



Prática de Ensino Supervisionada - Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro

Joana Daniela Farias Renca

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro

Bragança
Novembro, 2019

Agradecimentos

Ao longo de todo este percurso, no qual, por vezes, encontramos obstáculos que nos colocaram à prova e desafiaram o nosso *eu* a superar-nos, pudemos constatar que ao nosso lado caminharam pessoas fundamentais para o nosso crescimento a nível pessoal e profissional. Com elas foi possível a partilha de saberes, desabafos, apoios e palavras amigas. O nosso mais sincero obrigada a todos/as aqueles/as que contribuíram para tornar possível esta realização, em particular:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por nos receber e deixamos também o nosso agradecimento a todos os docentes com os quais contactamos ao longo de toda a nossa formação inicial (Licenciatura e Mestrado).

À Professora Elza da Conceição Mesquita, orientadora e supervisora ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todas as palavras amigas, conhecimentos partilhados desde o primeiro momento, por todo o tempo disponibilizado para o presente relatório, por toda a amizade e profissionalismo.

À Professora Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro, nossa co-orientadora pela sua partilha de saberes científicos que acompanharam o presente relatório.

Ao Professor Manuel Luís Pinto Castanheira, nosso supervisor no âmbito da creche e da educação pré-escolar que sempre nos apoiou partilhando os seus saberes e experiências.

A todas as educadoras e professoras cooperantes que nos acolheram nas suas salas, permitindo-nos aprender com todo o seu profissionalismo.

A todas as crianças que nos receberam sempre calorosamente, contribuindo para alegrar os nossos dias e aprendermos com elas.

Ao nosso par pedagógico, Sara Ribeiro, por todos os momentos partilhados, alegrias e partilha de saberes. Por toda a nossa amizade sincera que queremos levar sempre connosco, um enorme obrigada!

Aos nossos pais Maria Clara e José Carlos, por todo o amor, confiança e palavras amigas que nos acompanharam ao longo destes anos, a eles dedicamos o presente trabalho, sendo eles o nosso orgulho, OBRIGADA por tudo! Aos nossos avós por todo o carinho e à nossa família.

Ao Tiago que sempre nos acompanhou, pela sua compreensão, amizade e amor. Pela sua tolerância, pela falta de tempo e pelo seu respeito. Pela sua vontade de concluirmos esta etapa nas nossas vidas.

Aos nossos amigos Jéssica Carreira, Xê, Sandra Mendes, e a todos que fizeram parte deste percurso e que levaremos connosco no coração.

O nosso bem-haja a todos/as!

Resumo

O presente relatório resulta da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico em funcionamento no Instituto Politécnico de Bragança (IPB) nomeadamente na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). O documento engloba a fundamentação teórica na qual nos baseamos para a investigação que tivemos de realizar e que pretendia documentar as nossas práticas, efetivadas em três contextos: creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Damos também conta da caracterização dos contextos referidos, mas também dos grupos de crianças relativos a cada um. Salienta-se também a descrição das experiências de aprendizagem e de ensino-aprendizagem promovidas e as reflexões das mesmas. Também podemos encontrar a análise de todos os dados recolhidos ao longo da investigação e que salientam a importância da leitura e da escrita no contacto com livros de literatura para a infância, aspeto importante da nossa pesquisa. Ao longo das experiências de ensino aprendizagem introduzimos a leitura e a escrita como um “motor” da promoção/motivação para a aquisição de novas aprendizagens. Através do contacto com os livros levamos até às crianças novas leituras e reflexões sobre diversas temáticas da sociedade e atuais, relacionando com as várias áreas do conhecimento. Desta forma, como tema da nossa investigação e cujos resultados se evidenciam neste relatório, salientamos que trabalhamos a *Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro*. O que nos impulsionou para a seleção do tema e respetiva concretização da investigação foi a necessidade de proporcionar às crianças boas leituras, com significância para as mesmas e que promovessem, de igual forma, o gosto pela leitura autónoma, caminhando esta a par com a escrita. Para que todo este processo fosse possível procuramos dar resposta à seguinte questão-problema: *como pode a literatura para a infância influenciar a construção de competências de leitura e escrita?*. Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: (i) *verificar se existe prática de leitura de livros*; (ii) *perceber em que fase de leitura se encontram as crianças*; (iii) *promover o contacto com a escrita em diferentes suportes*; (iv) *explorar diversas técnicas de leitura*; e (v) *confirmar se houve evolução no contacto com os livros*. No que confere à abordagem metodológica baseamo-nos num estudo de carácter qualitativo. As técnicas e instrumentos de recolha de dados foram a observação direta e participante, as notas de campo, o diário de bordo, a *checklist*, a análise de fotografias (que nos ajudaram a documentar o trabalho das crianças) e grelhas de observação que nos possibilitaram uma análise reflexiva. Com os dados obtidos e depois da análise foi-nos possível aferir alguns resultados que nos permitiram compreender que o contacto com os livros (sendo eles significativos para as crianças) viabiliza diversas experiências de aprendizagem motivadoras e integradoras nos programas educativos, pois permite o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e implica que a criança seja mais autónoma e capaz de refletir, defendendo a sua opinião mais sustentadamente.

Palavras-Chave: Creche, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Literatura para a Infância, Ler e Escrever.

Abstract

The present report is the result of the Supervised Teaching Practices Course (PES), integrated into the study plan of the Master's degree in Pre-school Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education from the Polytechnic Institute of Bragança (IPB), School of Education (ESEB). The document contains the theoretical basis for the investigation and aims to document our practices in three contexts: nursery, pre-school education and elementary school. We characterise these contexts and the groups of children related to which one. We emphasized the description of the learning experiences, and teaching-learning promoted, r.It is also presented the analysis of all the data obtained throughout the investigation, bringing to light the importance of the contact with children's literature books in reading and writing, which is an important aspect of the research. Throughout the experiences of teaching-learning, we introduced reading and writing as a means of promotion/motivation for the acquisition of new skills. Through contact with books, the children were given new outlooks and reflections on different subjects of society and actuality, relating them with several areas of knowledge. This way, as the theme for our investigation, and as evidenced by the results in this report, we selected "*Literature for childhood: the importance of the contact of children with books*". Our motivation for selecting this theme was the need to provide the children with good reading experiences, which were meaningful for them, and that promoted, at the same time, the liking for autonomous reading, alongside writing. To develop the thematic, we tried to answer the -question -problem: "*How can children literature influence the building of writing and reading competencies?*". To answer this question we outlined the following objectives: (i) *verify if the practice of book reading exists;* (ii) *understand in which reading level the children are at;* (iii) *promote the contact with writing in different media;* (iv) *explore several reading techniques;* and (v) *verify if there was evolution in book contact.* Regarding the methodological approach, we adopted a qualitative approach. The techniques and instruments of data collection were observation and participation, field notes, logbook, checklist, analysis of photographs (that helped in the children's work documentation) and observation tables that made possible a reflective analysis. With the collected data, and after the analysis, it was possible to obtain results that allowed us to understand that the contact with books (as long as meaningful to the children) enables several motivating and integrating learning experiences in educative programs. Such contact also allows the development of imagination, creativity and requires children to be autonomous and capable of reflection, defending their opinions in a more reasoned way.

Key-words: Nursery, Pre-School Education, First Elementary School, Literature for childhood, Reading and Writing.

Lista de siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

IPB- Instituto Politécnico de Bragança

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Lista de siglas	vii
Índice de quadros, tabelas e figuras	xi
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento teórico	
Nota introdutória.....	5
1. O contacto da criança com os livros: o papel dos mediadores.....	5
2. A importância do livro no crescimento intelectual da criança.....	8
3. Os livros como facilitadores da aquisição/desenvolvimento da leitura e escrita.....	11
4. Leitura e escrita: a díade necessária.....	13
5. A leitura na família, na creche e na educação pré-escolar.....	17
6. A leitura no 1.º ciclo do ensino básico.....	17
7. Importância da motivação e do ambiente educativo na promoção da leitura.....	19
8. A escrita na família, na creche e na educação pré-escolar.....	20
9. A escrita no 1.º ciclo do ensino básico.....	21
10. Ambientes promotores da aprendizagem da escrita.....	23
Capítulo II. Opções metodológicas e caracterização dos contextos	
Nota introdutória.....	25
1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	25
1.1. Observação participante.....	26
1.2. Notas de campo e diário de bordo.....	27
1.3. Registos fotográficos.....	27
1.4. Produções das crianças.....	27
1.5. <i>Checklist</i>	28
2. Caracterização dos contextos institucionais.....	28
2.1. Organização do estabelecimento educativo: contexto creche.....	29
2.1.1. Caracterização e organização do grupo, do espaço e do tempo das crianças na creche.....	30

2.2. Organização do estabelecimento educativo: contexto educação pré-escolar.....	31
2.2.1. Caracterização e organização do grupo, do espaço e do tempo das crianças na educação pré-escolar.....	32
2.3. Organização do estabelecimento educativo: contexto do 1.º ciclo do ensino básico.....	34
2.3.1. Organização do grupo, do espaço e do tempo no 1.º ciclo do ensino básico.....	35
Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio	
Nota introdutória.....	37
1. Contexto da creche.....	37
2. Contexto de educação pré-escolar.....	40
3. Contexto do 1.º ciclo do ensino básico.....	46
3.1. Análise de dados recolhidos: grelhas de observação do dia 11/03/2019.....	54
3.2. Análise da <i>Checklist</i> do dia 23/04/2019.....	63
3.3. Análise da <i>Checklist</i> do dia 06/04/2019.....	69
3.4. Análise da <i>Checklist</i> do dia 06/05/2019.....	76
4. Súmula dos livros utilizados nos três contextos.....	82
Considerações finais	89
Bibliografia	95
Anexos	99

Índice de quadros, tabelas e figuras

Quadros

Quadro 1. Horário de funcionamento da creche.....	29
Quadro 2. Rotina diária sala laranja.....	31
Quadro 3. Horário de funcionamento do contexto educação pré-escolar.....	32
Quadro 4. Rotina diária sala B.....	33
Quadro 5. Horário sala 11.....	35

Tabelas

Tabela 1. Grelha de observação do dia 11/03/2019.....	55
Tabela 2. Grelha aplicada individualmente a cada criança no dia 11/03/2019.....	58
Tabela 3. Grelha de observação diária.....	59
Tabela 4. Grelha de observação diária antes da atividade prática.....	62
Tabela 5. Grelha de observação diária no decorrer da atividade prática.....	62

Figuras

Figura 1. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa à contextualização das crianças com a sala e os recursos disponíveis.....	64
Figura 2. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa à contextualização das crianças com a leitura.....	66
Figura 3. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa à contextualização das crianças com a sala e os recursos disponíveis.....	69
Figura 4. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa à contextualização das crianças com a leitura.....	71
Figura 5. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa aos parâmetros da escrita e oralidade.....	73
Figura 6. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa aos parâmetros da oralidade.....	74
Figura 7. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa aos parâmetros da escrita.....	75
Figura 8. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa à contextualização das crianças com a sala e os recursos disponíveis.....	77
Figura 9. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa à contextualização das crianças com a leitura.....	78
Figura 10. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa aos parâmetros da escrita e oralidade.....	80
Figura 11. Gráfico relativo à <i>Checklist</i> implementada, relativa aos parâmetros da oralidade.....	81

Introdução

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e cumpre, assim, as normas legais implementadas pela instituição IPB, mais especificamente com o ponto 10 do artigo 3.º do Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), dos Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, que salienta que a referida unidade curricular “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>). O documento apresentado contém descrições, análises e reflexões de algumas intervenções realizadas em contexto de estágio, tendo sido selecionadas criteriosamente para a documentação da nossa ação e sustentadas em processos de investigação, e nas quais procuramos aprofundar a importância do contacto das crianças com o livro de literatura para a infância e com outros suportes literários. É importante realçar que os dados apresentados dizem respeito apenas aos grupos com os quais decorreu a PES.

Através das experiências de ensino-aprendizagem promovidas, pretendíamos compreender como o contacto das crianças com os livros e outros suportes influenciou, de alguma forma, a sua aptidão e proficiência na leitura e na escrita (ou, em alguns casos, na emergência de...). Foi ainda nosso objetivo compreender como é que através de um livro é possível abrir “portas” a novos saberes e articulá-los nas diversas áreas de conteúdo/curriculares, nos três contextos (creche, jardim de infância e 1.º CEB). É importante realçar que no presente relatório podemos encontrar uma seleção de atividades desenvolvidas, sobretudo as que acreditamos terem sido um contributo de aprendizagens significativas para as crianças, permitindo que as mesmas fossem o *agente principal* na sua concretização. A seleção das atividades também se pautou por terem sido as quais nós consideramos termos realizado mais estratégias com recurso aos livros e a outro material impresso.

Salientamos que as educadoras e professoras cooperantes das instituições promoviam regularmente a leitura associada à escrita. As crianças frequentavam a biblioteca, mas os livros também eram levados para as salas. Através do livro podemos partir para diversas explorações e interpretações do mundo, bem como também podemos partir de uma série de atividades até chegar ao livro. São diversas as técnicas/métodos que podemos proporcionar às crianças conduzindo-as à ampliação do seu imaginário educacional.

A escola deve ser vista pelas crianças como um espaço promotor de segurança e bem-estar, que as desafie a querer permanecer nesse espaço e explorar o que os educadores/professores lhe podem oferecer. Na verdade,

embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp.8-9).

A escola é um espaço aberto à partilha de saberes, na qual colabora toda a comunidade educativa, não só os profissionais que trabalham diariamente com as crianças, como também o pessoal não docente, os familiares, amigos da família, e toda a comunidade local [incluindo serviços públicos como por exemplo bombeiros, Polícia de Segurança Pública (PSP), Guarda Nacional Republicana (GNR), Centro de Saúde, entre outros].

Segundo Costa (2016), baseando-se nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), as crianças, no contexto de educação pré-escolar

planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando. Vale a pena pensar como podemos deixar esta experiência enriquecedora contaminar outros níveis educativos (p.4).

Reiteramos que o nosso estudo se situa nos contextos de creche, educação pré-escolar e do 1.º CEB. No que diz respeito ao último ciclo de ensino apontado podemos afirmar que “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.7).

Atendendo à nossa investigação, o tema no qual focamos a nossa atenção foi: a *Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro*. Relativamente aos contextos onde nos foi dada a possibilidade de realizar a nossa PES procuramos desenvolver experiências de aprendizagem (creche) e de ensino-aprendizagem (jardim de infância e 1.º CEB) que dessem resposta à nossa questão-problema: *Como pode a literatura para a infância influenciar a construção de competências de leitura e escrita?* Para que fosse possível alcançar

resposta(s) à questão-problema traçada foi necessário identificar alguns objetivos, nomeadamente: (i) *verificar se existe prática de leitura de livros*; (ii) *perceber em que fase de leitura se encontram as crianças* (destinado apenas ao 1.º CEB); (iii) *promover o contacto com a escrita em diferentes suportes*; (iv) *explorar diversas técnicas de leitura*; e (v) *confirmar se houve evolução no contacto com os livros*.

Apesar de todo um caminho traçado é importante salientar que sempre procuramos, ao longo das atividades desenvolvidas, dar resposta aos interesses da criança e procurar relacionar e aprofundar os conhecimentos por ela já adquiridos e, assim, partir para novas descobertas, auxiliando a criança a desenvolver um espírito investigativo, participativo, reflexivo e a formá-la como cidadã consciente das suas aprendizagens. Procuramos também que as crianças partilhassem os seus saberes com os seus colegas (e toda a comunidade escolar – educadores, professores, auxiliares de ação educativa, familiares), sempre com a intencionalidade de ajudar a criar uma rede de partilha de saberes e conhecimentos. Foi também nossa intenção promover a afetividade, o interesse e a motivação para a aprendizagem, pois “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Costa, 2016, p. 4). Assim, pensamos ter proporcionado às crianças o contacto com temas atuais da nossa sociedade e que as conduzimos à descoberta de delas (na sua individualidade) e dos outros. Daqui decorre a importância de termos proporcionado a vivência de atividades lúdico-pedagógicas a partir do meio e com um número diversificado de materiais/recursos. A nossa investigação centra-se sobre a abordagem do livro na vida da criança em contexto escolar, formal ou não formal. No entanto, é importante frisar que procuramos dar resposta a todas as áreas do saber, respeitando os seus domínios e subdomínios. Relativamente à estrutura do presente documento podemos observar que é constituído por três capítulos.

No Capítulo I, podemos aceder à fundamentação teórica que sustentou a nossa investigação e que proporcionou desenvolver a nossa questão-problema e dar sustentação às possíveis repostas aos objetivos delineados. Assim, neste capítulo focamos a nossa atenção sobre a importância que os livros têm na vida da criança, o papel do mediador da leitura, a leitura no seio familiar e quais os ambientes promotores de aprendizagem da escrita, entre outros conceitos que consideramos merecedores de toda a nossa atenção.

No Capítulo II, designado de opções metodológicas e caracterização dos contextos, enfatizamos as opções metodológicas e destacamos, num primeiro momento, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados. No segundo momento apresentamos a caracterização dos três

contextos (creche, jardim de infância e 1.º CEB), salientando, para o efeito, as características de cada grupo de crianças e as suas rotinas diárias.

No Capítulo III podemos ver mencionadas a apresentação, a descrição e a análise das práticas em contexto de estágio, sendo parte constituinte as experiências de aprendizagem e de ensino-aprendizagem realizadas em cada contexto. Podemos encontrar, no contexto de creche, a referência a uma experiência de aprendizagem, no jardim de infância a duas experiências de ensino-aprendizagem e no 1.º CEB a três. As experiências seleccionadas, para a documentação das nossas práticas, foram devidamente fundamentadas e analisadas e todos os dados foram recolhidos ao longo da investigação e efetiva estada nos contextos suprarreferidos.

O presente relatório termina com as considerações finais, nas quais apresentamos, de forma clara, a(s) resposta(s) obtida(s) à questão-problema da nossa investigação, bem como aos objetivos delineados para esta análise. Ainda apresentamos algumas reflexões da nossa passagem pelos três contextos educativos, sem deixarmos de focar os nossos obstáculos e o caminho traçado para contorná-los. A realização da PES, da investigação das nossas práticas focadas num tema, bem como a elaboração deste relatório final constituiu-se, enquanto futura profissional da educação, num contributo que nos irá ser muito profícuo no nosso futuro, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal, social e ético.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Nota Introdutória

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica sobre a literatura para a infância, nomeadamente sobre alguns aspetos que se prendem com a importância do contacto das crianças com o livro, com base em alguns autores de referência na matéria. Para iniciarmos damos conta da pertinência do livro na vida da criança, seguindo-se a sua relevância para o seu crescimento intelectual, sobretudo os benefícios que acarreta e que aprendizagens são possíveis realizar. Refletiremos também sobre a importância do contacto com os livros na aquisição/desenvolvimento da leitura, mas também da escrita. De lembrar que a leitura se inicia desde tenra idade e permite que a criança comece desde cedo a atribuir significado ao mundo que a rodeia, construindo um pensamento reflexivo e crítico. Além de todos os autores consultados e referenciados, debruçamo-nos ainda nos documentos oficiais que foram um pilar fundamental durante todo o processo, acompanhando-nos não só teoricamente, mas também ao longo das nossas práticas.

1. O contacto da criança com os livros: o papel dos mediadores

Iniciamos o presente tópico frisando a importância do livro na vida da criança, realçando o momento de leitura, quem o pode proporcionar e como o livro pode acompanhar a criança ao longo da sua vida escolar. Como sabemos é consensual

na literatura da especialidade que o contacto com o livro e com a leitura/escrita pode começar desde as idades mais precoces. Porém, nestas faixas etárias, o papel do adulto, do adulto mediador, seja ele o educador de infância ou algum membro da família, é indispensável. E afigura-se-nos que o papel desempenhado pelo adulto mediador, no contacto e na interação da criança com o livro, ainda não está completamente interiorizado pelos diversos atores educativos (Balça, & Leal, 2014, p.2).

Clarificamos também que

os primeiros mediadores de leitura são aqueles que se movimentam no ambiente familiar. Podem ser os pais, os avós, os irmãos mais velhos ou outra pessoa próxima da criança. Estes mediadores desempenham um papel muito importante na criação de hábitos de leitura ao longo da vida e na emergência da vontade de querer aprender a ler, numa fase inicial. Temos de ter plena consciência da dificuldade que representa a criação de hábitos leitura estáveis e de que, nem sempre a escola consegue cumprir esta missão sozinha (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.34).

As atividades que envolvem a leitura devem ser desenvolvidas em trabalho conjunto, como uma “equipa” e não ser exclusivamente no meio escolar, mas também no meio familiar, no qual as

crianças se encontram no conforto das suas famílias ou entes queridos, pois o objetivo é que “a diversidade de interações características do contexto educativo permite alargar a vertente social da leitura” (Balça, & Leal, 2014, p.3). A criança inicia o seu processo de conceções do mundo considerando, num primeiro momento, o meio no qual se encontra inserida.

Nem todas as casas das crianças estão repletas de livros diversificados e nem todos os elementos da família da criança manifestam gosto pela leitura. Inerentes a este aspeto encontram-se fatores como os níveis de literacia familiar e o tempo destinado ao trabalho.

É importante que todas as crianças usufruam do prazer de ouvir ler uma história ao deitar e ter contacto com os livros existentes nas suas casas, uma vez que “as práticas de ler e de contar histórias aos mais novos, em ambiente familiar afetivo, contribuem para a criação de hábitos de leitura, além de auxiliarem na expansão do vocabulário ativo e passivo” (Azevedo, & Balça, 2016, p.4). Como nem sempre isso é possível, acontece que cabe às instituições procurar colmatar essas falhas, mas também passa por procurar um trabalho conjunto escola-família. Assim, a escola deve ter em atenção os fatores que privilegiam o captar de atenção da criança para o mundo dos livros e das aprendizagens que podem oferecer. Nos anos iniciais, nomeadamente na creche

as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância.

