do código escrito.” (Silva, et al., 2016, p. 70)

Exploramos oralmente o conteúdo da história e em seguida mostramos um saco preto em que se encontravam imagens que correspondiam às vogais apresentadas no quadro. Então uma criança de cada vez, aleatoriamente, dirigia-se ao centro e retirava uma imagem do saco preto, via a imagem e tentava dizer qual a vogal iniciante (ver figura 12).



Figura 12 -Momento de retirar uma imagem

Num dos momentos, uma criança retirou a imagem de um avião e ao vê-la disse “é um abião” e logo em seguida dissemos “boa, é um avião! E qual é a vogal que inicia a palavra avião?”. A criança pensou e rapidamente disse “A”. Mostrava ao grupo e colocava-a no quadro na respetiva vogal (ver figura 13).

Nem todas as crianças se encontravam no mesmo nível de desenvolvimento da linguagem, nem todas reconheciam as letras e se apercebiam do seu som na palavra, mas a grande maioria já estava familiarizada com a identificação de convenções de escrita e conseguia facilmente reconhecer e identificar as vogais, reproduzindo-as nas suas tentativas de escrita.

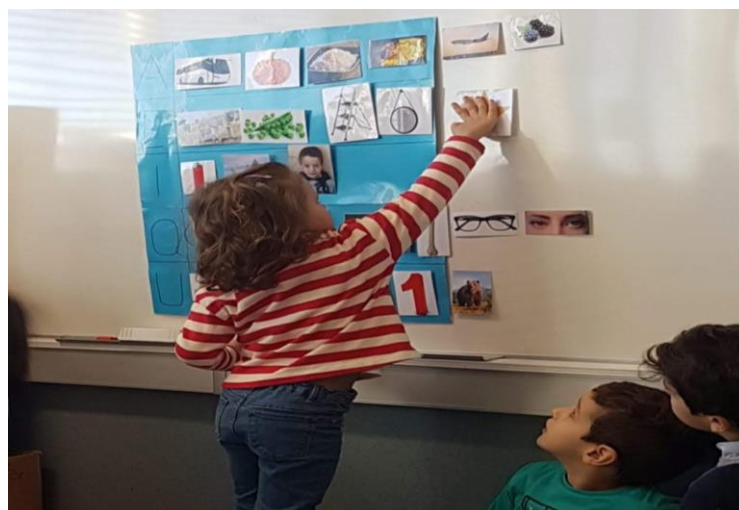


Figura 13 - A criança coloca a imagem na respetiva vogal

Ao longo da realização da atividade foi possível observar que algumas das crianças já sabiam as vogais e não tinham dificuldade em identificar a grafema e o fonema de qualquer uma que representava a palavra que lhe saía ou até a dos colegas e, a seguir, conseguia colocar no sítio certo, enquanto outras ainda tinham alguma dificuldade em identificar a vogal e colocá-la no sítio certo, havendo necessidade de pedir ajuda a um colega que já soubesse.

No final da atividade refletimos sobre a estratégia que utilizamos na realização da atividade e pensamos que podíamos ter feito de outra forma, incluindo uma parte mais dinâmica e interativa, pois a partir de um certo momento as crianças que já tinham feito a correspondência “vogal-fonema-imagem” começaram a dispersar e não foi fácil conseguir controlar o grupo para que se pudessem voltar a concentrar na atividade, sendo necessário a intervenção da educadora.

Para dar continuidade a esta EEA, no dia seguinte, levamos várias revistas e folhetos de supermercado, para que as crianças pudessem identificar e recortar as vogais que já tinham sido trabalhadas.

Entregamos a cada criança uma revista ou um folheto de supermercado para que se confrontassem com diferentes suportes escritos e solicitamos, que “lessem” de uma forma mais específica e precisa, encontrando as vogais já trabalhadas.

Posteriormente, cada criança fez a colagem das vogais encontradas, numa folha branca (ver figura 14).