A poesia, como forma literária, constitui também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.64).

A poesia através da sua musicalidade leva à fácil memorização, proporcionando à criança novas vivências e interpretações. A exploração lúdica da linguagem acontece através de um jogo linguístico, em que

no domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados,

que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação (Ministério da Educação [ME], 2018, p.3).

Atualmente existe, para o contacto com literatura de referência, uma diversidade de recursos disponíveis que dão resposta às necessidades de cada criança. Assim nos exemplificam Ramos e Silva (2014) ao salientarem que

a diversidade da oferta de livros para crianças é muito grande. Entre os géneros mais divulgados encontram-se os álbuns, as coletâneas de contos de autor, as adaptações de histórias populares ou de clássicos de literatura, e as coletâneas de poesia (tanto da tradição oral como de autor). Para crianças mais pequenas, estão igualmente disponíveis livros-brinquedo, que podem apresentar uma variedade considerável de formatos e modelos (livros de pano, livros de imagens, livros tridimensionais, interativos, de atividades, etc. [entre outros]). Para pequenos ‘leitores’ que ainda não sabem ler, sugerimos, como a seguir exemplificaremos, álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos (livros com ‘imagens que saltam’ ou livros ‘pop-up’, livros com tiras de papel para puxar ou livros ‘pull-the-tab’, livros com janelas para abrir e espreitar, etc. [entre outros]), todos com muitas e sugestivas ilustrações e quase sempre dominados por temáticas ligadas ao universo animais, às rotinas do bebé, aos seus brinquedos, aos objetos da casa, aos alimentos, às peças de vestuário, aos números e às letras (abecedários ilustrados, por exemplo), ou contendo já narrativas muito simples (p.158).

Desde o berço até à idade de escolarização obrigatória, são inúmeras as ofertas de literatura para as crianças e com diversos temas adaptados às necessidades de todas. É do interesse do educador e professor procurar diferentes recursos para que a criança seja motivada para a aprendizagem do mundo que a rodeia, que pode ser proporcionada através dos livros.

Atualmente é possível verificar a importância de boas leituras, desde cedo, na vida da criança. Este facto acontece quando várias entidades possibilitam a interação com a leitura e compreendem como retirar partido dela. Através do contacto com o livro, podemos ver que

além de sensibilizar para o prazer da leitura, o educador de infância pode despertar a criança para a importância e funções da leitura, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e lúdica, facilitando este profissional a emergência de comportamentos leitores. Para tal, os educadores de infância necessitam investir no ambiente educativo, dotando-o de livros infantis diversificados e outros materiais impressos de fácil acesso às crianças (Balça, & Leal, 2014, p.2).

Quando não se encontram estes recursos materiais nas salas de aula/atividades é importante que o educador/professor tente levar um leque abrangente de recursos e/ou acompanhem as crianças a outros locais, como por exemplo bibliotecas escolares (ou municipais sempre que possível). Reclama-se, assim, “a atenção dos educadores para a importância de proporcionar às crianças momentos de fruição de livros em espaços próprios, as bibliotecas; sejam as bibliotecas públicas ou as bibliotecas da própria sala ou da instituição de educação pré-escolar” (Balça, & Leal, 2014, p.4).

No que confere ao 1.º CEB é importante referir que este trabalho seja continuado no sentido de possibilitar um contacto com uma variedade de livros e atividades promovidas pelas diversas entidades educativas. As visitas à biblioteca escolar (ou municipal) continuam a ser igualmente importantes, bem como o contacto com os escritores (nesta faixa etária já compreendem que atrás do livro encontra-se um criador da obra), pois quando ouvidas as leituras por quem escreveu, e é esclarecida a essência do livro, a criança sente-se mais motivada a entrar na história e a sentir de formas diferentes os acontecimentos. Todos estes momentos transportam a criança para o mundo dos sonhos, despoletam a sua imaginação, criatividade e, em simultâneo, colocam-na a par da leitura e da escrita.

2. A importância do livro no crescimento intelectual da criança

Tal como já mencionamos anteriormente, o promover do contacto da criança com o livro é um trabalho conjunto da escola com a família e vice-versa. Através de um diálogo, da apresentação do projeto escolar e das especificidades que cada criança necessita é possível traçar um caminho na leitura motivador e rico em aprendizagens. Também sabemos que enquanto a criança brinca é possível explorar conceitos que a levem a “caminhar” na leitura e na escrita, pois “reconhecemos que o brincar nas instituições educacionais é de extrema importância e que, na existência de um contexto preparado para proporcionar um brincar livre e criativo, este espaço pode construir experiências muito significativas” (Evedove, Assis, & Ayoub, 2019, p.7). Assim, aliando o brincar com o aprender só pode resultar num ambiente confortável para que a criança se deixe motivar para explorar as diversas áreas do saber. Neste sentido, e tomando como exemplo a educação pré-escolar,

a área dos livros deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras. Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador apontando e ‘conversando’ sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e ‘ler’ histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro. Quando as

crianças têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade (Post, & Hohmann, 2011, p.148).

Como vemos, na atualidade, existem muitos suportes textuais que podem ser selecionados para responder às necessidades individuais de cada criança. Primando pela mediação escola-família, os pais e os educadores de infância podem selecionar vários tipos de livros de histórias: livros só com gravuras; livros com gravuras e palavras; conjuntos de cartões com gravuras que formam uma história sequenciada. Qualquer deste género de livros é aconselhável, se a sua escolha corresponder ao gosto da criança (Marques, 2003, p. 33).

A seleção do livro a ler deve ter em conta a faixa etária e o nível de proficiência em que a criança se encontra na leitura. Obviamente sempre com o cuidado de responder às expectativas criadas pela criança. Também é de ter em conta que, no decorrer das leituras, os livros devem dar acesso a uma simbologia textual acompanhada da icónica, pois, tal facto recomenda-se para que a criança seja capaz de explorar os dois grafismos (palavra e imagem). “Assim, tanto a leitura de livros como o reconhecimento das letras do alfabeto durante a primeira infância contribuem de forma positiva para a compreensão leitora e, conseqüentemente, para o sucesso na leitura” (Azevedo, & Balça, 2016, p.17). Um simples ato de ler em meio familiar, antes do deitar (adormecer) aumenta a sensibilidade da criança para com o livro, pois “a aprendizagem da leitura começa muito antes da sua formalização com a entrada na escola e é um processo que nunca pode ser dado como concluído e que, nesse sentido, a sensibilização deve iniciar-se o mais cedo possível, na família” (Ramos, & Silva, 2014, p.150). Existe, “tal como acontece no contexto familiar, também é grande a variação em termos de quantidade e de qualidade de experiências de leitura tanto na creche como no jardim de infância” (Ramos, & Silva, 2014, p.152).

A relação que podemos promover entre a criança e o livro deve ser também desenvolvida em mútua interação com os seus pares, isto é, não só educador/professor-criança, mas também entre crianças. Por exemplo,

por vezes, pode-se, pedir a uma criança para contar uma história conhecida a outras crianças, recorrendo a um livro com gravuras (...) [sendo] essencial dar tempo para que as crianças façam perguntas sobre o que ouvem e vêem e o adulto só deve responder depois de se certificar que nenhuma criança do grupo se revela incapaz [por vezes até mesmo insegura, por vergonha de errar e de as restantes crianças possam reagir de forma não adequada à situação] de o fazer (Marques, 2003, p.34).

No entanto,

um dos cuidados a ter em conta, refere-se à necessidade de construir um ambiente familiar, no qual a leitura das histórias tenha lugar, evitando as situações artificiais, as perguntas fora do contexto e a presença de estranhos que intimidem as crianças (Marques, 2003, p. 34).

Não devemos forçar as situações de aprendizagem nem colocar as crianças num ambiente que transmita insegurança, o objetivo é que estas disfrutem da leitura confortavelmente, num lugar que seja harmonioso, levando a que a sua imaginação e atenção flua livremente, construindo o que a sua criatividade o permitir. Por vezes, o contacto com estranhos inibe as crianças de participarem e, por tal, deve-se ter em atenção o ambiente e a forma como as abordarmos para o ato de ler, para que não se sintam constrangidas. Contudo, se é uma aprendizagem mútua, e se a criança partilha histórias também deve partilhar as suas reflexões e opiniões com o grupo, e é necessário mediar as crianças para o caminho mais correto. Por exemplo, “quando uma criança dá uma resposta errada, é preferível que o professor dirija a mesma questão a outras crianças de forma a que as soluções sejam encontradas em conjunto” (Marques, 2003, p.34), pois é importante saber abordar esta questão, para que a criança não se sinta intimidada em situações futuras.

Uma questão pertinente na aprendizagem passa pelo facto de que a “leitura repetida do mesmo livro só traz benefícios, porque a criança se sente feliz ao poder antecipar os acontecimentos da história e, ainda, por ser capaz de fixar as características dos personagens” (Marques, 2003, p.33), uma vez que a criança consegue vivenciar a história de muitas formas, criando novos enredos com os mesmos pormenores da história original.

O ato de ler e de escrever pretende-se dinâmico. Para tal devemos pensar em atividades diversificadas, por forma a não se criarem rotinas, ou seja, a leitura ser sempre realizada da mesma maneira e no mesmo local. A este propósito, realçamos o que nos diz Marques (2003) “a leitura pode ser adquirida em pequenas atividades quer sejam elas em casa, na rua, na creche ou noutros contextos” (p.41). As crianças devem ser motivadas para pequenas tarefas do quotidiano, passando pela ida às compras, em que a família previamente organiza a lista de compras, uma confeção de uma receita, uma ida à biblioteca, entre outras atividades. Devemos também permitir que as crianças descubram a realidade por si mesmas, pois isto incentiva-as a falarem sobre as suas descobertas, pois “quando as crianças têm liberdade de conversar sobre experiências pessoalmente significativas, utilizam a linguagem para lidar com ideias e problemas que, para elas, são reais” (Rigolet, 2006, p.161).

3. Os livros como facilitadores da aquisição/desenvolvimento da leitura e da escrita

Segundo o que se expressa nas OCEPE “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60). Neste sentido, é essencial que exista

a capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.61).

A criança necessita de se exprimir para comunicar, levando ao desenvolvimento oral e textual, mas, para isso

o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/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 (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.66).

Devemos ter ainda em conta que a criança deve ser envolvida nas atividades de leitura em contexto familiar, escolar e informal (museus, bibliotecas, etc.), e que “a leitura, em contexto escolar, deve ser motivada e finalizada” (Azevedo, & Balça, 2016, p.3), quer seja na creche (com a leitura de livro, canções e o diálogo contínuo com a criança), no jardim de infância ou nos restantes ciclos de ensino. É importante termos em linha de conta que

o envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita na educação pré-escolar promove o desenvolvimento de aprendizagens diversas que, apesar de se inter-relacionarem, se podem considerar organizadas em três componentes: Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; identificação de convenções da escrita; prazer e motivação para ler e escrever (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.71).

Para que as competências de aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolvam, tal como nos referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é fundamental o papel do/a educador/a “ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (p.71). Os ambientes promovidos pelo educador e o professor devem ser

motivadores para a aprendizagem da leitura e da escrita, não devendo ser ambientes estranhos e desconfortáveis para a criança. A leitura de livros, folhetos, e outros suportes escritos pode ser realizada através da leitura de imagens, acompanhando com o texto ou simplesmente utilizar a leitura visual ou apenas a textual. No entanto, é importante realizar essas duas leituras para que a criança entre em contacto com a palavra e com a ilustração. Sobre o processo de leitura e escrita, Marques (2003) refere-nos que

a primeira palavra que a criança identifica, com mais facilidade, é o seu nome, sobretudo se o nome inclui várias vogais e, no conjunto, tem poucas letras. Uma outra conclusão a tirar da observação (...) é que as crianças pequenas parecem identificar mais facilmente as vogais do que as consoantes (p.19).

É pertinente realçar que a criança consegue com mais facilidade identificar as vogais e que a leitura deve ser acompanhada com imagens para uma repetição da palavra que identifica a imagem. Devemos ter em conta que a “língua – deve ser uma aprendizagem activa: a língua deve, sempre que possível, estar ligada à experiência directa. O adulto deve introduzir vocabulário, conceitos e formas linguísticas novos em ligação com a actividade concreta desenvolvida pela criança” (Rigolet, 2006, p.161). A leitura e escrita não é um processo estanque, é um trabalho contínuo, pois

para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Acontece, por vezes, que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Por outro lado, manter viva a vontade de querer ler exige que as experiências de leitura sejam gratificantes (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.6).

Para que toda a magia da leitura e escrita aconteça no decorrer da vida da criança e a acompanhe em idade adulta é importante promover o contacto com livros de referência e atividades que a motivem à leitura, proporcionando momentos agradáveis e salutareos no contacto da criança com o livro. Para a promoção da leitura é importante também um contacto frequente com uma biblioteca, seja ela escolar ou municipal, como já dissemos. Contudo, devemos salientar que

ir à biblioteca não pressupõe apenas entrar e sair com livros na mão. As crianças gostam de ficar lá um pouco, folheando livros e demorando-se na sua escolha. Deixar a criança folhear e olhar os livros é uma atitude que pais, educadores e bibliotecários devem mostrar em todas as circunstâncias (Marques, 2003, p.46),

Também é relevante que se faça a divulgação de livros junto das crianças, por exemplo a partir de uma roda de livros

o professor rodeia-se de um conjunto de livros, previamente selecionados de acordo com o público a que se destinam, e vai mostrando um livro de cada vez. Para os mais jovens fala um pouco sobre o livro, mostrando a capa ou uma ou outra imagem; pode apresentar uma das personagens, referir um objeto estranho que entre na história, etc. Para os mais velhos e de acordo com o texto em causa, o professor apresentará a obra ou o texto, levantará um pouco o véu em termos de conteúdo, mas sem desvendar de mais, fará alguns comentários breves procurando aguçar a vontade de conhecer todo o texto. À medida que os livros vão sendo apresentados, são postos a circular pelos alunos (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.29).

Sempre que possível o contacto das crianças com o escritor e ilustrador das obras é importante porque, assim, tem a possibilidade de comunicar diretamente com os autores que as entusiasmam, imaginam e criam novos enredos, podendo esclarecer dúvidas existentes, como por exemplo: como escreveram a obra, como surgiu o texto e as ilustrações, entre outras.

4. Leitura e escrita: a díade necessária

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) delimitam um domínio no qual relatam a importância da linguagem oral e a abordagem à escrita. Podemos verificar que é um processo que se inicia na educação pré-escolar. Assim, o

domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança (p.6).

Desta forma, “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60). Esta aquisição acontece quando a criança começa prematuramente a contactar com esta realidade, “a **casa** e o **meio** são espaços de aquisição da linguagem. A **escola** é responsável pelo ensino e, conseqüentemente, pela aprendizagem da língua” (Ferraz, 2007, p.20). Ainda devemos considerar que

o crescimento linguístico da criança, com reflexos na aprendizagem escolar, está em estreita relação com o nível cultural da **família** ou do **meio** em que está inserida. As diferenças sociais perpetuar-se-ão se a escola não proporcionar o ensino que colmatará as aquisições anteriormente feitas (Ferraz, 2007, p.21).

Pois,

o processo de aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada. Mais tarde, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita incorpora uma mensagem e convenções a ela associadas. Ao serem estimuladas, vão reproduzir algumas dessas convenções, atribuindo-lhes valor e utilidade (Cunha, 2011, p.53).

A criança começa a descodificar o que vê (escrita) e atribui significado ao objeto, começando a criar uma imagem do mundo que a rodeia, é um processo contínuo que se adquire com o tempo. Mas,

desde cedo, as crianças desenvolvem concepções sobre a escrita, suas utilizações e funções. Uma das formas de tentar caracterizar e compreender os seus conhecimentos e concepções é através das suas produções escritas, de modo a notar regularidades, modos de diferenciação e características particulares (Cunha, 2011, p.53).

Essas regularidades são manifestadas através dos grafismos que a criança começa a desenvolver, observa-os e começa um processo de autoconhecimento, das suas capacidades, pois sempre que representa grafismos pode fazê-lo de diferentes formas.

No que confere às crianças em idade pré-escolar, muitas

consideram que a escrita, designadamente o número de letras, representa propriedade dos objetos. Assim, quando pretendem ‘escrever’ usam mais letras (ou pseudoletas) para escrever nomes de objetos (ou de pessoas) grandes do que para escrever nomes de objetos (ou pessoas) pequenos (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.12).

As associações que as crianças fazem iniciam-se pela observação do objecto. Se for de grandes dimensões a letra tende a ser escrita em tamanhos grandes e grafismos em maiúsculas, caso o objeto seja pequeno, a criança irá escrever em tamanho também reduzido, tal como o observou. Neste sentido, escutar e falar são capacidades que se vão adquirindo de forma intuitiva” (Ferraz, 2007, p.17). A criança associa o que vê (as suas dimensões) àquilo que sente necessidade de exprimir. Outra situação comum, como nos dizem Viana, Cruz e Cadime (2017), passa pelo tempo que a criança diz ou ouve dizer a palavra, estabelecendo a sua associação a um grafismo que não corresponde à “forma correta de escrever a palavra, mas é através deste

caminho que a criança começa uma nova descoberta, as sílabas” (p.13). Devemos ainda ter presente que

a escrita alfabética é um ponto de chegada, e não um ponto de partida. Assim sendo, para a maior parte das crianças que ingressa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as relações entre as letras e os sons são algo novo e altamente abstrato. Ensinar letras sem que as crianças percebam que as letras representam os sons da fala é como querer que as crianças andem antes de conseguirem sentar-se (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.14).

Também se torna imprescindível mencionar que “*leer y escribir están interrelacionados fundamentalmente porque hacen referencia a un mismo hecho que es objeto de conocimiento: el texto escrito*” (Esteve, 2006, p.20). Não devem ser, assim, trabalhadas em separado, mas sim em conjunto, relacionando-as. Sabe-se que

é longo o caminho que vai do reconhecimento de que o que se lê em voz alta depende das palavras escritas e não das figuras do livro até ao momento do reconhecimento visual das primeiras palavras. A medir esses dois estádios da aprendizagem da leitura, decorrem muitas actividades centradas no contacto das crianças com a leitura de livros de histórias e no folhear de livros com figuras e frases simples (Marques, 2003, p.19).

Assim sendo, é de salientar a importância da educação pré-escolar neste processo, pois “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60), sendo essencial estarmos constantemente a articular frases corretamente e a chamar os objetos pelos nomes corretos, para que as crianças consigam assimilar os sons que correspondem às palavras uma vez que “a criança imita quando é encorajada a pronunciar as primeiras palavras. É a repetição de palavras como *mãe, pai, papa* que a motiva a pronunciá-las” (Ferraz, 2007, pp.17-18). No entanto devemos ter em atenção o pronunciar as palavras sem serem no diminutivo, pois poderá constituir uma influência que resultará numa posterior dificuldade na articulação correta das palavras e escrita das mesmas. Reforçamos, pois, a importância de que devemos atribuir os nomes corretos e esquecer a pronúncia das palavras utilizando diminutivos. Também é extremamente importante ter em consideração que não nos podemos

esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. O respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.60).

A partilha de culturas permite que as crianças conheçam a realidade da sociedade atual, contactem com a multiculturalidade e “se a aprendizagem da língua portuguesa se torna essencial para terem sucesso na aprendizagem, a partilha da sua própria língua e cultura não só reforça a

autoestima e identidade da criança, como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp.60-61). Este contacto com o local e o global pode abarcar toda a comunidade escolar e enriquecê-la ainda mais.

Por vezes os assuntos relacionados com a cidadania são esquecidos ou menos valorizados, mas se defendemos uma escola inclusiva e para todos, devemos promover encontros culturais, atividades que envolvam esses conteúdos que são importantes na sociedade em que vivemos e nos ajudem a preparar as novas gerações para evitar alguns conflitos sociais.

Embora os recursos pedagógicos sejam muitos, existem alguns argumentos que são utilizados para a não utilização dos livros de literatura para a infância, nomeadamente o cumprimento do programa:

Atualmente não só se recorre aos materiais escolares, mas também a diversos recursos (inclusive tecnológicos), contudo nem sempre é fácil pois uns atribuem a responsabilidade aos programas. São longos e obrigam o professor a ‘dar a matéria’ superficialmente; os autores selecionados deveriam ser outros; há ‘gramática’ a mais; não estão definidos os patamares de sucesso para cada ciclo; não há articulação entre os vários ciclos; as ‘matérias’ repetem-se (Ferraz, 2007, p.13).

Desta forma, o docente fica limitado e confinado ao manual escolar e o que, de facto, constatamos é que está sempre presente nas suas práticas. Porém, não nos podemos esquecer que o manual escolar é, ou deveria ser, mais um recurso para auxiliar nas aprendizagens e um meio ao qual as crianças possam recorrer para a consolidação de conhecimentos. As crianças precisam mais do que o manual escolar e do que os livros de fichas oferecem, pois só assim haverá motivação para a aprendizagem. Devemos ser conscientes de que ensinar é recorrer à utilização de materiais didáticos diversificados que

possibilitam um melhor aproveitamento da aprendizagem, os quais, exigem um planeamento prévio para sua utilização, visando alcançar de forma mais abrangente os diversos tipos de indivíduos que aprendem de diferentes formas, tornando-se necessário variar metodologias e recursos (Figênio, Ferreira, Santos, Gonçalves, & Santos, 2016, p.2).

Desta forma, planificar atempadamente o que utiliza e verificar como se utiliza, proporciona novas experiências de aprendizagem às crianças, sendo que este processo é uma dinâmica que deve ser contínua ao longo do ano letivo.

5. A leitura na família, na creche e na educação pré-escolar

A leitura emerge desde cedo no seio familiar, mas consolida esse caminho na creche e na educação pré-escolar. Viana, Cruz e Cadime (2017) defendem que

a família e o jardim de infância são os mais importantes microsistemas 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).

Acrescentam as autoras que “os pais são agentes privilegiados e os modelos dos seus filhos” (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.20), sendo, por tal, os hábitos de leitura transmitidos de geração em geração. Os atos dos pais são uma influência para o caminho que os filhos querem seguir, pois são “uma fonte inesgotável de saberes” e, se os pais forem bons leitores, irão proporcionar à criança o contacto desde cedo com o livro. Assim se sustenta que na família e na creche

falar com as crianças é o primeiro passo para permitir a aquisição da linguagem oral. Desde cedo, a estimulação do bebé alia o toque, a cor e o movimento ao som, com as verbalizações dos pais a organizar as rotinas do dia a dia e a dar sentido às tentativas de vocalização das crianças. A indicação, a repetição, a criação de um diálogo com perguntas e respostas, na qual o adulto representa ambos os papéis, introduz na criança as regras da comunicação, modelando, pouco a pouco, o seu discurso (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.20).

Sendo que este processo está sempre em construção, num segundo momento iniciam-se os jogos de linguagem, nos 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).

No quotidiano familiar e na educação pré-escolar a criança (dependendo da sua faixa etária) deve ser inserida em atividades como “escrever a lista de compras, deixar um recado, organizar datas importantes numa agenda” (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.20). Estes são pequenos exemplos ilustrativos do que se pode fazer para promover o ato de ler e escrever.

6. A leitura no 1.º ciclo do ensino básico

Rodrigues (2019), sustentando-se nos trabalhos de Smith, refere que

para aprender a ler, los niños han de descubrir las formas de utilizar la lectura para conseguir sus propósitos y satisfacer sus intereses. Si el lenguaje escrito tiene sentido para ellos, aprenderán del mismo modo que antes aprendieron a emplear el lenguaje hablado (p.30).

É imprescindível que a criança, desde cedo, inicie o seu caminho na leitura, mas, para isso, é preciso dotar os jovens e as crianças das ferramentas que lhes permitam ser ativos no seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. Considerando que a leitura é uma dessas ferramentas, será esta uma das traves mestras para a formação do indivíduo (Rodrigues, 2019, p.30).

Sendo a leitura uma ferramenta essencial no seu processo de construção pessoal e intelectual, a criança “aprende a ler quando sente entusiasmo, imaginação, raciocínio, e quando enriquece as suas experiências e ideias” (Rodrigues, 2019, p.32). Na verdade, “quando as crianças percebem que as letras que veem num livro representam determinados sons que elas ouvem quando a palavra é falada, elas estarão certamente prontas para começar a ler” (Rodrigues, 2019, p.32), e iniciam assim um processo de motivação para a aprendizagem da leitura.

Ler trata-se de um processo complexo e, como tal, não devemos “saltar” os primeiros passos, pois sabemos que aprender a ler implica o desenvolvimento de aptidões linguísticas importantes. Para ler é necessário que antes se tenha adquirido a linguagem oral, pois sem este requisito não se pode aprender que cada som corresponde à marca gráfica que o representa (Rodrigues, 2019, p.32).

Desta forma, verificamos que na educação pré-escolar existe a necessidade de iniciar a aptidão das crianças para com os grafismos para que, mais tarde (no 1.º CEB) essas aptidões possam ser melhor desenvolvidas.

Assim, quando a linguagem oral se encontra adquirida, a criança inicia este processo através da união das letras que visualiza e forma, então, a sílaba. Mais tarde esse processo passa a unir sílaba a sílaba e ler a palavra de forma fragmentada. Posteriormente, e atendendo à complexidade que envolve o ato de ler, “para que o leitor possa compreender uma passagem de um texto ou uma história terá que ter ultrapassado a fase morosa da identificação de palavras isoladas, daí a importância da repetição com vista ao autonomismo” (Sim-Sim, 2002, p. 217). Desta forma,

ler é um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro *re*-constrói o significado do segundo. Essa é a razão pela qual, perante o mesmo texto, diferentes leitores podem ter níveis diferentes de compreensão, o que significa que a mesma mestria de leitura afecta a compreensão do que se lê (Sim-Sim, 2002, p.205).

Quando a criança inicia o seu caminho na leitura projeta as suas interpretações nos textos que lhe são disponibilizados. Tal como existem textos diferentes também existem interpretações distintas, pois cada indivíduo reflete sobre os assuntos e cria as suas próprias concepções relativamente à leitura. Devemos ainda ter em conta que “ler não é um fim em si mesmo, mas um meio de nos apropriarmos da informação, ou seja, aprender sobre o real, qualquer que ele seja” (Sim-Sim, 2002, p.206). Através da leitura o indivíduo tornar-se-á capacitado para enfrentar a sociedade e o mundo que o rodeia. Neste enquadramento, salientamos que

aprender a ler significa iniciar-se num jogo de decifração que assenta em três pilares: (i) compreender o código oral (base da escrita), (ii) descodificar (traduzir o escrito em oral) e (iii) compreender as relações expressas ao nível da palavra, da frase e do discurso escrito. Um mau domínio do código oral refletir-se-á na compreensão do que é lido, uma deficiente descodificação originará erros de tradução e ambos serão responsáveis por uma má compreensão de leitura (Sim-Sim, 2002, pp.212-213).

7. Importância da motivação e do ambiente educativo na promoção da leitura

A atividade de leitura só terá bons efeitos na criança se os ambientes onde as mesmas ocorrem forem são adequados, lhe transmitam, sobretudo, tranquilidade, segurança e conforto. Também

a motivação deve acontecer ao longo de todo o dia da criança, utilizando, por exemplo, frases simples do quotidiano que a incentivem a superar os seus medos e as suas dificuldades. Como já havíamos dito a aprendizagem da leitura é uma tarefa complexa, uma vez que implica a ativação de vários processos cognitivos e linguísticos. Sendo uma atividade complexa, a motivação para aprender a ler será um fator determinante, pois a criança motivada será perseverante, mesmo que experimente algumas dificuldades. A criança motivada para aprender a ler é também a que vê utilidade nesse ato (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.19).

Através da motivação a criança vê um impulso para o seu futuro e um requisito importante para a sua convivência na sociedade. Na verdade, “a criança que vê a leitura como um passaporte para a autonomia e para o acesso ao conhecimento possui um ambicioso **projeto de leitor**, assumindo que a leitura fará, num futuro próximo, parte integrante da sua vida” (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.19). Assim, a criança procurará, nos recursos (folhetos de compras, revistas, jornais, livros, entre outros suportes escritos) que a rodeiam realizar tentativas de leitura ou leituras. Reforçamos, no entanto, que “a motivação para a leitura não nasce do facto de as crianças viverem rodeadas de livros” (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, p.19), pois não chega a criança ter à sua disposição uma diversidade de livros. Viana, Cruz e Cadime (2017), baseadas em Adams, adiantam que “é preciso encorajar as discussões sobre os sentidos das palavras e as relações entre as ideias dos livros e o mundo para além dele” (p.20), uma vez que a criança não deve ser obrigada a ler, pois esse não é o caminho para a motivação.

Nesta linha de pensamento, corroboramos também as palavras de Sim-Sim (2002) ao reforçar que “o interesse que as crianças pequenas manifestam pelo impresso depende essencialmente das oportunidades de contacto com o material escrito e sua consequente exploração. Esse contacto é-lhes proporcionado pelo ambiente onde se encontram inseridas” (pp.217-218). Se o contacto da criança for rico em recursos diversificados, será confrontada com a curiosidade de os explorar, uma vez que, como também salvaguarda a autora, “a atração chega-nos pelo conhecimento e o conhecimento, nesta idade, passa preferencialmente pelo que se manipula (Sim-Sim, 2002, p.219). Existe assim uma curiosidade natural da criança em explorar os diversos recursos e, se os mesmos forem significativos para ela, surgirão oportunidades de enriquecimento individual e aprendizagens que mais tarde se irá recordar.

Um outro aspeto a considerar é a importância da leitura em voz alta. Como relata Sim-Sim (2002) a “leitura em voz alta para a criança e o dialogar com ela sobre o que se leu são experiências de interação verbal que contribuirão grandemente para o desenvolvimento linguístico do aprendiz do leitor” (p.219), pois a criança prende-se ao que ouve e como ouve, levando a que se incentive a pronunciar as palavras e a memorizar na sua estrutura linguística o que ouviu.

8. A escrita na família, na creche e na educação pré-escolar

As vivências das crianças são diferentes, uma vez que dependem do meio familiar em que estão integradas. O papel da creche e da educação pré-escolar, nestes primeiros anos de vida, é essencial para o seu conhecimento individual e do mundo que a rodeia. É importante que a criança seja vista com respeito e sejam ouvidas as suas necessidades e interesses, procurando dar sempre resposta aos mesmos. A criança ao manipular objetos irá conhecê-los com recurso aos seus sentidos. Mas não chega só proporcionar momento lúdicos é preciso aliar esses períodos temporais a atividades que sejam conotadas de conhecimentos holísticos. Não é suficiente ler apenas em voz alta, criar uma área da biblioteca, ou dinamizar diferentes atividades relacionadas com a leitura e a oralidade, é necessário que a criança compreenda e que o seu processo de aprendizagem seja também canalizado para a aprendizagem da escrita, trabalho este que deve ser feito a par da leitura e da oralidade. Por tal,

é igualmente importante permitir às crianças tentativas de escrita livre, para que possam experimentar e familiarizar-se com o processo, introduzindo, paulatinamente, mudanças qualitativas na forma de representar o discurso. Fazer a lista de convidados para a festa de aniversário, escrever, em conjunto com a criança, uma carta ou um *e-mail* para o tio que foi morar para outro país, legendar ou datar desenhos das crianças, chamar a atenção para a placa que, na estrada, indica que chegaram ao local de residência (Viana, Cruz, & Cadime, 2017, pp.20-21).

Sabemos que nem todas as crianças, no seu meio familiar, encontram motivação para a escrita. No entanto, é importante entendermos que

as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada (Mata, 2008, p.14).

É ainda de frisar que o papel da família e da escola, desenvolvido em conjunto, possibilita um ambiente muito mais rico em aprendizagens para a criança, sendo mais desafiante a sua aprendizagem. Consideramos que deve ser dada, desde cedo, a oportunidade à criança de ter uma participação ativa em pequenas atividades do quotidiano familiar e escola. “Esta colaboração dos outros é importante, tanto nas explorações que a criança vai fazendo, como também nos modelos que vão proporcionando e na colaboração que vão dando” (Mata, 2008, p.15), uma vez que a

criança vê, tentará replicar no seu futuro, uma vez que os adultos mais próximos delas são os modelos que ela, efetivamente, segue e toma como exemplo.

9. A escrita no 1.º ciclo do ensino básico

No 1.º CEB as atividades promotoras de escrita dão continuidade aos trabalhos desenvolvidos na creche e na educação pré-escolar, aprofundando conhecimentos adquiridos. A escrita é o reflexo do nosso pensamento transposto para papel. A criança nesta idade de escolarização já iniciou o seu percurso na construção das suas reflexões e opiniões críticas. Neste sentido, a “escrita facilita a reflexão sobre as ideias e sobre a linguagem que no papel, ou num ecrã, se tornam concretas e permanentes. Enquanto processo cognitivo, o acto de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias” (Carvalho, & Pimenta, 2005, p.1877).

Através da iniciação dos momentos de escrita a criança começa um novo percurso na sua comunicação com o mundo que a rodeia, pois permite alargar o leque de conhecimentos a outras áreas. “O domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor” (Sim-Sim, 2002, p.203). Para tudo isto seja possível terá de existir um mediador nas aprendizagens que permita à criança desafiar-se a si mesma e tenha interesse em aprender novos conteúdos. Assim, a criança deve ser desafiada

a escrever a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo a que, seguindo o fluxo discursivo e a ‘voz’ que lhe dá corpo, possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita. Terá de começar por fazê-lo em linguagem incipiente, ainda incorreta, ainda pouco clara quanto ao que quer significar. Terá de se confrontar com a imprecisão, a inadequação, a insuficiência das primeiras tentativas, contando com o apoio do professor para superar as dificuldades encontradas (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.5).

Também devemos considerar o facto de que “a aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.8). Considera-se, pois, um processo em evolução e que só é conseguido através do treino, sendo um dos desafios lançados à criança, para que escrever se constitua numa rotina. Porém, também é importante realçar que, por vezes, o desafio à escrita é confundido com a recorrência ao ensino da gramática, não descurando da sua importância, mas é necessário descodificar que ditar um texto ou copiá-lo não são classificados como exercícios de desafio à escrita para a criança. Neste sentido,

o ensino da produção escrita precisa de deixar de ser confundido, pelos professores, com o ensino da gramática, com a atividade de ditado, com a atividade de preenchimento de espaços em branco, com o ensino da leitura e da análise escrita literária ou com o exercício compositivo, mais ou menos formal, que incide sobre as frases e suas ligações (Niza, Segura, & Mota, 2011, pp.9-10).

A criança precisa de mais atividades. Atividades essas que apelem ao seu imaginário e criatividade, que a deixem sonhar, pois

embora não seja só a escola a responsável pelo surgimento de representações que constituem verdadeiros obstáculos à aprendizagem da escrita, a verdade é que é ela que tem o direito e o dever de contribuir para a construção de representações facilitadoras do acto escritural e não o contrário (Pereira, 2008, p.13).

Nesta fase de aquisição de conteúdos é frequente que existam erros ou conteúdos que não estejam totalmente aprofundados, não é de todo o objetivo, mas sim deixar a criança explorar os recursos e as suas potencialidades, investigando com o auxílio de um mediador nestas tarefas. Também é frequente o surgimento de erros frásicos ou de vocabulário, mas “a melhor estratégia para a abordagem destes erros é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.11). Assim sendo, não só a criança estará envolvida ativamente no seu trabalho, como também passa a ser parte do seu foco o trabalho em grande grupo, com a responsabilidade de identificar as lacunas nas produções dos colegas, podendo, mais tarde, ser um momento de ponderação em grande grupo sobre as produções textuais, apresentando os seus trabalhos e refletindo sobre a partilha de textos.

É importante destacar que quando uma criança contacta desde cedo com diversos suportes escritos, tal permite que inicie o seu caminho na escrita, transmitindo os seus pensamentos para papel, desenvolvendo um novo potencial de comunicação com a sociedade.

10. Ambientes promotores da aprendizagem da escrita

Devemos ter em consideração os ambientes onde proporcionamos as aprendizagens às crianças. “Para o fazer tem de ‘outrar-se’, procurar sair de si, do seu contexto e cultura, abrir as portas a outros contextos e culturas. Respeitar e escutar para compreender, tornar familiar o estranho, construir a proximidade que cria compreensão” (Vasconcelos, 2016, p.9). Embora não existam “regras” é de considerar alguns aspetos que salientamos seguidamente, pois identificamos nas nossas práticas e acreditamos que é preciso alguma sensibilidade para compreender que é importante adequar o ambiente às necessidades que a criança transmite e aos desafios que a mesma nos “lança”.

Segundo Cunha (2011) o ambiente educativo que promove a aprendizagem da escrita deve ter as seguintes características:

- ser positivo, facilitador da exploração da escrita;
- ser estimulante para a utilização real da escrita;
- estimular, encorajar e apoiar as suas explorações e tentativas de escrita;
- promover a reflexão e o confronto com diferentes formas e estratégias de escrita;
- respeitar as características conceptuais de cada uma das crianças, não procurando pressionar nem saltar etapas;
- atribuir um papel ativo às crianças, consideradas como produtoras de escrita, e não de meras utilizadoras ou reproduzidoras;
- fomentar oportunidades de escolha de acordo com os gostos e vivências de cada um, para que as aprendizagens sejam significativas (p.58).

De notar que “é de grande valor a aprendizagem quando ela tem um significado e, quando falamos em significado na aprendizagem, queremos dizer que cada pessoa tem um despertar diferente para compreender o que está sendo mediado” (Mangueira, Santos, Almeida, Cunha, & Costa, 2019, p.67). É preciso que a criança se sinta encorajada para assimilar as aprendizagens e valorizar cada momento da sua vida, pois enquanto seres humanos não possuímos o mesmo ritmo de trabalho e é essencial respeitar cada um, permitindo que cada criança possa disfrutar dos seus períodos de tempo, que considera necessários. Mangueira, Santos, Almeida, Cunha e Costa (2019) referem que devemos ter em consideração algumas intencionalidades. De seguida apresentamos algumas intencionalidades educativas, promotoras de motivação para a escrita com as crianças, sendo que nelas nos identificamos através dos objetivos traçados para a nossa investigação, nomeadamente:

- proporcionar oportunidades para escrever em actividades sugeridas ou orientadas como em situações de jogo ou brincadeira, facilitando o acesso a materiais de escrita diversificados;
- integrar a escrita nas vivências e rotinas do jardim-de-infância de modo a que as suas finalidades sejam entendidas e que as crianças atribuam significado ao que fazem, com finalidades e objetivos claros;
- servir de modelo às crianças, escrevendo de forma natural e intencional, evidenciando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito;
- registar por escrito o que as crianças dizem;

- proporcionar oportunidades para as crianças partilharem situações de escrita com os colegas;
- envolver as famílias para que elas compreendam a importância das oportunidades de escrita que podem proporcionar aos seus filhos e dos incentivos e elogios ao que os seus filhos vão fazendo;
- produzir livros diversos, trabalhando os procedimentos necessários à sua elaboração;
- construir livros de “alfabeto”, onde cada criança escolhe uma letra e numa folha desenha alguns objectos cujo nome começa por essa letra. O educador escreve o nome dos objectos e as crianças copiam-nos para o livro;
- promover a utilização do computador, onde as crianças podem brincar com as letras e se vão apercebendo da orientação da escrita (esquerda-direita/cima-baixo) e da sua linearidade;
- facilitar processos de reflexão sobre o oral e estabelecer elementos de ligação com a escrita (fazer listagem de palavras que começam ou terminam da mesma maneira, realçando a parte que é semelhante; produzir rimas e passar ao seu registo, realçando a parte semelhante; isolar palavras na frase e realçar os espaços entre palavras, etc.) (p.58-59).

De notar que é necessário procurar novas estratégias à medida que a aprendizagem da criança avança. A mesma rotina não proporciona motivação, mas sim o processo contrário. O educador/professor precisa de encontrar métodos de ensino que cativem e que envolvam a criança ativamente em todo o procedimento, dando-lhe voz.

Capítulo II. Opções metodológicas e caracterização dos contextos

Nota Introdutória

No que confere à abordagem investigativa salientamos que se integra numa perspetiva de carácter mais qualitativo. Sustentou-se na técnica de observação direta e participante e, neste processo, recorremos a alguns instrumentos de recolha de dados. Consideramos que no processo de observação as notas de campo foram fundamentais para nos ajudar a documentar as nossas práticas no decorrer da ação e da investigação que, em paralelo, realizamos. De realçar que os registos das notas de campo foram sempre contínuos, por acreditarmos que

a investigação científica é **sistemática**, pois fornece conhecimento organizado, isto é, baseia-se num sistema em que as ideias se encontram logicamente ordenadas. Esta organização é conseguida com base em procedimentos e estratégias fiáveis, que derivam da elaboração de planos metodológicos rigorosos, conferindo à investigação científica um carácter **metódico** (Carvalho, Ramos, Haro, Serafim, Costa, Raquel, & Roque, 2016, p.3).

Os registos foram fundamentais para a recolha de dados e permitiu-nos organizar e refletir sobre o desenrolar das ações, pois o que observamos, o que ouvimos, entre outros aspetos relevantes, mais tarde, podem vir a ser uma peça fulcral de análise.

Também consideramos que uma abordagem importante para toda a investigação é o fator tempo, uma vez que condiciona e limita as abordagens aos conteúdos didático-pedagógicos e conduz-nos a adaptações e improvisações das estratégias que havíamos idealizado. É importante que esse tempo exista e que se reflita na ação, uma vez que nos pode ajudar a “estabelecer relações de confiança e de abertura” (Vasconcelos, 2016, p.107). Como a nossa investigação decorreu num tempo limitado, nos três contextos de PES, pensamos que foi, para nós, um constrangimento, pois levou a um esforço maior no que confere à seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados e, em simultâneo, selecionar estratégias e procedimentos para a nossa prática. De seguida, procedemos a uma explanação sobre as técnicas e instrumentos pelos quais optamos.

1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

É importante referir que as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram alvo de uma reflexão para que nos permitisse traçar o caminho mais adequado para dar resposta à questão problema em estudo.

1.1. Observação participante

Neste tópico mencionamos a importância da nossa observação de forma ativa e também simplificada. Assim, a observação participante

trata-se de um procedimento de observação e registo direto das condutas, atitudes e práticas desenvolvidas pelo(s) sujeito(s) de estudo [neste caso as crianças com as quais se desenrolou toda a investigação nos diversos contextos]. Como tal, os dados são obtidos no mesmo momento em que estes estão a ser produzidos pelo(s) sujeito(s) [através de um registo a nível fotográfico, vídeo, registo em diário de bordo e notas de campo, entre outros]. (...) Este [o investigador] partilha o espaço, o tempo e as próprias práticas com os sujeitos que investiga, estabelecendo um tipo de interação mais estreita do que a permitida pelo questionário, pela entrevista (Haro, Costa, Faria, Carvalho, Roque, & Serafim, 2016, pp. 100-101).