Figura 14 - Procura de vogais nas revistas

Durante a atividade algumas crianças apresentaram alguma dificuldade em encontrar as vogais. Então escrevemos no quadro as vogais em tamanho maiúsculo e minúsculo para ser mais fácil encontrarem o que se pretendia. Algumas crianças ao longo da atividade pediram ajuda tanto às estagiárias, como às educadoras. Então nós íamos ao pé de quem precisava de ajuda e folheávamos as folhas com elas apontando para as letras a ver se eles iam identificando as vogais, assim tornou-se mais fácil.



Figura 15 - Resultado final da atividade

Ambas as atividades foram afixadas no corredor, ao pé da sala (ver figura 15) e foram apreciadas pela maioria das crianças.

Tivemos sempre o cuidado de, ao longo da PES, proporcionar diferentes situações de exploração da escrita, tais como: atividades mais lúdicas, orientadas, informais, autónomas, estruturadas ou não estruturadas, sempre ajustadas à realidade e vivências do grupo.

Neste sentido a brochura “Descoberta da Escrita” (2008), da responsabilidade do Ministério da Educação, considera cinco tópicos orientadores para a organização dos ambientes de aprendizagem e estruturação de atividades que promovem o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita. Este reconhecimento deve ocorrer:

- a) Através de situações significativas e contextualizadas de uso da leitura e da escrita;
 - b) Através de situações onde os objetivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças envolvidas;
 - c) Quer através de situações de jogo e brincadeira, quer no uso “real” da linguagem escrita;
 - d) Quer em situações de exploração individual, quer em situações de interação com o educador ou com colegas;
 - e) Em múltiplos contextos (sala de jardim-de-infância, em casa, na loja, na rua, etc.).
- (p.25)

Quanto mais contacto com a escrita tiverem as crianças no JI melhor desenvolvem competências e se apropriam do processo de escrita. Sabemos que as crianças têm contactos diários com diferentes suportes textuais e através dessas experiências diárias, vão adquirindo novos conhecimentos sobre a linguagem escrita, percebendo a sua utilidade.

3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Iniciamos a prática, no contexto do 1.º CEB e encontrávamo-nos na segunda semana de estágio, ainda em momento de observação, quando a escola fechou, porque o mundo acabava de entrar numa situação de pandemia, provocada por um vírus, designado como SARS-COV2. Dia 13 de março de 2020, encerraram todas as escolas de Portugal. Com isto, o nosso estágio manteve-se suspenso até ao dia 13 de abril de 2020, dia em que retomamos a atividade pedagógica, através do ensino a distância, que, no nosso caso específico, se prolongou até ao dia 5 de junho de 2020.

O pouco tempo que estivemos, presencialmente, com as crianças pudemos observar, no geral, que era um grupo bastante participativo e interessado em todas as áreas que eram lecionadas, estando sempre preparado para responder ao que lhes era pedido e sempre disponível para dar a sua opinião. Podemos dizer que eram crianças muito curiosas, sempre a questionar qualquer coisa que viam de novo, fosse fora da sala ou dentro, quando se lecionava alguma aula. Foi possível ver que a maioria das crianças gostavam de participar e do trabalho elaborado em cada área. Estavam sempre motivadas e entusiasmadas.

O estágio passou a ser só, e apenas, um ensino a distância, em que fomos obrigados a adaptarmo-nos à nova realidade, numa forma de ensinar muito diferente: através de um computador.

Sempre com o acompanhamento da professora cooperante, tentávamos aproximar-nos das crianças como podíamos, envolvendo-as nas aprendizagens e procurando mantê-las motivadas, ainda que a distância. Tudo era novo, para todos. E o esforço que se fez, nesta adaptação, foi visível e bastante positivo, face a todas as limitações e dificuldades.

Planeavam-se aulas síncronas, em que utilizávamos a plataforma *Colibri/ZOOM*, duas vezes por semana, às quartas e quintas-feiras, e as aulas assíncronas em que as crianças assistiam às aulas na televisão. A plataforma *Colibri/ZOOM* é um utensílio que funciona através da videoconferência, com a possibilidade de fazer apresentações em simultâneo, através da internet. Ultimamente, passou a ser muito usada para aulas e reuniões à distância, uma vez que admite a intervenção ativa de todos os utilizadores.

Quanto às aulas síncronas, havia duas por semana (quarta-feira e quinta-feira), e foi com as professoras que as crianças aprenderam a usar a aplicação *Colibri/ZOOM*, mas não quer dizer que quando estávamos nas aulas síncronas, caso surgisse alguma dúvida na sua utilização, não tentássemos ajudar a solucionar o problema.

Nós começamos por assumir a aula de quarta-feira à tarde em que na maioria das vezes fazíamos jogos relacionados com os conteúdos que eram abordados no #EstudoEmCasa. As aulas de quinta-feira à tarde eram assumidas pelas professoras, cooperante e de apoio, em que pediam para as crianças fazerem tarefas ao longo da semana e depois na aula de quinta-feira apresentavam-nas para todos os colegas e professoras, partilhando o resultado do seu trabalho e pesquisa. Às vezes, era necessário impor certas regras, porque a alegria e a ansiedade de estarem com todos os colegas, a partir de suas casas, e poderem conversar e contar as novidades, era de facto muita.

Estas aulas síncronas tinham como principal objetivo entender as dificuldades das crianças, interagir com elas, agilizar momentos lúdicos de forma a sintonizar a atenção das mesmas para o ensino-aprendizagem.

Apesar de só estarmos com as crianças uma vez por semana, planificávamos para a semana inteira, em conjunto com outras colegas de estágio. Assim, foi-nos sugerido que uma semana ficasse na responsabilidade de um par pedagógico e na semana seguinte fosse da responsabilidade do outro par e, assim, sucessivamente. Na semana que estavam as nossas colegas a planificar, elas enviavam-nos as planificações e todos os materiais e nós fazíamos o mesmo.

A realização das planificações semanais era realizada de maneira a seguir todas as propostas do #EstudoEmCasa, que foi criado devido à pandemia, de forma a acompanhar todos os anos de escolaridade, e pensando, principalmente, para aquelas crianças que não tinham possibilidade de ter outro tipo de contacto com a escola ou os professores. O #EstudoEmCasa era transmitido na televisão, em canal aberto, mais propriamente, na RTP Memória, todos os dias úteis, entre as 9:00h e as 17:50h.

Sabemos muito bem que o facto de haver toda esta preocupação, tal não era suficiente para as crianças, porque nem algumas crianças gostavam de assistir às aulas pela televisão, pois não lhes captava o interesse, e cansavam-se depressa. E, nesse sentido, as aulas síncronas serviam também para as crianças se verem umas às outras, para matar saudades, para quebrar a rotina forçada de isolamento e confinamento a que estávamos sujeitos.

João Costa, Secretário de Estado Adjunto da Educação 2020 (atual Ministro da Educação em 2022), referindo-se à escola em casa, admite que não basta emitir pela televisão, porque estes conteúdos não garantem aprendizagem por si só. Podem ser utilizados por todos mas não são suficientes. São temas e propostas de trabalho que só garantem aprendizagem se as crianças

forem acompanhadas e orientadas pelas vias possíveis, com as parcerias necessárias (s.p.).

Foi precisamente o que procuramos fazer. Entrando semanalmente pela casa das crianças, mesmo que à distância.

Eram disponibilizadas as planificações, as atividades propostas, os desafios, as pesquisas, entre outras tarefas, todos os dias por volta das 9:00h da manhã, todas as planificações tinham uma explicação bastante detalhada sobre o que as crianças tinham de fazer e como aceder ao material. Recorriamos ao *Google Classroom*, para colocar as planificações que serviam de guia para as crianças, as tarefas a realizar, os *links* se fosse necessário aceder a algum *site*, e tudo tinha os passos necessários e com imagens explicativas. O *Google Classroom* permite a partilha de vídeos, documentos, avaliações, entre outras. Permitiu ainda a submissão das tarefas que as crianças realizavam.