No entanto, também “será também importante referir que uma criança age de modo bem diferente se está a ser observada ou se está afastada de uma determinada autoridade (coerciva ou não)” (Vasconcelos, 2016, p.103). Ao longo das diversas observações foi possível, por vezes, percebermos que a criança adaptava o seu comportamento à situação, por exemplo, o olhar para a câmara deixando de realizar a tarefa, inibindo-se de falar, entre outras situações. Notamos também que quando não se sentiam observadas, as crianças reagiam como o habitual, com o seu ritmo próprio e sem inibições. Sempre que possível procuramos que a criança não se sentisse constrangida, e fomos encontrando alternativas (por exemplo optando por adiar registos), focalizando-nos apenas no diário de bordo e, mais tarde, nas notas de campo. O nosso foco principal foi desde o início o bem-estar da criança e a sua felicidade plena. Sabemos que o processo de observação é importante em determinados aspetos, pois procura dar resposta a algumas situações anotadas por Estrela (1994), nomeadamente:

- Reconhecer e identificar fenómenos;
- Apreender relações sequenciais dos alunos;
- Ser sensível às reacções dos alunos;
- Pôr problemas e verificar soluções;
- Recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- Situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- Realizar a síntese entre teoria e prática (p. 58).

Devemos ter em consideração estes aspetos, pois funcionam de uma forma encadeada e não devem ser utilizados por uma ordem cronológica.

1.2. Notas de campo e diário de bordo

As notas de campo e o diário de bordo foram dois registos que nos acompanharam ao longo da investigação tendo estado presente em todos os dias em que fomos para o campo recolher dados. Nas notas de campo “o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem [quando escolhida uma variável a observar e esta é predominante]” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.150). Nestes registos podemos encontrar uma “descrição das pessoas [crianças], objetos [materiais disponíveis e utilizados], lugares [instituições na qual decorreu a PES, incluindo interior e exterior e todos os espaços inerentes], acontecimentos, atividades [observadas e desenvolvidas] e conversas [diálogos entre crianças bem como entre as estagiárias e as crianças]” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.150). Em suma, são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.150). Este processo de registo deve ser realizado diariamente, acompanhando com uma reflexão, pois não é um instrumento utilizado em campo, mas sim depois das práticas no decurso da PES, ou seja, quando o investigador se encontra num momento de reflexão consigo e com os acontecimentos ocorridos ao longo do dia. É um instrumento que ajuda a organizar todos os acontecimentos ao longo do dia.

Segundo Porlán e Martín, citados por Oliveira, Gerevini e Strocshoen (2017), o diário de bordo é “um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência” (p. 124). Permite assim, registar no momento as ações observadas ou aspetos relevantes que mais tarde o investigador pode não se recordar, acompanhando-o assim ao longo da sua intervenção em campo.

1.3. Registos fotográficos

Os registos fotográficos são uma fonte de informação importante para acompanhar todo o processo de investigação e complementar com os restantes métodos de recolha de informação. Assim, através destes registos podemos lembrar expressões corporais, movimentos que a criança realizou, como se exprimiu face, por exemplo, ao desafio ou tarefa proposto. Através deste meio é garantido que no decorrer do tempo pode ser aprofundada a reflexão sobre a atividade.

1.4. Produções das crianças

Através das produções das crianças conseguimos compreender o grau de envolvimento nas atividades, por exemplo averiguar como reagem quando confrontadas com as mesmas e

como procuram solucionar os problemas que possam surgir no decorrer da ação. As produções tanto podem ser orais como escritas, pois ambas são relevantes para o decorrer da investigação. Através “obras” individuais e coletivas que as crianças realizam é possível compreender melhor cada criança e analisar as suas necessidades, os traços mais vinculados do que mais gosta ou o que lhe desagrada e planear um melhor método de ensino, adaptado a cada uma das crianças.

1.5. Checklist

A *Checklist*, também conhecida como lista de verificação, é um instrumento de recolha de informação realizado no momento que decorre a ação. Consiste numa lista com diferentes tópicos em que é assinalado se a criança alcançou, ou não, o objetivo, que pode ser feito de uma forma muito simples, com por exemplo um sinal de visto (✓). Para alguns autores falar de *Checklist* (ou *Check-list*) é análogo a falar de Grade de Observação, Inventário, ou mesmo Questionário, tal como se salienta nas seguintes palavras De Landsheere, citado por Estrela (1994), em que nos diz que a

forma mais elementar do questionário, a *check-list* é uma simples folha de inventário (folha de controlo, de anotação) destinada a guiar e a sistematizar a observação. A *check-list* serve para constatar a presença ou a ausência de um objecto sem formulação de juízo ou apreciação. É utilizada para analisar os métodos de trabalho, as reacções dos alunos, as actividades dos professores, as matérias estudadas, os livros, os programas de rádio e de televisão, etc. (p.5).

Ao longo da investigação foi pertinente recorrer a este meio para verificarmos o impacto da leitura de uma história na criança, se a leitura a motivava para a realização das actividades, se o factor motivação dependia da história seleccionada, se a criança se distraía, entre outros itens de análise. Sempre que necessário implementávamos estas listas e, num segundo momento, analisávamos os registos e refletíamos acerca da recolha de dados obtida e dos resultados conseguidos na análise.

2. Caracterização dos contextos institucionais

A nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) ocorreu em três contextos distintos na cidade de Bragança, nomeadamente na creche, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico (1.º ano). De notar que na educação pré-escolar e no 1.º CEB a prática foi desenvolvida na mesma instituição, pelo que realizaremos uma caracterização única e comum da instituição. Com a presente investigação foi possível descrever, analisar e refletir acerca de alguns aspetos ocorridos durante a PES, sempre com a participação das crianças, procurando dar resposta

aos seus interesses e necessidades, mas também com a clara consciência de que teríamos de desenvolver, nós próprias, muitas capacidades. Capacidades essas que, entre outras, se prendiam com o saber “integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem” (Retrieved from <https://bit.ly/2Ejmg2c>).

2.1. Organização do estabelecimento educativo: contexto de creche

A PES, em contexto de creche, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada na cidade de Bragança. A sua fundação data do ano de 1987 e, nessa altura, funcionava a creche, mas também o jardim de infância. Podemos referir que a sua localização era de fácil acesso e estava relativamente perto do centro da cidade. Relativamente à estrutura do edifício e à sua caracterização a nível do interior, observamos um piso ao nível do rés do chão, com uma divisão em cinco salas de atividades (cada uma com uma cor destinada à sua identificação), duas de creche e três de jardim de infância, uma porta que dava acesso ao espaço exterior, três casas de banho (sendo que existiam duas para adultos), uma sala de informática, um gabinete de reuniões, um refeitório (que também tinha a sua função de ser um espaço polivalente devido às suas dimensões e por que facilmente se conseguia adaptar, removendo ou encostando as mesas e cadeiras existentes) e, ainda, junto do refeitório podíamos encontrar a cozinha, uma lavandaria, duas despensas e um *hall* de entrada. A nível do exterior podemos dizer que a instituição usufruía de um espaço de grande dimensão (amplo), com subespaços diversificados, sendo que os seus limites eram uma vedação e gradeamento. Neste espaço existiam três parques de recreio diferentes: um com área relvada (com árvores que davam muita sombra), um tabuleiro no chão com areia, uma casa de madeira e um parque que possuía escorregas, baloiços, entre outros materiais lúdicos.

Para darmos conta do horário de funcionamento da instituição apresentamos o quadro 1 que contextualiza o início e o término das atividades relativamente às componentes letiva e não letiva.

Quadro 1. Horário de funcionamento da creche

Horário de funcionamento	Manhã	Tarde
Tempo de atividades	09:00 – 12:00	14:30 – 16:30
Componente de apoio à família	07:45 – 09:00	16:30 – 19:30

Sobre os profissionais que desempenhavam as suas funções na instituição salvaguarda-se a existência de cinco educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora, e ao nível do pessoal não docente faziam parte da instituição sete auxiliares de ação educativa e uma voluntária. Ao nível da regulamentação da instituição existiam normas de funcionamento (relativo ao nível escolar, pedagógico e saúde). Existia ainda o projeto da sala de atividades, delineado para responder às necessidades de cada criança.

2.1.1. Caracterização e organização do grupo, do espaço e do tempo das crianças na creche

O grupo de crianças com o qual decorreu a PES era constituído, inicialmente, por vinte e duas (22) pertencentes à sala laranja. Posteriormente, e ao longo das semanas seguintes, o grupo atingiu um total de vinte e quatro (24) crianças. Considerando esta última contagem a sala dos dois (2) anos de idade perfazia um total de catorze (14) crianças do sexo masculino e dez (10) do sexo feminino. Algumas das crianças do grupo já apresentavam aquisição de marcha e outras ainda sentiam algumas dificuldades, nomeadamente uma criança do sexo masculino. Aquando da nossa chegada à sala esta criança manifestava dificuldades na interação com o grupo, não articulava palavras e não mostrava interesse na participação das atividades. No decurso das semanas, quer nas destinadas à observação/cooperação, quer nas de intervenção/cooperação, a mesma criança foi manifestando sinais de se sentir feliz e motivada para descobrir o espaço quando se deslocava livremente pela sala, mostrando também interesse em subir para cima de materiais, tais como mesas, cadeiras e o fogão de madeira da área da cozinha. Com a continuidade das práticas foi possível observar que algumas atividades a cativavam e também que já tentava articular palavras, apesar de ainda não as dizer corretamente. As crianças apresentavam comportamentos de dificuldade quanto à partilha dos materiais, quer fossem brinquedos, quer materiais de trabalho, originando momentos de conflito que se traduziam em empurrões, mordos ou puxões de cabelo. No entanto, também apresentavam comportamentos contrários, nomeadamente de alegria e motivação perante atividades que englobassem movimento, música e também histórias, manifestando interesse ao participarem ativamente nas atividades com curiosidade perante o desconhecido.

O grupo ainda não era muito autónomo, principalmente no que conferia às refeições, sendo necessário um grande auxílio. Também se verificava esta necessidade de ajuda nos momentos de higiene, pois algumas crianças ainda utilizavam fralda e, no que se referia à lavagem de mãos, era necessário ajudá-las. No quadro seguinte damos conta da rotina diária da sala da creche.

Quadro 2. Rotina diária sala laranja

Sala Laranja			
Manhã		Tarde	
Horas	Rotina	Horas	Rotina
07:45 – 09:00	Receção às crianças	12:00 – 15:00	Descanso
09:00 – 09:30	Acolhimento no refeitório	15:00 – 15:15	Higiene
09:00 – 10:00	Acolhimento na sala	15:15 – 15:45	Atividades orientadas
10:00 – 10:45	Atividades orientadas e livres	15:45 – 16:00	Higiene
10:45 – 11:00	Higiene	16:00	Lanche
11:15 – 11:45	Almoço		
11:45 – 12:00	Higiene		

2.2. Organização do estabelecimento educativo: contexto educação pré-escolar

A instituição, na qual realizamos a educação pré-escolar, foi criada pela Portaria n.º 394/79 de 3 de agosto e inaugurada a 5 de outubro de 2010. Localizava-se perto da zona histórica da cidade de Bragança, nomeadamente do castelo e da *Domus Municipalis*. Socialmente, a instituição dava resposta à educação pré-escolar (jardim de infância) e também ao 1.º ciclo do ensino básico.

Quando chegamos à instituição encontramos um *hall* de entrada espaçoso (onde os encarregados de educação esperavam pelos seus educandos). Neste local podíamos ainda encontrar decorações com temáticas alusivas à época do ano, com trabalhos realizados pelas crianças da comunidade escolar (nomeadamente o 1.º ciclo do ensino básico e, quando solicitado a participar, o jardim de infância). Este *hall* dava também um acesso rápido a diversos espaços, como por exemplo o corredor que direcionava para as quatro salas do jardim de infância, para a enfermaria (para prestação dos primeiros cuidados), para duas casas de banho (uma para meninos e uma para as meninas) e para uma despensa (onde se guardavam alguns materiais como cartolinas, papel de cenário, tintas, mantas utilizadas para o período da manhã no acolhimento, entre outros). Podemos ainda dizer que, no que diz respeito às quatro salas, as mesmas possuíam iluminação natural devido à existência de janelas com dimensões consideráveis. Cada sala tinha um cabide no corredor destinado aos pertences de cada criança, com as devidas identificações e podíamos ainda aceder a um local reservado em cada sala para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Era assim possível a partilha dos trabalhos realizados pelas crianças com toda a comunidade educativa (escolar e não-escolar).

O *hall* dava ainda acesso ao corredor para a biblioteca (com uma larga extensão de livros destinados à consulta na hora ou com requisição) e para as salas do 1.º CEB. Com acesso por uma escadaria ou por um elevador (em casos excecionais), podíamos direcionar-nos para o andar de baixo, para o refeitório (onde todas as refeições aconteciam, almoços e lanches, no que diz respeito ao pequeno almoço no caso da educação pré-escolar acontecia na sala de

atividades). O espaço do refeitório ainda era utilizado para atividades da comunidade escolar, devido ao seu espaço ser amplo e conseguir agregar um alargado número de crianças e adultos. Neste piso ainda podíamos encontrar casas de banho (para as meninas e para os meninos) e um polivalente (onde as atividades de expressão físico-motora aconteciam, bem como a componente de apoio à família). Neste espaço podíamos aceder a colchões, bolas, CD/DVD, entre outros materiais diversificados. O horário de funcionamento da instituição pode ser consultado no quadro seguinte.

Quadro 3. Horário de funcionamento do contexto de educação pré-escolar

Horário de Funcionamento	Manhã	Tarde
Componente letiva	09:00 - 12:00	14:00 - 16:00
Componente de apoio à família	07:45 - 09:00	16:00 - 19:00

Na instituição o espaço exterior tinha dimensões consideráveis e seguras (todo o espaço encontrava-se rodeado por um gradeamento). Podíamos ainda encontrar espaços com equipamentos e estruturas que proporcionavam às crianças atividades diversificadas e adaptadas às suas idades. Nestas zonas o piso era antiderrapante e podíamos encontrar espaços com relva.

2.2.1. Caracterização e organização do grupo, do espaço e do tempo das crianças na educação pré-escolar

O ponto de partida para desenvolver as atividades ao longo da PES foi, para nós, conhecer o grupo com o qual íamos trabalhar ao longo das oito (8) semanas, adaptando essas atividades aos interesses e necessidades das crianças. A nossa PES desenvolveu-se na sala B, constituída por vinte e duas (22) crianças, com idades de 3, 4 e 5 anos. O grupo era constituído por nove (9) crianças do sexo masculino e catorze (14) crianças do sexo feminino. Dezoito (18) crianças tinham cinco (5) anos [onze (11) eram do sexo feminino e sete (7) do sexo masculino], uma (1) criança com seis (6) anos do sexo feminino e quatro (4) crianças com três (3) anos [duas (2) do sexo feminino e duas (2) do sexo masculino]. Relativamente à nacionalidade das crianças eram todas de nacionalidade portuguesa e, como se percebeu pelas idades, era um grupo heterogéneo e vertical. Quando nos integramos no grupo de crianças já existia uma rotina que foi combinada com as crianças no início do ano. Tal aconteceu porque existiam momentos que eram repetidos no quotidiano. Mas, sempre que necessário, essa rotina podia ser adaptada às necessidades das crianças e dos adultos, existindo uma conversa prévia e uma procura de soluções para que fosse confortável para todos. A rotina diária da sala de atividades encontrava-se organizada tal como se expressa no quadro 4.

Quadro 4. Rotina diária sala B

Sala B			
Manhã		Tarde	
Horas	Rotina	Horas	Rotina
09:00	Acolhimento	14:00	Tempo de relaxamento
09:30	Tempo de trabalho em grande grupo	14:20	Tempo de planear
10:20	Higiene Pessoal	15:20	Tempo de trabalho
10:30	Lanche (leite escolar e pão)	15:30	Tempo de rever
11:00	Atividades em pequenos grupos	16:00	Lanche/ regresso a casa
11:50	Higiene Pessoal		
12:00	Almoço		

Para desenvolvermos as atividades era necessário organizarmos as crianças conforme os momentos destinados à rotina, pois consideramos essencial a criança consciencializar-se, desde cedo, para o facto de que existem períodos de tempo ao longo do dia para a realização de determinadas tarefas. Todas as atividades desenvolvidas com as crianças procuraram dar resposta aos seus interesses e necessidades. Assim existia sempre um momento de partilha de experiências, no início e no final de cada atividade, em grande grupo, para que todas ouvissem o que cada uma tinha para expor. Por vezes não eram só as crianças partilhavam experiências, mas também o adulto proporcionava novas aprendizagens para que as mesmas iniciassem a construção de competências e dessem opiniões críticas e reflexivas, despertando-as para o mundo que as rodeia. As atividades foram sempre de cariz lúdico, para que as crianças pudessem aprender conhecimentos brincando.

No quadro 4 é possível verificar que a rotina diária se dividia em vários momentos, sendo que entre eles existiu sempre um fio condutor de atividades. Desta forma, em pequeno grupo foi possível trabalhar de forma mais individualizada, centrando uma maior atenção nas crianças (no que confere ao trabalho com o grupo ou individual). Este trabalho não foi possível realizar, de forma tão eficaz, em grande grupo, pois a atenção estava em todo o grupo e não tanto em situações particulares. De notar que as crianças nem sempre trabalhavam com os mesmos grupos, mas as de cinco (5) anos ajudavam as crianças mais novas. Com a ajuda entre crianças foi possível despertar novas capacidades e motivações para a aprendizagem, interajuda e comunicação. Em relação às atividades desenvolvidas em pequeno grupo sempre se procurou a partilha em grande grupo das atividades realizadas e até mesmo que todas as crianças realizassem as atividades propostas. Na verdade,

as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.8).

Ao longo da realização de todas as atividades foi possível ao adulto mediar, ser o impulsionador de experiências, dando respostas aos interesses das crianças e às suas dificuldades e, para isso, foi-se procurando, sempre quanto possível, levar materiais estimulantes e recorrer à oferta do espaço disponível, garantindo que estes devem ser “geridos de forma flexível” (Costa, 2016, p.4).

A sala estava organizada por áreas, nomeadamente: área das construções, área dos jogos, área da expressão escrita, área da expressão dramática e área da expressão plástica (desenho, recorte, colagem, pintura e modelagem). Por fim, salientamos que foi ainda criada a área das ciências. De notar ainda que na sala não existia um espaço intitulado de biblioteca, mas sim, na área da expressão dramática (com quarto e cozinha), existia a sala de estar com um móvel com livros, transmitindo uma mensagem de conforto e também para lembrar que na instituição existia uma biblioteca. Sempre quanto possível procuramos frequentar e desfrutar de todos os espaços disponíveis na instituição. Tal como referem as autoras das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) corroboramos a ideia de que o ambiente educativo facilita o “processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.5).

2.3. Organização do estabelecimento educativo: 1.º ciclo do ensino básico

A PES no 1.º CEB aconteceu na mesma instituição descrita anteriormente. No entanto, é de notar algumas diferenças, nomeadamente o número de salas que era superior. A sala onde as intervenções ocorreram foi a sala 11, na qual todos os conteúdos eram abordados ao longo de três dias por semana. Sempre que necessário podíamos recorrer a outro local/espaço que possuísse condições adaptadas às necessidades de realização de algumas atividades. De notar que o recreio das crianças decorria no parque exterior, no andar inferior ao da educação pré-escolar. A sala 11 localizava-se no piso inferior do edifício. A biblioteca era comum ao 1.º CEB e à educação pré-escolar, bem como o refeitório que também era partilhado. No piso onde se encontrava a sala de aulas, também se encontravam o polivalente e as instalações sanitárias.

2.3.1. Organização do grupo, do espaço e do tempo no 1.º ciclo do ensino básico

Para que possa acontecer uma PES adequada é importante conhecer o grupo de crianças. Esta decorreu numa turma do 1.º ano de escolaridade, sendo formada por dezoito (18) crianças, com as idades de 6 e 7 anos. O grupo era constituído por doze (12) crianças do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino. Assim, com seis (6) anos a sala tinha cinco (5)

crianças do sexo masculino e três (3) crianças do sexo feminino. Quanto aos sete (7) anos existiam sete (7) crianças do sexo masculino e três (3) do sexo feminino. Relativamente às nacionalidades podemos dizer que o grupo tinha, na sua constituição, crianças com pais de nacionalidade estrangeira.

A sala possuía janelas com dimensões bastante relevantes, com vista para o parque infantil exterior, sendo que, na maioria das vezes, se encontram com as persianas para baixo, dificultando a entrada de luz natural. Possuía ainda um quadro branco e um quadro interativo com algumas anomalias, dificultando a lecionação das aulas, pois encontra-se com mau contacto, o que levava a que, por vezes, se desligasse e fosse necessário aguardar que a imagem regressasse. Foi necessário recorrer algumas vezes à alternativa do quadro branco para a resolução de tarefas e contornar o obstáculo. Ainda no interior da sala existia um computador com acesso à internet para a realização de trabalhos no decorrer das aulas. As paredes eram espaçosas e permitia o afixamento de trabalhos feitos pelas crianças. No que diz respeito à distribuição das mesas, estas encontravam-se em três filas, com mesas de dois lugares, sendo que algumas crianças estavam acompanhadas e outras sozinhas.

A rotina diária encontrava-se organizada segundo o horário mencionado no quadro 5, no entanto é importante frisar que no final do dia, depois do último tempo havia as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo cada dia destinado a uma área (inglês, corpo e movimento, música, entre outras atividades).