Quanto às aulas online foi uma experiência bastante interessante e ao mesmo tempo desafiante, pois não sabemos se no futuro vamos precisar de voltar a passar por esta experiência. Foi também um enriquecimento pessoal no sentido de descobrirmos estratégias online para lecionar um determinado conteúdo, foi o descobrir de uma nova forma de comunicar com as crianças e de lhes proporcionar aprendizagens. É, certamente um momento que não esquecerei.

Pensamos que todos os professores fizeram o melhor que conseguiram, incluindo os que dedicaram a que todos os dias não faltasse uma aula na TV para que as crianças pudessem assistir e aprender da melhor forma possível.

Em seguida apresentamos uma breve descrição que nos foi possível fazer em contexto do 1.º CEB, dando continuidade às propostas do #EstudoEmCasa.

3.1 #EstudoEmCasa

Não nos podemos esquecer de quais são as especificidades do 1.º CEB, relatando que este nível de escolaridade é estruturado em padrões de integração curricular (Alonso, 2000), tendo diferentes componentes curriculares que devem ser desenvolvidas de forma articulada (Pacheco, 2008). Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, no currículo do 1.º CEB, neste momento

as componentes de currículo a trabalhar de um modo «articulado e globalizante» (artigo 13.º), de cariz obrigatório e nacional são: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Apoio ao Estudo, Inglês (3.º e 4.º anos), Tecnologia

de Informação e comunicação (de modo transversal) e Cidadania e Desenvolvimento (de modo transversal). (p.2933)

Passamos a descrever uma das semanas para a qual planificamos, consoante os temas sugeridos no #EstudoEmCasa. Em português foi abordado o texto descritivo, atendendo à descrição física e psicológica de personagens; a identificação de pronomes pessoais tónicos e átonos; a carta; os determinantes e pronomes possessivos e demonstrativos. De salientar, que, ao planificarmos para português, incluímos também a hora da leitura. Para matemática, os temas abordados foram o gráfico de barras; calcular tabuadas usando o dobro e a metade; e a propriedade comutativa da multiplicação. E, para estudo do meio, iríamos abordar a identificação de estados europeus no mapa da Europa; fluxos migratórios e os pontos cardeais.

Como já referimos, na planificação descreviam-se todos os passos ao pormenor que as crianças tinham de seguir para realizarem as atividades sugeridas. Por vezes, acontecia que algumas crianças não conseguiam aceder ao *Google Classroom* sozinhas, necessitavam da ajuda dos pais e, por isso, o acesso ao plano das atividades era determinante neste processo. Notamos que a presença de um adulto foi muito importante, quer na ajuda ao acesso às plataformas, quer na submissão dos trabalhos das crianças, pois algumas ainda demonstravam dificuldades em trabalhar com todas estas novas ferramentas tecnológicas.

A primeira planificação de português, como já referimos, era sobre o texto descritivo e, logo no início da semana, as crianças acompanhavam a aula emitida pela televisão e, ao mesmo tempo, seguiam o roteiro das atividades. Neste roteiro, e nesta semana, sugerimos um vídeo da Escola Virtual que, no final, tinha alguns exercícios relacionados com o tema. Entretanto, já para outro dia da semana, sugerimos um site com jogos sobre os conteúdos gramaticais abordados, nomeadamente os determinantes possessivos e demonstrativos, em que as crianças tinham que entrar no jogo online, selecionar a categoria a ser estudada e realizar o jogo que se baseava em preencher os espaços em branco com o determinante em falta. Estas crianças gostavam muito de jogar e jogos relacionados com os saberes e o conhecimento e sempre que lhes apresentávamos uma hipótese de jogo online a satisfação era evidente. O jogo e outras ferramentas mais lúdicas foram muito importantes durante este processo de ensino a distância. Pensamos que contribuiu para motivar as crianças e motivá-las para as aulas.

Um outro tema abordado foi a carta (finalidade e estrutura) e os determinantes e pronomes possessivos. A sugestão era, mais uma vez, que as crianças acompanhassem a

aula emitida pela televisão e seguissem o roteiro das atividades. O que propúnhamos era que visualizassem um vídeo da Escola Virtual com uma breve explicação de como se faz uma carta e ainda sugerimos que escrevessem uma carta a um amigo. A intenção era que gravassem um vídeo, onde leriam a mesma e enviavam-na para o *Google Classroom*. A maioria das crianças fez a carta para o seu melhor amigo/a que tinha na escola e foi interessante ver a partilha de cartas entre os elementos da turma. Temos noção que a escrita tem de ser trabalhada diariamente e, para muitas crianças, pode não ser uma tarefa fácil. Por isso mesmo ela tem de ser regularmente praticada, pois a “composição escrita, qualquer que seja o género (...) não é só questão de talento ou aptidão: trabalha-se, aprende-se” (PMCPEB, 2015, p. 15).

Tinham outra sugestão, em que consistia em irem ao manual de português e realizarem um laboratório gramatical relacionado com o que estudaram ao longo da semana. O laboratório gramatical faz parte de uma estratégia para se trabalhar a aprendizagem pela descoberta. Funciona como um potencializador de desenvolvimento da consciência e dos conhecimentos linguísticos (Duarte, 1994) e foi elaborado precisamente com esta ideia, de ajudar a pesquisar e descobrir o conteúdo trabalhado. Sempre que havia dúvidas as crianças colocavam-nas por escrito e enviam para a plataforma e as mesmas eram esclarecidas nas aulas síncronas.

Para a Hora da Leitura, o #EstudoEmCasa sugeriu o livro “*A Maior Flor do Mundo*” de José Saramago. A mensagem que transmite é relacionada com o respeito, altruísmo, generosidade, persistência, perseverança, empatia, cooperação e proteção da natureza. As crianças teriam de acompanhar a aula emitida pela televisão, como normalmente, e depois tiveram a oportunidade de assistir a uma outra visualização da história disponível online. Para este dia ainda sugerimos uma pesquisa sobre a vida e obra de José Saramago. Mais uma vez a leitura de histórias não foi esquecida, mas foi dinamizada de forma diferente do que era habitual. Sabemos, das conversas, online, que íamos tendo com as crianças que os livros continuavam a fazer parte da vida delas e todas, sem exceção, nas aulas síncronas, queriam partilhar as leituras que estavam a fazer. Nós íamos incentivando a leitura e todas as semanas sugeríamos um ou outro livro, disponível online. Conseguimos perceber que estas crianças estavam a construir hábitos de leitura e estavam a transformar-se em novos leitores. Leitores a amadurecer paulatinamente, mas assíduos na leitura e autónomos na forma de ler. Eram crianças críticas sobre o que liam, tinham uma boa capacidade de compreensão e interpretação.

Em matemática, os temas da semana eram as tabuadas, a estatística, mais especificamente o gráfico de barras e a propriedade comutativa da multiplicação. Para iniciar as crianças teriam de acompanhar a aula na televisão e seguir o roteiro das atividades. Enviamos o *link* de um site online com jogos de matemática, *Khan Academy*, para poderem explorar e realizar os jogos relacionados com o que estavam a estudar. O *Khan Academy* é gratuito, e disponibiliza vídeos explicativos e jogos de consolidação para temas de matemática. Os conteúdos apresentados são criados por especialistas americanos e adaptados para português pela Fundação Altice, tendo a validação da Sociedade Portuguesa da Matemática e da Associação de Professores de Matemática. Foi uma ferramenta muito útil ao longo do estágio.

Em estudo do meio enviamos o mapa da Europa, em formato digital, e solicitamos que identificassem Portugal e escrevessem o nome dos países que conheciam e selecionassem, numa questão de escolha múltipla, as fronteiras de Portugal Continental. No dia a seguir só tinham de acompanhar a aula emitida pela televisão e seguir o roteiro de atividades. Quando abordamos os pontos cardeais preparamos uma apresentação em formato *prezi*, em que falávamos sobre a orientação do sol, o movimento de rotação e translação, quais os pontos cardeais que existem, a rosa dos ventos e a bússola. No fim da apresentação, sugerimos a construção de uma bússola em casa, fornecendo todos os passos que teriam de seguir para terem sucesso na sua realização. Depois de terminada, tinham de elaborar um vídeo, andando pela casa a mostrar a bússola e como ela funcionava.