Quadro 5. Horário da sala 11

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 09:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
09:15 – 09:30					
09:30 – 09:45					
09:45 – 10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
10:00 – 10:15					
10:15 – 10:30					
10:30 – 10:45	Intervalo				
10:45 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 11:15	Matemática	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio
11:15 – 11:30					
11:30 – 11:45					
11:45 – 12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Educação Física
12:00 – 12:15					
12:15 – 12:30					
Almoço					
14:00 – 14:15	Estudo do Meio	Oferta Complementar	Matemática	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo
14:15 – 14:30					
14:30 – 14:45					
14:45 – 15:00					
15:00 – 15:15	Educação Artística	Educação Artística	Educação Artística	Educação Artística	Educação Artística
15:15 – 15:30					

15:30 – 15:45	Intervalo
15:45 – 16:00	

No quadro apresentado podemos ver descritas as atividades para toda a semana, no entanto a PES incidu apenas em três dias da semana: segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. Quando integramos o grupo/turma foi possível contactar com algumas das rotinas que já estavam implementadas, nomeadamente pela manhã. Quando as crianças chegavam à sala, deixavam os seus pertences no seu lugar (casacos, mochilas e outros objetos que traziam de casa), em cacifos identificados. No final do dia, as crianças apenas levavam para casa os materiais necessários, os restantes ficavam novamente no seu cacifo. Os lanches da manhã e da tarde continuavam a ocorrer na dentro da sala, tal como na educação pré-escolar. Como medida preventiva, todas as crianças lanchavam nas respetivas salas de atividades. As rotinas continuaram sempre assim ao longo da nossa prática, apenas adaptando-as às necessidades das crianças sempre que fosse pertinente a sua alteração.

Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

Neste tópico apresentamos as experiências de ensino-aprendizagem que consideramos mais relevantes ao longo da prática de ensino supervisionada, considerando os propósitos deste

relatório final. Para contextualizarmos a nossa prática corroboramos as palavras de Post e Hohmann (2011) quando referem que

a observação da criança é uma componente fundamental da abordagem *High/Scope* para bebês e crianças pequenas, uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas (p.15).

Desta forma, procuramos que, para além da observação, também as atividades dessem resposta(s) às questões da nossa investigação, atentando os dados recolhidos ao longo das observações sobre os interesses das crianças, isto no que se refere aos três contextos: creche, jardim e infância e 1.º CEB. Sobre o contexto em creche, que é aquele sobre o qual iniciaremos a nossa descrição e análise, também salientamos que

o espaço da sala de atividades funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções quando dividido em *áreas de trabalho* distintas. Estas áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p.51).

A criança deve ser motivada para a “exploração” de todo o espaço envolvente possibilitando a descoberta do mundo que a rodeia, permitindo a manipulação de infindáveis recursos que devem estar ao seu dispor.

1. Contexto de creche

No que confere à PES inerente ao contexto da creche, é importante realçar que a idade das crianças era de dois (2) anos. Relativamente, ao contexto todas as atividades desenvolvidas tiveram como intenção dar resposta aos interesses das crianças, procurando desenvolver o trabalho em grande grupo, bem como em pequeno grupo, interligando as aprendizagens já conseguidas e as que teriam de desenvolver. Contudo, para além das tarefas em grupo, a literatura diz-nos que também

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).

Ainda “é mais importante lembrar que todos os bebês se desenvolvem ao seu próprio ritmo” (Vidal, & Antunes, 2018, p.19). Tendo em conta estes aspetos salvaguardamos que foi necessário, por vezes, adaptar as atividades planificadas às necessidades do grupo,

refletindo sempre sobre a sua importância. Relembramos, de igual forma, as rotinas diárias da criança, pois “um tempo de brincadeira sem interrupções é importante porque permite que a criança desenvolva a sua concentração e atenção” (Vidal, & Antunes, 2018, p.70). Nestes períodos de tempo permitia-se que o trabalho desenvolvido fosse a nível mais individualizado ou até em pequenos grupos, desenvolvendo atividades manifestadas como preferência pelas crianças, nunca esquecendo que “o espaço de atividades e brincadeiras deve ser totalmente seguro para o bebé” (Vidal, & Antunes, 2018, p.94). Estas brincadeiras não só aconteceram no interior do espaço, mas também no exterior sempre que o estado meteorológico permitisse a descoberta do mundo exterior. As crianças já tinham adquirido a marcha, sendo, contudo, um grupo distinto entre si devido ao facto de a maioria das crianças ainda se encontrarem em processo de adaptação. Inicialmente, o grupo não tinha o número de crianças apresentado, ao longo da PES integraram o grupo novas crianças o que permitiu verificar que quando uma criança se encontrava quase familiarizada com o grupo, com a chegada de uma criança nova, estas demonstravam novamente sinais que não se encontravam adaptadas. Todas estas situações foram um fator importante de reflexão ao longo das atividades desenvolvidas.

A atividade desenvolvida que, após alguma reflexão, decidimos apresentar, neste relatório de documentação das práticas, incide na construção de instrumentos musicais através de materiais reutilizáveis. Para tal, foi dividido o grupo em quatro (4) a cinco (5) crianças na mesa de cada vez, enquanto as restantes desenvolviam outros trabalhos, nomeadamente trabalhos autónomos, mas com supervisão dos adultos presentes na sala.

Na mesa de trabalho encontravam-se à disposição das crianças diversos materiais a utilizar (feijões, fita cola de cores, garrafas de plástico, latas, elásticos, balões, tampas de garrafa, palhinhas, entre outros). As crianças primeiramente puderam observar atentamente os recursos disponíveis, dando-lhes tempo para quererem manusear, questionar-se acerca do material. De seguida, foi explicado como construir os instrumentos musicais, propondo que cada uma, à vez, ajudasse a construir, sempre com todos os meios necessários de segurança. Após a conclusão dos instrumentos, as crianças puderam descobri-los, através não só do observar, mas também do manusear e expor ao grupo o som que cada um emitia.

No geral as crianças mostraram interesse em descobrir os materiais reutilizáveis disponíveis e também, quando finalizados os instrumentos musicais, a exploração dos sons, pois apesar de serem idênticos, os sons emanados eram diferentes entre si. Numa segunda fase de trabalho foi criada uma área da música, com os instrumentos realizados com as crianças, conjuntamente com os existentes na sala. Neste segundo trabalho foi possível observar que as crianças eram autónomas na decisão de participar na área, sendo bastante procurada pela

maioria das crianças, no entanto, os instrumentos musicais mais procurados não foram os construídos pelas crianças, mas sim os estruturados. No entanto, quando todos os instrumentos musicais se encontravam ocupados, havia crianças que esperavam e outras iam interagindo com os elaborados por elas.

Esta atividade foi pensada após uma reflexão e análise do grupo e as suas demonstrações de interesse por atividades que englobassem quer som quer movimento, principalmente quando se ouviam musicais ou se cantava. Assim, “é fundamental que a criança experimente tudo o que envolve a experiência, desde a construção das ideias, passando pela escolha, preparação, experimentação e arrumação dos materiais, constituindo estas situações oportunidades de crescimento pessoal e social” (Oliveira, 2009, p.105).

Consideramos que esta atividade permitiu-nos criar laços com as crianças e desenvolver aspetos que serão importantes no seu futuro, tal como a sensibilização para a reutilização de materiais. Para que a criança seja despertada para estas causas

é essencial que seja estimulada a desenvolver competências de observação, compreensão, exploração e reflexão sobre as propriedades e qualidades e as relações existentes entre os aspectos que caracterizam as coisas que observa e com que interage. Desde os aspectos mais formais (cores, formas, linhas, entre outros) até aos mais expressivos (sentimentos, emoções e sensações que evocam, entre outros) (Oliveira, 2009, pp.105-106).

Com esta atividade sentimos que as crianças exploraram os seus sentidos estético e intelectual, ensinando-as a serem reflexivas acerca do mundo que as rodeia. A este propósito salientamos que “a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* é utilizada pelas crianças como uma linguagem do pensamento, que vai sendo enriquecida de acordo com as experiências que vai vivendo” (Oliveira, 2009, p.106), sendo através das suas interpretações artísticas que a criança nos consegue transmitir os seus pensamentos, as suas visões do mundo e vai construindo o seu imaginário simbólico.

2. Contexto de jardim de infância

No que diz respeito ao contexto do jardim de infância é importante frisar que nos debruçamos em incluímos na rotina da sala, procurando dar resposta ao que as crianças mostravam ser os seus interesses. Assim, existiram momentos de trabalho quer em grande grupo, pequeno grupo e a nível individual, todos eles com características importantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, visando sempre a partilha com todos os elementos integrantes da sala ou da comunidade escolar e de outros espaços plurais. O documento auxiliar das nossas

práticas foram as OCEPE para dar corpo a todos os conteúdos desenvolvidos juntamente com as crianças.

Tal como mencionamos os conteúdos abordados ao longo de todas as sessões estão presentes nas OCEPE, e considerando este documento orientador procuramos desenvolver atividades estimulantes relacionadas com a nossa investigação. Para isso, procuramos levar para o contexto um conjunto de livros distintos, ao longo das semanas, permitindo o contacto com um vasto leque de referências e até registos de texto e imagem em suportes diferentes. Subscrevemos as palavras de Oliveira (2008) quando narra que “o hábito de ler, como é comprovado, deve começar nos primeiros anos e antes mesmo da entrada da criança na escola” (p.11), isto porque a leitura pode não ser apenas a nível textual, mas também icónico. Podemos ainda constatar que as crianças, algumas delas, pouco contactavam com o livro. De facto, “a criança de hoje, o público infantil, sente-se, cada vez mais, menos estimulada para a leitura, devido aos apelos da televisão – entre outras tecnologias de massa – que, além de alienarem, prejudicam o desempenho e a criatividade da criança” (Oliveira, 2008, p.11). Este facto não ocorre apenas devido às tecnologias de massa, mas também, segundo dados recolhidos junto do público-alvo (crianças), porque existem poucos livros em casa, e quando existem encontram-se em locais inalcançáveis pelas crianças, conforme dados recolhidos através de conversas informais. Também os irmãos mais velhos (ou outros familiares) não praticam leituras junto das crianças. Dizem conhecer as histórias (os conteúdos destas) através dos vídeos/filmes, logo não procuram o livro, entre outros fatores.

Assim, “sempre que possível, o professor deve relacionar a história com outras disciplinas” (Oliveira, 2008, p.46). Isto foi o que procuramos realizar junto das crianças, interrelacionar diversas áreas envolvendo um livro, fosse este o ponto de partida para começar o dia ou usar o livro, iniciando com outras atividades.

Como experiências de ensino-aprendizagem optamos por relatar as que envolveram a exploração de livros. Numa dessas experiências partimos de uma atividade que envolveu expressão plástica para a elaboração de papel reciclado, realizando com as crianças todo o processo. O objetivo foi “conduzir” as crianças à atividade através do diálogo e de situações que as motivassem e as levassem a querer realizar papel reciclado. Desta forma, ao longo de várias sessões foram sendo trabalhados diversos aspetos para compreendermos a motivação das crianças para os temas e assim delimitarmos qual o melhor percurso a realizar. Depois de termos feito o papel reciclado, construímos um livro em grande grupo, mas com o contributo de cada criança. Iniciamos a sessão com a apresentação do livro *Se eu fosse um livro* de José Jorge Letria e André Letria. Através de um diálogo com as crianças em grande grupo foram

questionadas quais os seus livros preferidos. As respostas obtidas foram registadas numa folha, que seria parte integrante do livro da sala, intitulado de *Se eu fosse um livro*. Para a elaboração da capa e da contracapa recorreremos ao papel reciclado, integrando as folhas elaboradas pelas crianças. A história foi inventada pelas crianças e as ilustrações também foram da sua responsabilidade. Esta atividade aconteceu por que “o livro pode fazer parte da vida da criança muito antes de ela conhecer e ter competência para a leitura, entendida como interpretação de textos escritos e construção de significados. A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Azevedo, & Balça, 2016, p. 49). Tínhamos como objetivo principal da atividade desenvolver o imaginário infantil, pois desde cedo é necessário trabalhar para esse fim, consciencializar para a atribuição de significados ao mundo real.

Sabemos que diversas entidades como “a família, a escola, a biblioteca e as livrarias consubstanciam-se como contextos sociais e pedagógicos que permitem às crianças uma aproximação ao universo dos livros e da leitura” (Azevedo, & Balça, 2016, p. 49). O nosso trabalho sempre foi canalizado para promover o contacto entre as crianças e os livros, fossem leituras textuais, visuais ou ambas, como complemento uma da outra. Também somos conscientes de que

nem todas as crianças e jovens possuem contextos familiares favoráveis à cultura e ambientes de literacia, pelo que terão de ser outros mediadores (escola, biblioteca ou outros atores educativos e sociais) a estimularem a curiosidade e a suscitarem um apetite pela cultura e pela literatura (Azevedo, & Balça, 2016, p. 50).

Este trabalho, que deve ser visto como de equipa, um trabalho conjunto, foi fácil de concretizar, pois, existiam crianças que diziam que em casa não tinham contacto com os livros, ou porque os pais/irmãos/familiares não tinham disponibilidade ou por estarem em locais altos. Julgamos que é de ter em conta que é importante que as crianças tenham os livros ao seu alcance para que possam folhear, descobrir as suas imagens, texturas, cores, entre outros elementos do mundo fantástico que são os livros. Desta forma, a criança começa, desde cedo, a criar gosto pela leitura, a ser reflexiva e a opinar acerca do mundo real e imaginário. Na realidade,

um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo (Rigolet, 2009, p.9).

Esta é a mensagem que nos fez mover na concretização de atividades que envolvessem o livro, fosse como ponto de partida ou até mesmo como centro de todo o trabalho desenvolvido, como aconteceu na criação do livro. É importante consciencializar as crianças que o livro envolve um processo alargado na sua elaboração, nomeadamente que tem um autor (que foram elas), uma capa e uma contracapa, folhas de guarda e uma ficha técnica com informações importantes que nos ajudam a compreender o autor (ou autora) e a sua obra. Sobre os diferentes suportes de livros é importante referir que

dentro da gama do livro-jogo, apareceram, há poucos anos, o livro-fantoches, o livro-peluche, o livro-caixinha musical para adormecer, o livro-almofada, o livro-mochila... Todos eles constituem objectos interessantes que podem familiarizar os bebés com histórias. No entanto, teremos sempre de dedicar toda a nossa atenção à qualidade literária dos seus textos, à coerência da linguagem empregue, à sua relação com as temáticas que estes bebés podem realmente apreciar, à relevância do vocabulário escolhido para este tipo específico de leitores (Rigolet, 2009, p.11).

Todo este processo não se aplica só a bebés mas a todo um público-alvo ao qual se destina uma atividade de leitura, pois tem de ser motivadora para criar uma dinâmica entre o mediador de leitura e o ouvinte, fazendo com que canalize e queira participar, observar toda a envolvimento, questionar e propor novas atividades. Sobre esta matéria deixamos as palavras de Rigolet (2009) “como estamos convencidos de que existem tantos gostos quantos leitores, apelamos à *diversidade* de tamanhos, texturas e formas de livros, temáticas e estilos de ilustrações” (p.11). Existem aspetos que devemos ter em conta na hora de selecionar uma obra a trabalhar, pois

explorar o mundo do livro torna-se muito mais aliciante para as crianças se existir variedade no papel, na gramagem (isto é, no peso total de cada folha), na textura, na forma, no peso – às vezes, livros pequenos são mais pesados do que livros grandes e vice-versa – e na espessura das folhas que constituem o objecto-livro (Rigolet, 2009, p.12).

Também é importante realçar que “a ilustração nunca se limita estritamente ao plano, mas conta com a nossa imaginação para criar o que falta e, assim o ‘não representado’ passando a ter tanta ou mais importância do que o representado” (Rigolet, 2009, p.13). É importante deixar a criança fluir na sua imaginação, não desvendar o fio condutor da história, deixar a criança ouvir sem questionar, compreender se o que imaginou é dessa forma que vai acontecer e se, no final, a criança quiser partilhar deverá fazê-lo de livre vontade e não por obrigação.

Realçamos também que são vários os aspetos que constituem um texto: (i) a sua composição geral; o tipo de linguagem usado; o tema tratado; o conjunto de valores que pretende

transmitir (Rigolet, 2009). Estes aspetos são importantes na hora de um livro ser partilhado com um público-alvo exigente como são as crianças, sendo estas merecedoras de obras de qualidade para a construção do *eu* e do *outro*.

A outra atividade, por nós selecionada, envolveu vários aspetos sobre a cidadania que atualmente se encontram contempladas na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Decreto-Lei n.º 55/2018), sendo uma realidade mundial a de que é preciso alertar as novas gerações, consciencializando-as para toda uma realidade social preocupante.

As OCEPE e o Currículo Nacional do Ensino Básico conferem uma importância capital à educação para a cidadania, sendo esta entendida como possuidora de um carácter integrador e transversal.

A aquisição de determinados valores, como o respeito pelas diferenças, pretende que a criança seja educada como um ser livre, autónomo, crítico, solidário, completamente inserido e participativo na sociedade actual (Azevedo, & Sardinha, 2009, p.129).

Para isso, foi importante refletir junto das crianças, iniciando o dia com o acolhimento feito com um jogo de bola, em que as crianças partilharam as novidades com o grupo, passando no final a bola a outra criança até todas terem participado. Nesse momento foi possível observar que as crianças não estavam à-vontade com a disposição da sala que, entretanto, tinha sido alterada, pois não compreendiam a alteração do espaço. Estas encontravam-se desconfortáveis com a nova organização do espaço, uma vez que a rotina era o momento destinado à partilha das novidades, estando as crianças sentadas nas cadeiras. Para isso existiu um diálogo para que compreendessem a razão pela qual existiu a mudança. Este processo de mudança da sala aconteceu devido ao facto de ser necessário mais espaço para a realização de jogos. Superadas as dificuldades, após o diálogo, seguiram-se dois jogos tradicionalmente conhecidos, o jogo do *peixinho* e o jogo do *peixinho e do tubarão*, sendo que algumas das crianças já os conheciam e, por tal, foram elas que explicaram às restantes como se jogava, mostrando-se disponíveis para essa tarefa. Também foram elas que fizeram a distribuição dos papéis que cada criança teria de assumir. Estes dois jogos foram escolhidos para que fosse possível abordar a temática de forma lúdica, mas também pelo facto de pretendermos dar algumas pistas sobre o conteúdo do livro (*O dia em que o mar desapareceu*, de José Fanha) que iríamos trabalhar depois. Assim, é pertinente elucidar como estes dois jogos se desenvolveram:

- O jogo do *peixinho*: algumas crianças juntaram-se de mãos dadas, para criarem uma rede, formando um círculo. As restantes crianças assumiram o papel de peixinhos. Os pescadores (representação imaginária da rede), combinaram um número entre si, para

que os peixinhos não conseguissem ouvir. Após terem decidido o número, levantaram os braços ainda com as mãos dadas e iniciaram a contagem até ao número escolhido. Os peixinhos entravam dentro da rede e saíam constantemente e dispersavam-se pelo espaço disponível. Quando a contagem alcançava o número as crianças baixavam os braços e os peixinhos que estivessem dentro da roda ficavam capturados e tinham de permanecer cativos na rede (Retrieved from: <https://bit.ly/2JKg8VV>).

- O jogo do *peixinho e do tubarão*: as crianças escolhiam um elemento para ser o tubarão e esta deve imitá-lo, colocando as mãos na cabeça fingindo ser a barbatana. As restantes crianças movimentavam-se pelo espaço disponível e fugiam do tubarão que ia para o mar capturar as suas presas. Quando apanhadas as crianças eram transformadas em tubarões e, assim, iam também para o mar capturar outros peixinhos (Retrieved from: <https://bit.ly/2QoWaR1>).

Tal como refere o artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 “a componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento, integrando as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas: a) Constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar” (p.2934), os jogos implementados permitiram que alguns pressupostos no âmbito da cidadania estivessem presentes de forma transversal nas diferentes áreas do conhecimento.

Como o foco da atividade passou por englobar os interesses manifestados pelas crianças ao longo das sessões, foi perceptível o seu interesse na modelagem e, atendendo a isso, demos-lhe a possibilidade de elaborar massa de sal, com três cores diferentes (amarelo, vermelho, azul). Com a ajuda das crianças foram colocados os materiais necessários numa mesa e fomos adicionando as quantidades necessárias dos ingredientes. A massa de sal ficou disponível para que as crianças fantasiassem e imaginassem formas de objetos variadas. Esta atividade aconteceu para canalizar os gostos das crianças (modelagem) em suportes diferentes, recorrendo a novas técnicas e que envolvesse a sua participação ativa na elaboração (processo) e não apenas no resultado final (produto). O motivo pelo qual foi selecionada a massa de sal, deveu-se ao facto de o tema estar relacionado com o mar e uma vez que a sua água é salgada, ligamos o elemento sal à massa de modelagem tradicional. Esta massa permite uma elasticidade extremamente evidente, o que a criança a explore de diversas formas e desenvolva a sua imaginação e criatividade, deixando-a sonhar e criar. Como é uma massa bastante elástica, não seca com facilidade à temperatura ambiente e, assim, após a sessão ficou disponível para ser trabalhada sempre que as crianças o

desejassem. Pudemos constatar que a massa não endureceu e quando manipulada de novo voltava à textura inicial, o que permitiu verificar a sua durabilidade.

Ainda no seguimento da mesma experiência de ensino-aprendizagem promovemos mais uma atividade que foi realizada em dois grupos de trabalho. Esta consistiu em dar a possibilidade às crianças de manipularem novos recursos materiais para criarem o fundo do mar (com peixes e outros seres vivos que imaginassem). Um grupo construiu peixes com materiais reutilizáveis e ainda houve possibilidade de desenharem numa folha de desenho branca alguns peixes e recortá-los. Outras crianças do grupo sugeriram utilizar a massa de sal para fazerem os peixes. O outro grupo de trabalho pintou o fundo do mar, fazendo ainda grafismos (para representar as ondas do mar). No final, as crianças, de forma livre, decidiram como colocar todos os elementos no espaço disponível.