Nas aulas síncronas das quartas-feiras com as professoras, as crianças costumavam falar sobre os conteúdos aprendidos, realizavam alguns exercícios e tiravam dúvidas. Já nas aulas síncronas das quintas-feiras, em 45 minutos, costumávamos selecionar um dos jogos sugeridos na semana e fazíamos todos em conjunto com o intuito de poderem tirar dúvidas sobre algum conteúdo abordado no momento, ou mesmo outro de outra área disciplinar.

Os trabalhos que as crianças iam realizando diariamente, eram enviados até ao final do dia para a plataforma *Google Classroom*, mas nem todas submetiam os seus trabalhos.

E, foi assim, que planificamos as semanas de aulas a partir de casa, sendo sempre uma escolha nossa, mas sempre limitadas ao #EstudoEmCasa.

Considerações Finais

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), tal como já mencionado. Foi-nos possível ao longo dos três contextos (creche, JI e 1.º CEB), realizar, planear e desenvolver atividades significativas e diversificadas. Para podermos selecionar as atividades descritas tivemos que delinear uma linha que fosse na direção do tema em estudo sobre as nossas práticas. De salientar que abordamos mais a literatura para a infância como um trabalho contínuo. Foi um trabalho desenvolvido tendo em conta sempre o interesse das crianças, tentando sempre mudar e proporcionar momentos bons de aprendizagem, envolvendo as crianças o máximo possível.

Na elaboração da parte teórica procuramos sustentar-nos em diversos autores, realizamos diferentes leituras, conhecemos outras perspetivas, para podermos suportar a informação mais importante.

Foi importante passarmos por todos os processos de supervisão e reflexão sobre as práticas, pois foram um contributo fundamental para o desenvolvimento profissional. Ainda sobre o processo de supervisão, usando as palavras de Machado (2017) trata-se “de uma supervisão enquadrada num processo de aprendizagem profissional baseada na interação colaborativa que faz do grupo não apenas uma comunidade de práticas, mas fundamentalmente uma comunidade de prática capaz de construir novas oportunidades de aprendizagem” (p.10). Todas estas experiências foram muito enriquecedoras, e ao longo destes três contextos, as vivências que vivemos e que nos permitiram a mudança das nossas capacidades foram diferentes, mas muito ricas e positivas.

Ao longo da prática foi bastante importante planificar, observar, refletir e avaliar, para conseguirmos compreender melhor as crianças. Neste sentido, sabemos que “para qualquer atividade que o professor se dispuser a propor aos alunos, deve estar vinculada ao planeamento, cooperando nas reflexões das ações que serão desenvolvidas” (Figênio, Ferreira, Santos, Gonçalves, & Santos, 2016, p.2).

Foi possível, ao longo da investigação, conhecer as crianças e, assim, preparar atividades que melhor fossem ao encontro dos seus interesses para uma melhor aprendizagem. Concordamos que as crianças devem ser sempre ouvidas e respeitadas, pois é assim que a escola as inicia no processo de participação.

Ao planear a investigação a realizar na PES pensamos na leitura, por ser um tema transversal e pensamos associá-lo à questão-problema “*qual o contributo da ação*

pedagógica na promoção da leitura para a infância e na formação de leitores?”. Para fazer face a esta questão foram delineados os seguintes objetivos: i) promover o gosto e a motivação pela leitura, através da utilização de diferentes estratégias, tendo em consideração os contextos e os interesses das crianças; ii) entender o envolvimento das crianças no ato da leitura; iii) contribuir para a progressiva criação de hábitos de leitura nas crianças.

A investigação não correu da forma planeada, pois pelo meio fomos apanhadas de surpresa por uma pandemia que ditou o encerramento das escolas, promovendo um ensino a distância, nunca antes experimentado. O contacto com as crianças ficou limitado a 45 minutos por semana, separado por um ecrã de computador. Procuramos mesmo assim tentar cumprir os objetivos traçados no projeto inicial, ainda que de forma assíncrona.

Quanto à leitura, sabemos que ela está sempre presente em qualquer atividade e é impensável trabalharmos qualquer tema sem lermos um livro, uma palavra, um enunciado ou os conteúdos a serem abordados e explorados. Neste sentido, as aprendizagens essenciais (2018) apontam-nos precisamente esse caminho, apresentando no domínio da leitura do 3.º ano, que a área de português “abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua” (p. 3).

Na PES tentamos desenvolver algumas experiências de ensino-aprendizagem que fossem ao encontro dos nossos objetivos e que proporcionassem à criança o gosto pela leitura e pelo livro e pensamos ter contribuído para conhecerem novos autores, novos livros e fomentamos o hábito de ler. As crianças que ainda não sabiam ler puderam usar a imaginação e fazer interessantes leituras das imagens, lendo à sua maneira. Fomos percebendo que realmente as crianças se sentiam motivadas quando ouviam ler e quando liam. Pudemos observar que as crianças mais pequenas ficavam envolvidas na leitura e faziam com mais empenho e dedicação as atividades propostas. Pensamos que nos contextos de creche e de JI fomos um pouco mediadoras, pois assumimos a “função de estimular nos (...) alunos [nas crianças] o interesse pela leitura, ajudando-os a compreender a sua funcionalidade” (Cabral, 2004, p. 54). Procuramos, sempre que possível, tornar o ato de ler num ato de prazer e de extrema alegria.

Bibliografia

- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e educação literária*. PACTOR.
- Almeida, I. (2017). *Emoções – Um projeto para o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 33-42.
- Amado, J., & Cardoso, A (2017). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 189-199). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cabral, M. L. (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita. Do básico ao superior*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Coutinho, C. M. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Decreto-Lei n.º 262/2011 de 31 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República n.º 167/2011, Série I de 2011
- Decreto-Lei nº4/97 de 10 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República n.º 34/1997, Série 1 de I-A de 1997.
- Estrela, A., (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Figênio, L., Ferreira, E., Santos, J., Gonçalves, J., & Santos, F. (2016). Os recursos didáticos como mediadores das práticas e aperfeiçoamento docente: ambientação do futuro professor. In *Simpósio internacional de educação à distância (SIED) e Encontro de pesquisadores em educação à distância (EnPED)*. <https://bit.ly/2mu3ks0>, (p.2).
- Forneiro, L. I. (2008). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp.229-280). Artmed.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação* (4.^a Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. In *Diário da República — I Série-A, n.º 34*. <https://bit.ly/2kxfZXd>.

Machado, J. (2017). Prefácio. In E. Mesquita, & M. Roldão, *Formação inicial de professores – A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.

Martins, G. (2013). O Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança. In: *Conferência internacional sobre o ensino do português*. Actas. Ministério da Educação.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (76-105). Porto Editora.

Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. Pioneira Thomson.

Nóbrega, I., & Andrade, J. (2013). A importância da literatura infantil na formação do leitor. *REBES - revista brasileira de educação e saúde*, 3 (4), 39-49.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis de participação*. (3.ª edição). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco (org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto Editora

Piaget, J. (1979). *Aprendizagem e conhecimento*. Freitas Bastos.

Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro, & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Universidad da Coruña. Republicado em 2008, PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, 2(4), 153-180.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Concelho Científico para a Avaliação de Professores.

Sanches, M. A. (2003). *A avaliação na educação pré-escolar: Alguns dilemas e perspectivas*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.

Sarmiento, M. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais. In L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp.197-218). Húmus.

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

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, I. (2000). Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e materiais manipuláveis. Universidade de Aveiro.

Viana, L., Cruz, J., & Cadime, I., (2017). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e escrita?. In F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp.8-24). Lusoinfo Multimédia.

Vidal, A., & Antunes, M. L. (2018). *À descoberta do seu bebé*. Editorial Presença.