Todas estas atividades aconteceram num pré-trabalho antes da revelação do livro que pretendíamos explorar, nomeadamente *O dia em que o mar desapareceu* de José Fanha. A leitura da história foi realizada com recurso a um fantoche de uma baleia e com a entrega, por cada criança, de imagens de todos os peixes mencionados no livro, para que conhecessem a sua representação real.

Devido ao facto de ser fulcral desenvolver atividades que consciencializem as crianças para as problemáticas atuais é necessário que estas também tenham um carácter lúdico e que as motivem à participação. Para isso, pensamos que um bom aliado é o livro, uma vez que

a literatura infantil não é neutra, não é inócua, é escrita num determinado tempo e espaço, dialogando com a arte, os mitos, as ideologias, os valores, os modos de vida de uma sociedade, constituindo-se ela própria uma mais-valia preciosa para a promoção de uma educação para a cidadania (Azevedo & Balça, 2016, p.121).

Através do livro podem-se, também, integrar várias áreas do saber, para que não sejam trabalhadas separadamente. Sabe-se que o conhecimento deve ser holístico, pois cada peça de um puzzle não pode ser percebida isoladamente... todas as peças é que formam o todo. A construção de conhecimento tem de ser canalizada para muitos fins, sendo um deles o bem-estar da criança. É então da responsabilidade do educador/professor

desenvolver com as crianças um trabalho hermenêutico sobre o texto literário, fazendo emergir e conduzindo as observações, as análises e as reflexões das crianças sobre as situações, e os valores que elas encerram, propostos pelas obras que partilham entre todos (Azevedo, & Balça, 2016, p.122).

As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com as atividades propostas, partilhando o que já sabiam sobre a temática, refletindo sobre o que consideram certo e errado acerca

dos conceitos abordados no livro: trata-se de uma história com preocupações de educação ecológica e ambiental que conta o mau comportamento de uma horrorosa família de pássaros bisnaus que sujam a praia e o mar e fazem com que o mar fique triste e desapareça. Contudo, no final, o mar fica limpo da poluição e volta a ser maravilhoso (Retrieved from: <https://bit.ly/2M6snOk>).

3. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico

No contexto do 1.º CEB, é pertinente realçar que se regia por um horário, no entanto, sempre que necessário foi possível adaptar as componentes do currículo às necessidades que iam surgindo, perdendo assim o carácter de ser estanque e inflexível. Em primeiro lugar, é de frisar que foi sempre de considerar as necessidades das crianças, quer individuais e coletivas. Procuramos sempre proporcionar atividades diversificadas e que envolvessem as crianças ativamente e tivessem voz no processo de aprendizagem. Assim, “a consideração da figura do professor como mediador é uma consequência das novas propostas da pedagogia moderna” (Figueiredo, 2005, p.67), pois o professor é o mediador das atividades que levam a criança a descobrir mais acerca dos temas que lhes desperta curiosidade e que os programas de matemática, estudo do meio, expressões e educação: físico-motora, musical, dramática e plástica, e português, definem como metas de aprendizagem a adquirir.

Nesta perspetiva, e nesta modalidade do **professor como mediador**, não interessa a ênfase no ‘ensinar conteúdos’ ou no ‘ensinar estratégias que os mais experientes usam’. O importante é tornar [as crianças] conscientes das estratégias que usam, conhecer outras estratégias que possam utilizar, aprendendo a regulá-las de acordo com os objectivos, os tipos de texto, os géneros de discurso, o tempo disponível. Por isso, é necessário não dar receitas que possam contribuir para encurralar o professor-mediador e mecanizar o processo (Figueiredo, 2005, p.68).

O professor não deve ser visto como o “livro de receitas” para as aprendizagens das crianças, mas o impulso para que elas queiram descobrir o mundo que as rodeia. Assim, procurámos dar resposta a todas as áreas do saber, mas focamo-nos em aspetos da nossa investigação. Sabíamos que

no início, ler era identificar e reconhecer palavras (percepção); depois ler passou a compreensão literal de informação escrita num texto (compreensão); hoje insiste-se na compreensão como processo reconstrutivo baseado nas interações entre texto e leitor (Figueiredo, 2005, p.61).

Atualmente, pretende-se que a criança crie laços com o que lê, não só que compreenda como também se possa identificar com o que lê e traçar caminhos de aprendizagem para outras áreas que não sejam apenas da área do português.

Vieira (2010), sustentada numa ideia de Manuela Castro, diz-nos que se empobrece

o vocabulário das crianças, com utilização de palavras que elas próprias já não usam e que substituíram por outras menos infantis, precisamente porque estão num processo de desenvolvimento. No entanto, nos manuais persistem os *popós*, as *titis*, os *pipis*, o *tautau*, o *dói-dói* (p.81).

Não devemos abordar as crianças com vocabulário infantilizante, devemos sim, desde sempre, recorrer ao vocabulário correto com o qual ela se irá debater ao longo do seu processo de ensino e construir assim bases enriquecedoras para a sua vida académica, pois se a criança encontra-se num processo de desenvolvimento dela com o mundo. Ao utilizarmos expressões do género (como as mencionadas anteriormente) estamos a conduzi-la a uma regressão de conhecimentos e a um atraso na aprendizagem, confundindo a criança entre o que é certo e incorreto. Mas, o ensino ainda se debate com um dilema que se foca na gramática, pois

o problema que agora se põe (...) é precisamente o desprezo pela gramática normativa em proveito de uma 'gramática' confusamente descritiva. Com efeito, o que as crianças precisam de interiorizar é a norma porque, se a transgredirem, reconhecerão o erro. Não o sabendo fazer, dificilmente escreverão com correção (Vieira, 2010, p. 82).

Pequenos aspetos da gramática estão menosprezados, o que leva a que a criança não consiga decifrar o erro, pois atualmente o tempo é dedicado exclusivamente ao «cumprimento» do programa. Até a poesia é esquecida ou apenas se lhes dedica o mínimo de tempo possível. Também corroboramos as palavras de Vieira (2010) quando refere que

o mais importante, entre os 6 e os 10 anos, é motivar [para] a oralidade e o contacto da criança com o livro, propiciando a leitura e a escrita e garantindo o seu domínio, não negligenciando a importância da caligrafia, do gesto de escrever à mão, desenhando as palavras, às quais comunicamos um estilo próprio que forçosamente nos identifica (Vieira, 2010, p.86).

Tal como menciona Vieira (2010) é essencial dedicar esse tempo para que aconteça uma descoberta orientada da oralidade, da leitura e da escrita, dedicando-se o professor à criança, motivando-a através de estratégias e atividades que a envolvam ativamente e que promovam a descoberta de novos recursos para a sua vida.

O professor não deverá apenas dedicar-se ao trabalho coletivo com as crianças, também deve recorrer a trabalho em pequenos grupos. Procurámos sempre que possível englobar atividades que permitem a partilha e a colaboração, para que as crianças desenvolvessem alguns conceitos básicos de cidadania, tais como o respeito pelo próximo, o saber ouvir, o colaborar para a mesma finalidade e o apropriar-se de um sentido de partilha. De notar que a Aprendizagem Cooperativa envolve a utilização de grupos pequenos heterogéneos, onde [as crianças] trabalham [juntas] com dois objetivos fundamentais: cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser [solidárias] (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 15).

Nem sempre estes trabalhos foram possíveis de concretizar, o que levou à adaptação de várias situações. Mas, no nosso entender, a criança motiva-se e envolve-se ativamente quando trabalha com os colegas. Ao longo da nossa investigação várias foram as situações em que o grupo foi dividido em pares ou grupos de três (3) a cinco (5) elementos (mediante o número de crianças presentes na sala) e verificamos que se entusiasmavam, sendo perceptível pelo barulho «saudável» que se instalava na sala, uma vez que, entre elas, debatiam os vários problemas que iam surgindo na procura de resposta(s). Mas, este trabalho sugere um apoio mais individualizado por parte do docente, para que não se sintam desapoiadas. O facto de a criança trabalhar em colaboração exige que, no final, queira apresentar os resultados obtidos em grande grupo, criando dinâmicas entre o grupo e aproximando todos os elementos da sala. Assim, mencionamos seguidamente algumas das atividades que consideramos relevantes acerca do nosso percurso investigativo.

A atividade que intitulamos de *Os ovos misteriosos* partiu de uma consulta ao PNL. Passamos a mencionar uma breve abordagem dos objetivos:

o Plano Nacional de Leitura, que tem como principais objetivos o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, determina, para além de outros programas, a inserção de actividades de leitura orientada na sala de aula de todos os alunos do 1.º e 2.º Ciclo e do Jardim de Infância (Retrieved from: <https://bit.ly/2KLLKc2M>).

Através da consulta dos livros aconselhados pelo PNL para o 1.º CEB e porque se aproximava uma data comemorativa, a Páscoa surgiu uma atividade que englobou as diversas áreas do conhecimento sem nunca esquecer a importância das questões associadas à cidadania. O livro *Os ovos misteriosos* de Luísa Ducla Soares é um

álbum narrativo, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, muito relevante para abordar, com as crianças, a questão do amor, do respeito pela diferença, do apelo à tolerância e à diversidade. A mãe galinha, para evitar que a dona lhe retirasse os ovos que punha cada dia, decide partir para a floresta, onde vem a encontrar, um dia, um ninho cheio de ovos. Depois de os chocar, a galinha tornar-se mãe adotiva de uma série de outros animais, os quais se vêm a revelar decisivos no momento de proteção da mãe quando esta se encontra em perigo (Azevedo, & Balça, 2016, pp. 128-129).

Em sala de aula iniciamos pela leitura do conteúdo deste álbum ilustrado e passamos para a exploração do vocabulário e das imagens. De seguida, propusemos às crianças uma atividade experimental, a eclosão de «ovos misteriosos» em água, pois nos “primeiros anos [de escolaridade] afiguram-se como um período óptimo de aprendizagem e desenvolvimento por via do processo experimental” (Sá, 2000, p.9). Dentro de cada ovo mistério encontrava-se uma figura de um animal (neste caso um flamingo e uma serpente), sendo que as crianças não sabiam qual o animal que ia nascer de cada ovo. Assim, foi proposto o registo numa grelha de previsões o que nasceria de cada ovo e qual seria o seu aspeto, o que pensavam que ia acontecer quando observaram os materiais e mais tarde teriam de registar o que aconteceria quando o ovo entrasse dentro de água fria. Cada ovo tinha um tempo de eclosão em água de cerca de 48h a 72h, o que levou a que a experiência fosse continuada mais tarde, pois não se sabia instantaneamente o que poderia surgir. É importante ainda frisar que antes de os dois ovos serem colocados na água, cada criança teve oportunidade de observar e manusear cada um, ver a sua textura, cor e cheiro, dando assim palpites do que acreditavam estar no seu interior.

Num segundo momento da atividade, as crianças puderam observar ovos reais de diferentes animais: codorniz, pata, galinha e avestruz, além da observação puderam ainda manipular e ver as diferentes características de cada um (como o tamanho, o peso, a cor e a textura). Depois da manipulação e exploração dos diferentes ovos estabelecemos um diálogo com as crianças acerca dos mesmos, identificando e fazendo correspondências com as imagens dos animais a que cada ovo dizia respeito. Com este momento da atividade deu para compreender que as crianças se encontram mais familiarizadas com o ovo da galinha, sendo que não conheciam os restantes. Levamos, inclusive, ovos em tom azulado (de galinha), facto que levou as crianças a questionarem-se e a questionarem-nos sobre veracidade do ovo. O ovo que mais entusiasmo causou nas crianças foi o ovo de avestruz pelas suas dimensões. Uma das crianças, mostrando alguma preocupação, afirmou a necessidade de todas terem cuidado com o ovo pois ia nascer um animal de lá (acreditando que dentro do mesmo ainda existia vida). Todos estes mistérios foram assim alvo de uma partilha de saberes, conduzindo também a uma pesquisa na

Internet sobre as imagens dos animais a que pertenciam cada um dos ovos. Perante as evidências recolhidas, concordamos com o facto de que

o que faz a diferença no maior grau de sucesso por parte das crianças é o seu mais elevado potencial criativo e o carácter lúdico de que se revestem os desafios colocados, o que suscita nelas uma atitude activa e de grande empenhamento, ao contrário dos adultos que ficam passivamente à espera da solução após as primeiras tentativas falhadas (Sá, 2000, p.7).

Com esta experiência foi ainda possível partir para a descoberta de mais animais, sendo que a cada criança foi entregue uma imagem aleatória de um animal. A criança deveria observar as suas características exteriores e classificar numa tabela construída no quadro (animais domésticos e animais selvagens), sendo solicitado também que a passassem para o caderno diário. Foi abordada a diferença entre cada categoria, bem como os animais selvagens que são domesticados pelo ser humano.

Uma outra atividade, seleccionada por nós, recaiu num momento em que as crianças puderam seleccionar o livro que queriam que fosse lido, considerando um conjunto de livros cuja seleção foi, previamente, realizada por nós atendendo às questões da cidadania. Embora concordemos que, ler, por si só, já “é uma questão de cidadania, pois um livro aberto é uma janela que mostra uma paisagem da possibilidade de transformação sócio-cultural dos indivíduos que o fazem” (Massoni, 2012, p.122). E este foi o nosso foco, levar para a sala livros com diversos temas de cidadania, tais como os direitos humanos, direitos das crianças e dos animais. Contudo a atividade foi mediada por nós, não tendo sido proposta pelas crianças. Mas,

mesmo que seja mediada por um adulto, a leitura é para a criança uma forma de interação com o mundo ao seu redor, descobrindo através das páginas de um livro e/ou e-book novas histórias, cada uma em um contexto, sendo esse realista, ao retratar o meio no qual a criança está inserida, ou fantasioso, levando-a a desenvolver e brincar com sua imaginação (Massoni, 2012, p.122).

A criança, confrontada com uma diversidade de livros, com capas apelativas e sem que lhes seja dito o conteúdo de cada obra literária, imaginou o que podia estar em cada página analisando pelos títulos e ilustrações da capa. O objetivo que nos levou a

pensar, ao ter noção dessas considerações iniciais sobre o livro infantil, é que se esse livro possui uma importância tão grande na vida da criança e seu impacto pode até mesmo modificar a forma como ela vê o mundo, levando-se em conta que possibilita ao leitor ‘ler-se’ nos livros, ou seja, encontrar no livro a compreensão do significado

de sua própria vida, é importante que se tenha cuidado ao indicar um livro ou realizar uma contação de histórias (Massoni, 2012, p.122).

Confrontamo-nos, assim, com uma grande dúvida que passou pela seleção dos livros a apresentar às crianças, pois queríamos obras com significado, que abordassem temas atuais e que pudessem «mexer» com cada criança presente na sala. Um aspeto importante na seleção dos livros é que não passou apenas pelos temas de cidadania, mas também pelas ilustrações, pois devemos

destacar que as ilustrações nos livros infantis fazem parte do discurso apresentado, levando-se em conta que sua presença é uma característica de tal importância que às vezes a contribuição do ilustrador torna-se tão destacável quanto a do autor do livro (Massoni, 2012, p.123).

Procuramos dar resposta a esta característica nos livros porque acreditamos que os livros apresentados para a atividade continham ilustrações apelativas e que através das mesmas podíamos recontar o livro ou reinventar um novo enredo com tanta importância como o apresentado pelo autor através do texto. Pois, “da mesma forma que o texto do livro infantil deve estabelecer relações com a vida da criança, a ilustração também pode (e deve) desenvolver esse papel, como elemento constituinte do discurso” (Massoni, 2012, p.124). As duas, palavra e imagem, complementam-se ativamente e ajudam no processo de aprendizagem. Desta forma, a atividade decorreu com um breve diálogo acerca de como se iria proceder à seleção dos livros (*vide* anexo I) e, posteriormente, entregamos a cada criança uma peça de *lego* que serviu para a votação. Numa mesa encontravam-se os diferentes livros e, à vez, cada criança dirigia-se até ao local, observava os livros durante um período de tempo e colocava a peça, dirigindo-se de novo ao seu lugar. No final, decorreu a contagem e o livro com mais peças de *legos* foi o selecionado, recaindo a escolha das crianças no álbum ilustrado *Não quero usar óculos* de Carla Maia de Almeida. Apesar da seleção ainda foram trabalhados os outros livros, nomeadamente foi lido o álbum *Não faz mal ser diferente* da autoria de Todd Parr, e os restantes foram abordados através de um diálogo com as crianças e exploração das capas e ilustrações das mesmas, pois os fios condutores de todos eles recaíam em situações de cidadania: direitos humanos, das crianças e dos animais.

A terceira actividade, selecionada por nós, passou pela dramatização de uma minipeça de teatro. Segundo o programa de expressão e educação plástica (2004), “pretende-se, fundamentalmente, que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (p.77). Através de um guião estruturado previamente (neste caso por nós). Ainda no mesmo programa se expressa que

os jogos dramáticos permitirão que [as crianças] desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção (p.77).

A criança, nesta faixa etária, gosta de encarnar o papel de uma personagem e, para isso, é pertinente aliar a várias áreas do conhecimento, como por exemplo a área do português.

Considerando as exigências da Língua Portuguesa, como um instrumento de participação social e de interação, é necessário que se trabalhe o exercício da escuta (ouvir com atenção, trabalhar mentalmente o que se ouve), bem como exercício da fala (linguagem oral), como forma de interação, comunicação e a interação da criança e se apresenta sempre de uma forma lúdica (Almeida, 2009, p.124).

Desta forma, a criança aprende através da vertente lúdica, pois não só desenvolve a oralidade e a escrita [tal como o autor salienta uma transformação através das atividades em “situações de ensino e aprendizagem da escrita” (Almeida, 2009, p.124)], como trabalha o espírito participativo e colaborativo com o restante grupo, desenvolvendo outras aptidões, tais como deslocamentos no local disponível, improvisos, descoberta de movimentos, entre outros. A criança compreende assim a importância de se englobar numa atividade como o jogo dramático, pois para que exista um final é necessária a participação de todos os elementos.

A criança, ao dramatizar um texto, está a jogar, cultivando, desse modo, as suas competências imaginativas, corporais e de cooperação. Desse modo, a utilização do jogo dramático na prática cotidiana torna-se uma outra atividade e estratégia de motivação, compreensão, interpretação e valorização do discurso literário, tornando-se com um carácter primordial no contexto escolar (Souza, & Freitas, 2007, p.29).

Através destes jogos, é mais fácil que a criança se predisponha à memorização de pequenos excertos textuais, desenvolvendo a escrita e a oralidade, sendo que os textos por nós selecionados passaram por um guião de uma minipeça de teatro (*vide* anexo II), como mencionámos anteriormente, poemas, lengalengas) e também provérbio popular (*vide* anexo III).

Sobre a exploração pedagógica do poema podemos dizer que

é escrito em uma linguagem simples, lúdica e bem elaborada, marcada por vários recursos poéticos, como as rimas, os ritmos, as figuras de linguagem, a sonoridade e os

recursos visuais. Essa organização linguística instiga a participação do leitor, no texto, reforçada pelo experimentalismo com a imagem visual, sendo responsável pela coesão e completude do poema (Silvestre, & Martha, 2015, p.211).

Sendo esta manifestação textual vista como um «obstáculo», procuramos ultrapassá-lo e seguir a linha de pensamento de que a mesma é uma fonte de riqueza que precisa de ser explorada. “Na sala de aula, a leitura de poesia precisa tornar-se um hábito, e se isso não acontece, se [a criança] não for estimulada a ler, o professor rejeita essa leitura” (Silva, & Jesus, 2011, p.24), pois o trabalho de quem escreve poesia nem sempre é valorizado, mas “escrever versos para crianças e esperar que essas apreciem a leitura é estabelecer uma conexão entre brincar e escrever, por isso, o ângulo lúdico é fundamental em todo o poema dirigido aos pequenos” (Silva, & Jesus, 2011, p.25). A criança através do lúdico motiva-se para descobrir mais, envolvendo-se nas atividades propostas e memorizando os textos em estudo com maior facilidade. Assim é de realçar que,

advém daqui a importância da diversidade de textos que a escola deve proporcionar [às crianças]: poesias, lengalengas, narrativas, adivinhas, contos, fábulas e textos dramáticos. Esses mesmos textos podem ser concebidos como dispositivos que organizam os percursos de leitura [das crianças], levando-[as] a uma prática efetiva da leitura (Souza, & Freitas, 2007, p.27).

Desta forma, falta-nos mencionar a importância das lengalengas e dos provérbios (textos de tradição popular), não só por serem musicalizados como também devido ao ritmo que contém cada verso ou frase. Devido à sua extensão gráfica ser inferior a um texto narrativo, facilmente as crianças conseguem concretizar a sua leitura, acabando intuitivamente por memorizar.

A atividade a desenvolver passou por selecionar aleatoriamente as crianças para realizarem as atividades de leitura. Assim, foi realizado trabalho em pequeno grupo para que cada criança pudesse explorar o texto atribuído, sendo que foram partilhados em grande grupo para que todas as crianças conhecessem o trabalho a desenvolver.

Primeiramente, as crianças memorizaram o poema, a lengalenga e os provérbios. Num segundo momento o guião foi trabalhado através da leitura por todos os elementos da turma, seguindo-se ensaios com e sem guião para concretizar a memorização dos textos. De frisar que todas as crianças participaram ativamente na minipeça de teatro, como personagens principais ou secundárias.

As crianças ficaram entusiasmadas com as atividades desenvolvidas, solicitando que fosse partilhado a alguém, afirmando que «as peças de teatro são para ser apresentadas a um público». Tendo sido ponderado o pedido junto da professora cooperante, foi decidido

apresentar as atividades à sala do 2.º ano (onde também aconteceu prática de ensino supervisionada de outras colegas estagiárias) e mais tarde às famílias. De notar ainda que a sala do 2.º ano dirigiu-se à sala do 1.º ano para observar atentamente a apresentação das crianças e, no final, em agradecimento apresentaram a leitura de poemas e uma coreografia ensaiada pelas crianças, resultando na participação coletiva de todas.

3.1. Análise de dados recolhidos: grelhas de observação do dia 11/03/2019

A primeira observação realizada no grupo de crianças com o qual realizamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada ocorreu na primeira semana de intervenção conjunta. O objetivo destas observações passou por compreender as dinâmicas do grupo de crianças e perceber como fazer incidir as nossas intervenções de forma coletiva e individual. É importante mencionar que as observações decorreram ao longo do período da manhã e da tarde, não tendo existido, neste processo, momentos estanques. A análise dos dados, recolhidos nas grelhas de observação, aparece ao longo do corpus deste texto. Nas referidas grelhas surge uma síntese global da sala, ou seja, para cada item utilizamos uma escala de quatro (4) parâmetros que legendamos após a apresentação da tabela correspondente. A primeira observação passou por compreender como é que a criança realizava as suas intervenções ao longo do dia. De forma individual foram preenchidos os parâmetros, ou seja, para cada criança existiu uma ficha de registo de observações. Entendemos que “as grelhas de observação, também designadas por grelhas de análise, servem, como se sabe, para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados” (Veríssimo, n.d., p.67). Com recurso a grelhas, e de uma forma sintetizada, pudemos registar o que observamos e recolher a informação necessária ao estudo. Mas

se pensarmos, no entanto, que cada turma pode ter vinte e cinco ou mais alunos e que cada professor pode ter várias turmas, não seria, talvez, má ideia tornar mais esparsos os momentos de registo, mesmo sabendo que só se deve observar um pequeno número de alunos de cada vez (Veríssimo, n.d., p.68).

A escolha para a apresentação dos dados em análise não recaiu nos gráficos, no entanto, sabemos que “os gráficos complementam a análise exploratória dos dados através de figuras e devem adequar-se à informação que pretendem representar, de forma a clarificar a sua compreensão, tendo em conta o público a que é dirigido” (Pestana, & Gageiro, 2014, p.28).

Assim, não colocamos de lado a hipótese de recorrer a um gráfico se for o caso de o considerarmos pertinente para a melhor compreensão dos dados analisados. Na tabela 1 apresentamos os dados referentes a uma das grelhas de observação que utilizamos.

Tabela 1. Grelha de observação do dia 11/03/2019

Como não conseguimos observar a totalidade das crianças ao mesmo tempo, foi preciso focar a nossa atenção em pequenos grupos, ao longo da realização das atividades.

O número total de crianças observadas foi de quinze (15), pois no dia que decorreu o registo encontravam-se a faltar duas (2) crianças e outra estava a ser acompanhada por uma professora de Necessidade Educativas Especiais (NEE).

Assim no **item 1** podemos verificar que uma (1) criança não intervém por iniciativa própria, precisando de um impulso para que intervenha (necessitando alguma ajuda, embora não se encontrasse totalmente dependente do incentivo). Duas (2) crianças participavam por iniciativa própria, apesar de não o fazerem de forma totalmente ordenada.

No **item 2** podemos verificar que existiu dificuldade de algumas crianças em intervir ordenadamente, respondendo assim de forma desordeira, quatro (4) crianças manifestaram

Indicadores	Número de Crianças			
	INS	SUF	B	MB
1. A criança intervém por iniciativa própria.	1	2	6	6
2. A criança intervém regular e ordenadamente.	4	3	6	2
3. A criança intervém de modo fundamentado.	1	8	3	3
4. A criança exprime-se com correção e clareza.	0	4	11	0
5. A criança discute de forma correta as ideias dos seus colegas.	1	7	7	0
Total de crianças observadas	15			
Legenda: INS = Insuficiente; SUF = Suficiente; B = Bom; MB = Muito Bom				

dificuldade total, três (3) dificuldade parcial numa intervenção regular e ordeira, seis (6) crianças eram praticamente autónomas e ordenadas na sua intervenção, mas não respeitaram totalmente a intervenção das restantes crianças e, finalmente, duas (2) crianças manifestaram uma participação regular e ordenada, pedindo para falar e respeitar a vez das outras crianças. Consequentemente, no **item 3**, denota-se que algumas crianças do grupo manifestaram dificuldade em fundamentar as suas ideias. Temos uma (1) criança que não conseguia fazê-lo, oito (8) crianças arranjavam forma de fundamentar quando lhes era solicitado, três (3) crianças fundamentavam, mas não apresentavam sempre coerência no seu discurso e outras três (3) crianças conseguiam fundamentar ordenadamente. A maioria do grupo apresentava coerência no seu discurso, tal como podemos ver no **item 4**. Quatro (4) crianças manifestaram algumas dificuldades, necessitando de ajuda para se exprimirem com clareza e onze (11) crianças praticamente foram autónomas a fazê-lo.

Por sua vez, no **item 5** podemos verificar que uma (1) criança não se manifestava em relação às opiniões e ideias dos colegas, sete (7) crianças conseguiam fazê-lo quando lhes era solicitado, dependendo de ajuda para essa tarefa e, outras sete (7) crianças, conseguiam-no

fazer por iniciativa própria, mas não completavam na totalidade o seu raciocínio ou necessitavam, em algum momento, de um impulso.

Através desta análise conseguimos compreender as necessidades do grupo e incidir em todos os elementos de forma personalizada e trabalhar em conjunto com as crianças para a superação das dificuldades das aprendizagens que se pretende que realizassem e na conquista de novos conhecimentos. Neste sentido,

o educador [mas também o professor] deve estar preparado e saber intervir no processo de aprendizagem do aluno [da criança], para que ele seja capaz de transformar as informações (transmitidas e/ou pesquisadas) em conhecimento, por meio de situações problema, projetos e/ou outras atividades que envolvam ações reflexivas (Valente, n.d., p.8).

Para complementar os nossos registos utilizamos mais do que uma grelha de observações. Cada grelha foi pensada com parâmetros diferentes, apresentando uma escala adequada à interpretação. Refletimos, seguidamente, acerca de uma grelha de observação que foi utilizada para cada criança. Iremos analisar o conteúdo no geral para salvuardarmos o anonimato de todas as crianças do grupo. Ao todo foram observadas, de igual forma, 15 crianças, pelos motivos apresentados anteriormente.

A escala utilizada foi de 1 a 5, sendo 1 insuficiente e 5 excelente. Baseamo-nos na escala de Likert adaptando-a às nossas necessidades investigativas, pois “a grande vantagem da escala de Likert é sua facilidade de manuseio, pois é fácil a um pesquisado emitir um grau de concordância sobre uma afirmação qualquer” (Júnior, & Costa, 2014, p.4).

Retomando a nossa análise, e de uma forma geral, as crianças ao longo das atividades mantiveram-se quase sempre atentas às explicações dadas pelos adultos presentes na sala, como também escutaram atentamente as ideias e as partilhas realizadas pelos colegas. Quando os materiais eram distribuídos às crianças, rapidamente demonstravam interesse em realizar uma exploração dos mesmos, manipulando-os e observando-os com atenção. Também apresentavam interesse em registar os dados nos seus manuais escolares ou nos livros de fichas, sendo que apenas uma criança o fazia voluntariamente, as restantes necessitavam de ser impulsionadas/motivadas para essa tarefa. Averiguamos ainda que algumas crianças (em número inferior) apresentavam dificuldade em prosseguir a tarefa, pelo motivo de não conseguirem ver adequadamente a partir do local onde se situavam (ou por dificuldade em compreender o exercício, pois quando acompanhadas individualmente conseguiam acompanhar o restante grupo), sendo necessário mudá-las de lugar, aspeto que alterava de imediato a forma como se encontram distribuídas na sala. Na verdade, “o professor deve fundamentar seu trabalho

conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento” (Moraes & Varela, 2007, p.2). É importante que o professor compreenda a vida do grupo no coletivo, mas também como cada uma das crianças se sente quando implementa atividades que possam ser, ou não, do interesse da criança. Devemos considerar que

o tema motivação ligado à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares, impelindo professores a se superar ou fazendo-os recuar, chegando à desistência nos casos mais complexos. Porém, ela tem um papel muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam. Hoje já se sabe que a motivação é algo visceral, um sentimento, ou se tem ou não se tem. Isso não quer dizer que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-la (Moraes, & Varela, 2007, p.6).

As crianças nem sempre manifestavam motivação ou interesse em conversar e trabalhar com a professora, pois distraíam-se facilmente e era preciso canalizar novamente as atenções para o que se desenrolava na sala, nomeadamente afastar os elementos de distração (como os bonecos que trazem de casa e são levados para a sala), bem como dialogar acerca de um tema que estivesse a causar excitação no grupo e clarificar as dúvidas para se conseguir prosseguir com a atenção das crianças e a necessária motivação. De facto,

as coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade. O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que deseja. O motivo, porém, se tem energia suficiente, vence as resistências que dificultam a execução do ato (Moraes, & Varela, 2007, p.6).

A motivação é promovida de diversas formas, no entanto, nem todas as atividades que o professor planifica são realizadas com sucesso quando em interação com as crianças. “Do ponto de vista humanístico, motivar os alunos significa encorajar [os] seus recursos interiores, [o] seu senso de competência, de auto-estima, de autonomia e de auto-realização” (Moraes, & Varela, 2007, p.7) e, para a criança se sentir motivada, precisa de se superar a ela própria. No entanto, e relativamente ao grupo em geral, salientamos que apresentava interesse no desenho e na combinação das cores para dar vida aos desenhos. O grupo de crianças apresentava motivação quando se lhe apresentava material novo e todas (de forma desinibida ou com impulso) queriam manusear e descobrir as suas potencialidades. É ainda de notar que as crianças eram responsáveis e cuidadosas com o material utilizado, pois sabiam que devia ser preservado para que se pudessem voltar a utilizá-lo devidamente e nas

melhores condições. O grupo de crianças era bastante autónomo, mas no que conferia às questões colocadas, por vezes, ficavam inibidas, apesar de que alguns elementos questionavam procurando obter respostas às suas dúvidas. Para o desenvolvimento das atividades foi preciso apostar numa boa relação entre todas as crianças do grupo, pois só as experiências que forem significativas para o indivíduo é que irão permanecer como aprendizagens nas suas vivências e memórias. Sabemos que

as experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico (Tassoni, 2000, p.3).

Seguidamente, na tabela 2, apresentamos os dados recolhidos numa outra grelha de registos de observação.

Tabela 2. Grelha aplicada individualmente a cada criança no dia 11/03/2019

Nome:					Σ de Registos de observação					Total
N.º:	Turma:			1	2	3	4	5		
1. Escuta o professor					3	6	6			15
2. Escuta o colega					2	5	8			15
3. Lê os materiais distribuídos (fichas, materiais manipuláveis – leitura visual e manipulativa, entre outros materiais didáticos)					4	2	9			15
4. Escreve no livro ou ficha de exercícios					1	3	10	1		15
5. Conversa e trabalha com o professor					2	4	9			15
6. Conversa e trabalha com o colega					3	6	6			15
7. Desenha, pinta ou combina cores					1	3	10	1		15
8. Utiliza ou cuida do equipamento							5	10		15
9. Constrói, experimenta ou manipula (objetos)							2	12	1	15
10. Perturba, aborrece, interrompe					2	5	5	3		15
11. Conversa com os colegas					2	6	6	1		15
12. Distrai-se com o que o rodeia					2	8	3	2		15
13. Faz comentários					2	8	4	1		15
14. Questiona					1	7	5	2		15
15. Mostra interesse e entusiasmo						3	4	8		15
16. É autónomo						4	1	10		15
TOTAL										

Assinalar com X o parâmetro mais adequado.

Legenda: 1 = Insuficiente; 2 = Suficiente; 3 = Bom; 4 = Muito Bom; 5 = Excelente; Σ - somatório

Recorremos novamente a uma grelha para cada criança, assinalando os parâmetros que mais se enquadravam em cada uma, atendendo às circunstâncias em que foram realizados os registos. A classificação utilizada foi: “insuficiente (1)”, “suficiente (2)”, “bom (3)”, “muito bom (4)” e “excelente (5)”.

No que diz respeito aos primeiros parâmetros podemos observar que a maioria da análise recaiu entre o nível 3 (bom) e 4 (muito bom). As crianças manifestam interesse em ouvir o que o professor aborda, com espírito criativo quando confrontadas com materiais manipulativos. Demonstram interesse em conversar com os colegas e professor para juntos solucionar as tarefas propostas, com orientação do próprio. No que confere aos aspetos de desenhar, colorir e procurar uma combinação de cores as crianças manifestam curiosidade e procuram essas atividades a resolver. No geral todas as crianças respeitam o material que lhe é disponibilizado, procurando seguir as regras de bom funcionamento. No entanto, podemos observar que as crianças se distraem com o que é inerente à sala, criando assim um diálogo que não se enquadra nos temas propostos.

Tabela 3. Grelha de observação diária

Nome:	N.º:	Ano e turma:		
1. Conteúdos				
1.1. Adequação do trabalho aos objetivos	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1.1.1 Recolhe informação com interesse		7	8	
1.1.2. Recolhe informação em tempo útil		6	9	
1.1.3 Selecciona a informação tendo em conta os conteúdos programáticos		6	9	
1.1.4 Enquadra a problemática nos objetivos		6	9	
1.2 Aplicação dos conhecimentos	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1.2.1. Organiza a informação recolhida		9	6	
1.2.2 Mobiliza conhecimentos anteriores		8	7	
1.3 Autonomia	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1.3.1 Propõe e executa atividades		5	10	
1.3.2 Procura superar as dificuldades		5	10	
1.3.3 Toma a iniciativa		9	6	
1.4 Cooperação e Participação	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1.4.1 Estimula a comunicação entre o grupo		9	6	
1.4.2 Envolve-se na problematização do tema		9	6	
1.4.3 Valoriza o empenho dos outros		11	4	
1.4.4 Concretiza as tarefas propostas		5	9	1
1.4.5 Aceita as críticas construtivistas ao seu trabalho		10	5	
1.4.6 Exprime a sua opinião		11	4	
1.4.7 Aceita a opinião dos outros e respeita-a		10	5	
1.4.8 Intervém oportunamente		12	3	
1.5 Responsabilidade	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1.5.1 Respeita as regras estabelecidas		7	8	
1.5.2 Executa as tarefas que lhe são propostas		1	4	10

1.5.3 Preocupa-se em ser pontual		3	11	1
1.5.4 Cumpre o tempo estabelecido para a realização de tarefas		4	11	
1.5.5 Assume as suas atitudes		6	9	

Referente à tabela 3 podemos observar que a maioria das crianças teve uma classificação atribuída entre “às vezes” e “muitas vezes”, (dez (10) crianças que se encontram neste nível de desempenho), destinado a escutarem as tarefas propostas. Seguiu-se uma (1) criança no parâmetro de “sempre” quando se destina à realização das tarefas propostas e uma outra criança no parâmetro “sempre” quanto à pontualidade diária.

Não há grande diferença no número de crianças pelos parâmetros “às vezes” e “muitas vezes”, com uma a três crianças de dissemelhança.

É um grupo que procura superar as dificuldades e realizar todas as tarefas propostas. No entanto, nem sempre tomam a iniciativa de começar a realizar uma pré-leitura aos enunciados apresentados, sendo necessário solicitar.

Nem sempre as crianças valorizam o trabalho dos seus pares, existindo um pequeno grupo que se manifesta competitivo (o objetivo é terminarem primeiro a tarefa), acabando por desvalorizar se realizam adequadamente o exercício e por vezes não acompanham as resoluções com o objetivo de continuarem as tarefas e voltar a acabar primeiro.

O grupo no geral, manifesta interesse em diversos temas e mostra-se bastante comunicativo o que nem sempre se revela quando lhes é solicitado um diálogo para partilha de reflexão e opiniões pessoais. Por vezes, a resposta de um acaba por influenciar alguns elementos do grupo, acabando por se obter várias respostas iguais. No que diz respeito à opinião do grupo também não é fácil aceitá-la sempre, o que leva a debates mais entusiasmados e é preciso novamente mediar as conversas para que não origine diálogos de desentendimento.

Uma grande dificuldade que o grupo manifesta é na gestão do tempo estabelecido para a realização das tarefas, pois demoram mais do que o previsto, solicitando mais tempo para a concretização, o que nem sempre é possível, ou quando o é, o ritmo de trabalho não permite a conclusão da planificação na sua íntegra.

É importante averiguar o ambiente na sala de aula, desde o momento em que se entra nela. Também é relevante compreender se o grupo de crianças tem rotinas quando inicia a sua entrada na sala de aula. Verificamos que quando as crianças chegavam colocam os seus pertences no lugar e dirigem-se ao fundo da sala onde estavam os cacifos individuais de cada criança (local onde guardavam cadernos diários, manuais, livros de fichas e todos os materiais necessários). Assim, consideramos importante

- proporcionar uma rotina diária. A criança precisa entender cada rotina e prever a ordem em que isso ocorre para se concentrar na tarefa. Isso tira a vontade de saber o que ele ou ela será ‘depois’.
- evitar surpresas, preparar a criança com antecedência para eventos especiais, mudanças de horários ou outras alterações na rotina (Mousinho, Schmid, Mesquita, Pereira, Mendes, Sholl, & Nóbrega, 2010, p.100).

É importante preservar as rotinas diárias das crianças e contemplar, assim, momentos harmoniosos de aprendizagem.

As crianças com as quais trabalhamos manifestavam, no geral, interesse em participar, no entanto não eram ordeiras, não levantavam o braço para responder, respondiam sobrepondo-se aos colegas que se encontram a responder. A professora e todos os adultos presentes na sala manifestavam interesse em acompanhar todas as tarefas de forma individualizada, dando todo o apoio necessário à realização das tarefas.

O grupo não estava habituado a investigar nem a questionar ao longo do procedimento, sendo um trabalho que consideramos pertinente resolver ao longo do tempo. As crianças eram bastante cuidadosas com os materiais que utilizavam, preservando-os para utilizações futuras.

Sabemos que a “curiosidade e interesse das crianças são os fatores principais que justificam a organização de um projeto de investigação [ou simplesmente atividades] na sala de aula” (Giroto, 2006, p.37), não devendo ser descurados, mas sim proporcionar maior motivação para criar um ambiente dinâmico e não transmissivo. É importante ajudar a criança desenvolver o seu sentido de responsabilidade para preservar o ambiente educativo e o mundo que a rodeia para mantermos um futuro sustentável. Se as crianças, desde cedo, compreenderem que os materiais não devem ser danificados estaremos a inculcar-lhes valores sociais e ambientais.

A grelha de observação que se segue (*vide* tabela 4) recaiu numa ajuda fundamental na observação do grupo e na compreensão do seu comportamento/atitudes ao longo de todo o dia. Assim, o pretendido foi que nos ajudasse a inserirmo-nos nas rotinas que se encontravam já presente na sala. Os tópicos que se seguem não são parte integrante de uma avaliação, mas sim uma forma de facilitar a nossa compreensão do grupo que observamos, desta forma, a análise realizada sustenta-se no geral e não criança a criança.

Tabela 4. Grelha de observação diária antes da atividade prática

Inferências	Em Análise			Total
	antes das crianças	com as crianças	depois das crianças	
A professora entra na sala	0	15	0	15
	individualmente	dois a dois	em grupo	
As crianças entram na sala	0	0	15	

Ambiente de entrada	Calmo	Agitado	Ruidoso
	0	15	0
Há rotinas estabelecidas?	Sim	Não	
	15	0	
As crianças que chegam atrasados interrompem o decorrer da aula	Sim	Não	
	15	0	

Ao longo do dia foram observadas as crianças quando se encontravam envolvidas em atividades e, assim, foi possível registar o ponto de partida para as atividades que se iriam desenvolver ao longo das semanas de intervenção. Este registo possibilitou-nos conhecer melhor o grupo e proporcionar atividades que promovessem os seus interesses e permitisse desenvolver os seus conhecimentos, mas atendendo sempre às conceções prévias que as crianças já possuíam sobre um determinado conteúdo, de forma a desconstruirmos as ideias erradas e firmar as certas. Foi, então, nossa intenção considerar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, explorando-os de forma mais aprofundada e criando “pontes” de ligação para outras áreas do saber. Na tabela 5 damos conta dos registos referentes ao empenho das crianças nas tarefas implementadas.

Tabela 5. Grelha de observação diária no decorrer da atividade prática

Inferências	Em Análise		Total
	Sim	Não	
A criança está empenhada na tarefa?	12	3	15
As tarefas individuais são muito supervisionadas pelo professor?	15	0	
Responde às questões do professor	Braço no ar 9	Em simultâneo 6	
A criança utiliza adequadamente os materiais?	13	2	
A criança mostra espírito investigativo?	7	8	
As crianças mostram interesse no procedimento?	12	3	
As crianças questionam ao longo do procedimento?	5	10	
As crianças mostram opinião crítica/reflexiva?	5	10	

Através das análises que apresentamos anteriormente podemos concluir que diversos fatores influenciam a aprendizagem da criança, nomeadamente os trabalhos em pequenos ou grandes grupos. Ainda podemos refletir acerca da envolvimento das crianças e o seu entusiasmo e espírito criativo, mas também investigativo na procura de resolver as tarefas propostas.

3.2. Análise da Checklist do dia 23/04/2019

Para complementar a observação direta, as notas de campo e o diário de bordo foi utilizada uma *checklist* referente à atividade de leitura, sendo o livro em estudo intitulado de *Dinossáurio Belisário* de Pepe Cáccamo e Carles Arbat. A escolha desta obra aconteceu após a data comemorativa do 25 de abril, tendo sido necessário encadear alguma atividade nesse âmbito sem aprofundar factos históricos, pois tínhamos de atender ao ano de escolaridade (1.º ano) em que decorreu a PES.

Nesta obra podemos ver abordados, por linhas breves e organizadas, o poder e a tirania social, realçando os conflitos do mundo em que vivemos transpostos para o reino animal. Ainda se encontram ilustrações com sentido de humor e apelativas, quer pelos seus traços, quer pelas cores vivas. O texto contempla vocabulário com algumas palavras complexas, sendo que poderá não ser de fácil leitura, mas em contrapartida é sonoro no sentido que, por si só, é composto de rimas, encontrando-se evidenciados alguns opostos, como o bem e o mal, e diversos adjetivos facilitadores da compreensão do conteúdo do texto.

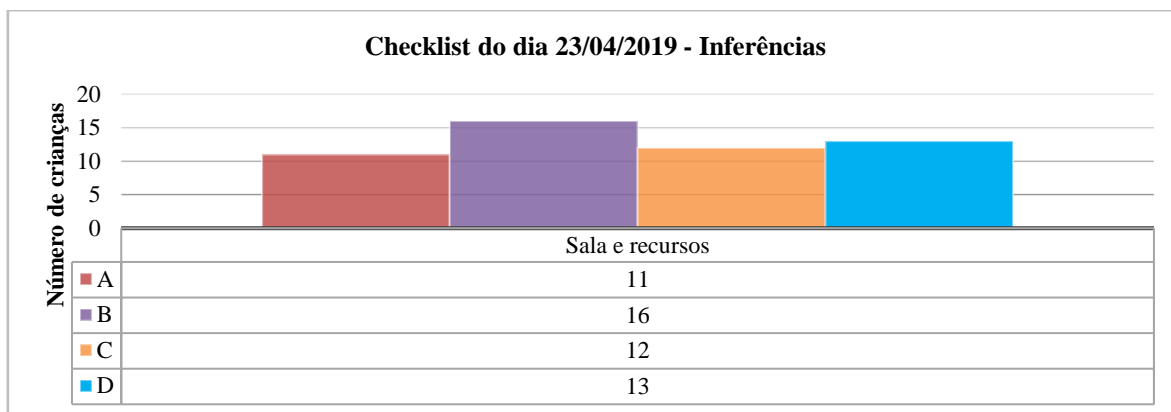
Assim, foi proposta às crianças a leitura do livro pela professora estagiária encarregada da sessão. Num primeiro momento, mostrou-se a capa e pediu-se às crianças que dela retirassem os elementos mais significativos para um breve diálogo no final da história.

No sentido de apelar à imaginação das crianças e à sua criatividade ao longo da leitura não foram mostradas as imagens correspondentes ao livro, deixando que a sua imaginação fluísse e criassem as suas expectativas sobre o que iria acontecer ao virar de cada uma das páginas do livro.

No final da leitura surgiram dúvidas e questões por parte das crianças, nomeadamente a razão de ser um dinossáurio e não um dragão, visto que na história encontramos uma passagem que nos sugere que ele cospe fogo, associando assim os dois elementos, as crianças rapidamente associaram que não estava correto o animal do livro, tendo sido necessário retificar e desmistificar esse facto no contexto do livro. Também ao longo da história surgiu vocabulário complexo que suscitou dúvidas, questionando-nos as crianças no decorrer da leitura e não no final da mesma.

As crianças quiseram ver as imagens do livro e realizar uma nova leitura da história mas, desta vez, contada pelas ilustrações que o ilustrador do livro nos sugere, obtendo assim um enredo mais simplificado e uma maior compreensão da(s) mensagem(ens) vinculada(s) na ação.

Segue-se a apresentação de um gráfico (*vide* figura 1) em que consta a análise dos dados recolhidos na *checklist* implementada, tendo sido fragmentada a análise em dois gráficos, sendo que para o método de análise foi pertinente cruzar os dados e refletir conjuntamente sobre os mesmos.

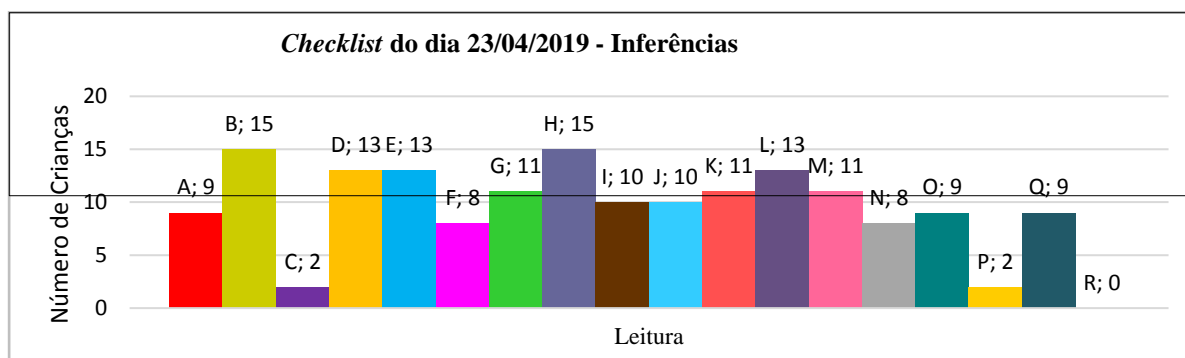


Legenda dos itens de análise: **A** - A criança encontra-se sentada de forma adequada na sala; **B** - A criança possui o seu lugar distribuído adequadamente na sala; **C** - A criança explora os materiais escolares disponíveis de forma pertinente; **D** - A criança deixa o espaço organizado para realizar o seu trabalho e também os seus colegas.

Figura 1. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa à contextualização das crianças com a sala e os recursos disponíveis

Tal como podemos ver no gráfico da Figura 1, há dados importantes a reter devido à sua pertinência. Iniciamos a análise refletindo acerca do número total de crianças presentes na sala de aula, perfazendo uma soma de dezoito (18), apesar de que apenas dezoito (16) crianças foram observadas. Fazendo uma leitura do gráfico obtemos, para o item em análise **A** (A criança encontra-se sentada de forma adequada na sala) um total de ocorrências significativas em onze (11) crianças; no item **B** (A criança possui o seu lugar distribuído adequadamente na sala) obtivemos um total de dezoito (16) crianças em que se verificou uma ocorrência a 100% do tópico em questão; no item **C** verificamos que doze (12) crianças exploram os materiais escolares disponíveis de forma pertinente; e no item **D** temos um total de treze (13) crianças que demonstraram deixar o espaço organizado para realizarem o seu trabalho e também o dos seus colegas. Numa primeira análise pensamos poder inferir que se a criança se encontra sentada devidamente ou se fica sentada de forma a que não se sinta confortável, ela mantém uma expressão corporal irrequieta, virando-se para os lados ou para trás, ou ainda porque coloca um joelho dobrado na cadeira, entre outros aspetos. Pelo contrário, se mantém uma postura adequada, que não afete a sua postura corporal e que permita pensar adequadamente, ela manter-se-á focada no tema em estudo. “A posição sentada acarreta bastante na postura, pois a maioria dos problemas posturais em adultos, são decorrentes da postura inadequada na infância” (Retrieved from: <https://bit.ly/2LjS65v>). Estes mesmos problemas ocorrem não só a nível do esqueleto que se vem a revelar mais tarde, e que “além de prejudicar a concentração” da criança, também, e por conseguinte, melhora “o processo de ensino-aprendizagem” (Klose, & Schmitt, 2008, p.4). Neste sentido, foi importante analisar as condições de aprendizagem que rodeiam a criança. Dando continuidade à análise é importante perceber que o lugar que a criança ocupa na sala é o mais

pertinente, pois pode, em qualquer momento, ser uma condicionante, devido, por exemplo, à falta de visibilidade para os recursos, o sentir-se sozinha (caso esteja sentado numa mesa sem um colega no seu lado lateral, esquerdo ou direito) ou, por contrapartida, não se sentir confortável com o colega, entre outros aspetos que podem surgir. A criança tem ao seu dispor diversos materiais e é importante compreender se os sabe manipular corretamente e se os sabe enquadrar para o fim a que se destinam, podendo inclusive ajudar os restantes colegas. Tal como é importante manipular os recursos também é importante manter o espaço organizado e, para isso, a criança deverá saber quando deve proceder a essa arrumação para que exista conforto na realização de todas as atividades propostas, atitude que deverá ser uma iniciativa da mesma e de todos os restantes colegas. Todos os itens mencionados anteriormente encontram-se encadeados e tornam-se um aspeto relevante no que diz respeito à contextualização no grupo em que decorreu a PES. Os dados recolhidos são de uma sessão de leitura e, neste sentido, salvaguardamos que não dizem respeito a um período de tempo que abrangesse o dia na sua totalidade, mas apenas um momento do dia. O gráfico 2, apresentado na figura seguinte refere-se à análise dos dados referentes à segunda parte dos dados recolhidos na *checklist* em que se abordou a leitura, tendo sido este o foco central da nossa observação.



Legenda dos itens de análise: **A** - Sabe como utilizar adequadamente o recurso de leitura; **B** - Sabe identificar através da leitura visual os elementos da capa; **C** - Sabe identificar através da leitura visual os elementos da contracapa; **D** - Ao longo da leitura do livro sabe observar e reter as imagens visualizadas; **E** - Ouve a história; **F** - Acompanha a história com leitura individual; **G** - Consegue extrair a/s mensagem/s contidas no livro; **H** - Identifica as personagens da história; **I** - Consegue recontar a história ou parte dela (o que mais gostou); **J** - Consegue refletir acerca da história/mensagem dela; **K** - Compreende a informação; **L** - Conversa com os colegas; **M** - Distrai-se com facilidade; **N** - Esclarece as suas dúvidas; **O** - Questiona; **P** - Promove diálogo em grupo; **Q** - Mostra-se curioso e interessado; **R** - Procura propor atividades.

Figura 2. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa à contextualização das crianças com a leitura

Tal como podemos ver na figura 2 encontramos os dados relativos à interação da criança com a leitura, ou seja, como é que ela reage concretamente perante momentos em que lhe é proposto ouvir ler uma história. Quando observamos se a criança sabe utilizar adequadamente um suporte de leitura (item A) temos um total de nove (9) crianças assinaladas. Pensamos poder considerar que a leitura

faz parte da vida da criança, do seu quotidiano, mas, para isso é necessário compreendermos se a criança sente gosto para criar hábitos/rotinas de leitura. Também é pertinente referir que as crianças quando recorrem frequentemente à leitura é quando tentam por sua iniciativa ler passagens de um livro, ou, por exemplo, quando por iniciativa própria leem o que lhes é entregue em diferentes suportes.

Relativamente ao item de análise B pretendeu-se verificar se a criança conseguia por si realizar uma primeira leitura à capa do livro, tal como no item C, no qual registamos as crianças que sabiam identificar através da leitura visual os elementos da contracapa. Desta forma, a criança através da sua leitura inicial, sem serem desvendados, por parte do adulto, traços do que podem descobrir nas páginas do livro, cria uma história, imagina a personagem ou personagens, cria diferentes cenários, etc. Como se percebe, da leitura do gráfico, temos, entre a identificação dos elementos paratextuais da capa (item A =15) e da contracapa (item B = 2), valores muito discrepantes. Aspeto que depende do registo visual presente em cada um desses elementos, podendo, na nossa opinião, serem diferentes se tivermos em conta, por exemplo, a exploração de uma outra obra de literatura para a infância. Contudo, somos de opinião de que todos estes fatores são importantes pois desenvolvem a imaginação, o espírito reflexivo e opinativo e faz com que as crianças possam sonhar livremente, sem limitações e descobrir e/ou antecipar, por elas próprias, o conteúdo do texto e imaginarem o desfecho da ação. Neste sentido, o educador/professor deverá “estar preparado para desenvolver todas estas vertentes, de forma gradual, mas em interação, para que o desiderato de cidadão competente em termos de literacia leitora seja cumprido” (Sardinha & Relvas, 2009, p.145).

Com o item D pretendíamos aferir sobre a capacidade de concentração das crianças, sobretudo no que se referia à retenção de informação sobre as imagens visualizadas para que as pudessem acompanhar mentalmente com a leitura que estavam a ouvir. Estamos a referir-nos, em concreto, aos animais que iam surgindo no livro, como por exemplo o dinossauro ou até das imagens que remetiam para jogos mencionados no seu conteúdo. Com o item E (=13 crianças) foi nossa intenção perceber se as crianças manifestavam capacidade de concentração no momento em que se encontravam a ouvir a história. Para tal tivemos em consideração o interesse e a atenção, “desligando-se” do que as rodeavam e se se envolviam ativamente (em termos de expressões faciais) no que ouviam. No final também pudemos cruzar informações com o que as crianças imaginaram ao longo da leitura e verificar se a cada página desvendada se mantinham os acontecimentos ou se eram revelados outros. No item F (= 8 crianças) pretendíamos registar não só aspetos relativos ao acompanhamento da leitura textual, mas também visual, pois como temos vindo a realçar ambas se complementam, sendo que através da imaginação podemos recontar e imaginar novos enredos, através só do texto ou só das imagens, ou ainda dos dois em simultâneo.

Neste caso, foi pertinente no final da leitura do livro realizar uma leitura icónica, para que as crianças compreendessem melhor o que estava vinculado no texto, adaptando o discurso ao seu nível de escolaridade, utilizando expressões e vocabulário conhecido, dando exemplos da vida real que, na obra trabalhada, se encontrava mencionado através de situações do reino animal, mas que retratava situações da vida real do Homem. No item G (= 11 crianças) realçamos a importância de no final a criança conseguir extrair as mensagens vinculadas no livro. De realçar que, neste caso, o livro em estudo não tinha um vocabulário muito acessível, podendo ter dificultado a compreensão da mensagem no seu todo, mas conseguiu-se na grande maioria. Não só conseguiram extrair o que o texto/imagens nos diziam, mas no item H também se revela que, das dezasseis (16) crianças, apenas uma não conseguiu identificar as personagens principais da obra.

No momento da pós-leitura a partir dos registos aferidos no item I (=10 crianças), verificamos que após a reflexão em grupo, em que houve um momento de partilha de ideias de forma livre, as crianças conseguiram por iniciativa própria identificar as partes que mais gostaram da história, nomeadamente quando surgia a ilustração em que o estava um dinossauro que expelia fogo pela boca (tal como os dragões fazem). O mesmo se verificou quando lhes foi solicitado um registo gráfico da história. No decorrer deste processo, conseguimos criar um elo de ligação com o item J que permitia registar as crianças que conseguiram refletir acerca da história. Foram 10 as crianças que conseguiram refletir sobre tudo o que foi abordado, de uma forma crítica e organizada. A reflexão proporcionada após a leitura de uma história ajuda a criança a construir o seu pensamento cognitivo e ajudá-la-á, no futuro, a tornar-se um adulto mais opinativo acerca do mundo que o rodeia, consciente do seu papel na sociedade e a perceber melhor o impacto que a sociedade tem na vida das pessoas.

Com o registo obtido no item K (=11 crianças) pretendíamos perceber se as crianças assimilaram a informação que a história continha. A compreensão é um fator importante para perceber a informação veiculada por um texto. Para tal, concordamos que se devem “criar ambientes de aprendizagem eficazes”, uma vez que permitirão familiarizar as crianças, não só com a necessária visibilidade “às práticas de literacia realizadas”, como também “com certos modos de interrogar os textos e os seus usos” (Azevedo, 2009, p.9).

Um outro aspeto que é pertinente realçar recaiu no item L (=13 crianças). Percebemos que um grande motivo de distração por parte da criança é o colega que se encontra sentado ao seu lado. Através de diversos fatores podemos justificar essa condicionante na aprendizagem e interesse da criança pelo que se passa ao seu redor. A criança pode não se sentir confortável ao ser pressionada por quem a acompanha na mesa de trabalho não conseguindo canalizar a sua atenção na atividade, ou pode simplesmente não ter interesse na atividade (não gostar do livro proposto, da forma como a leitura foi abordada, não gostar da temática em estudo). Quando isto acontece é importante adaptarmos a estratégia previamente planificada para que consigamos motivar as crianças

que se distraem mais facilmente. Associado ao item anterior encontramos o item M (=11 crianças), que nos permitiu registar se as crianças se distraíam com facilidade. Embora com um total de registos ligeiramente mais baixo que o item anterior, verificamos que as crianças se distraíam facilmente com os colegas, com o vestuário que usavam, com adereços ou adornos nas roupas (emblemas, lantejoulas, entre outros aspetos). Tudo isto exigiu de nós um maior esforço em prever e antecipar outras estratégias de motivação.

Nos itens N (Esclarece as suas dúvidas =8 crianças) e O (Questiona =9 crianças), podemos observar que os registos são muito próximos. De salientar que 50% das crianças, ao longo da leitura, foram esclarecendo as suas dúvidas, quer a nível de vocabulário, quer de expressões. Por conseguinte, também se foram questionando sobre o facto de ser o dinossauro que expelia fogo na história, quando, na realidade vivenciada pelas crianças, o animal que o faz é o dragão. Estes questionamentos e interrogações proporcionaram uma grande dinâmica de grupo. Integramos então o item P, relativo ao diálogo em grupo. O diálogo foi, de facto, uma constante ao longo de toda a exploração da história. Contudo, só duas crianças é que tomaram a iniciativa e procuraram motivar as restantes para dialogar e esclarecer as suas dúvidas. Embora só duas crianças tivessem demonstrado mais apetência para o estabelecimento de uma conversa, notamos que mais de 50% das restantes estiveram interessadas, como se pode verificar a partir do registo no item Q (= 9 crianças).

No último item (R - Procura propor atividades) não se verificou qualquer número de ocorrências. Este registo não foi possível devido ao tempo que tínhamos disponível. Mas, à semelhança de outras observações que tivemos a oportunidade de realizar, podemos referir que iriam propor o registo gráfico da história, uma vez que eram crianças que se entusiasmavam bastante com essa tarefa.

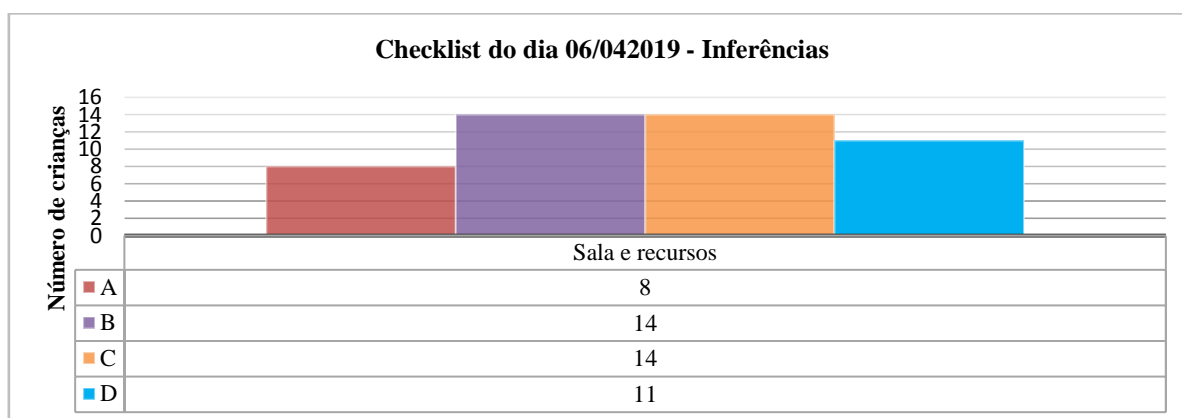
Como reflexão final da observação, e considerando os dados analisados a partir do registo na *Checklist* pensamos poder afirmar que não foi um livro de fácil exploração devido ao tema que nele se encontrava subjacente. Uma condicionante ao seu desenvolvimento deveu-se também ao fator tempo que limitou a realização das tarefas, sendo necessário termos de nos adaptar às circunstâncias. Também porque não é ético alterar o vocabulário que o(s) autor(es) nos propõe(m) na escrita, o que dificultou a compreensão por parte das crianças. Em contrapartida permitiu que conhecessem novas palavras, expressões, enriquecendo-se assim a nível vocabular. No final, foi necessária uma leitura através das imagens do livro, dando tempo de exploração e uma nova leitura das mesmas, o que confirmou que apesar de os símbolos icónicos e textuais se complementarem, também podem ser vistos como um só e deixar a imaginação e criatividade fluir livremente.

3.3. Análise da Checklist do dia 06/04/2019

Para complementar a observação direta, as notas de campo e o diário de bordo, foi utilizada uma *checklist* referente à atividade de leitura e escrita de um texto. A escolha serviu de mote para abordarmos os conteúdos programático de português: «az», «ez», «iz», «oz» e «uz», tendo sido pertinente conciliar com uma atividade de escrita criativa. O excerto apresentado para a leitura não tinha título, mas foi pensado previamente por nós.

Para ajudarmos as crianças a apelarmos à sua imaginação e criatividade e, por tal, foram apresentadas algumas ilustrações (por colorir), entre as quais surgiram dúvidas (por parte das crianças) nomeadamente na representação de um juiz, uma avestruz e uma perdiz.

Segue-se a apresentação de um gráfico (*vide* figura 3) em que consta a análise dos dados recolhidos na *checklist* implementada, tendo sido a análise fragmentada em dois gráficos, sendo que como método de análise foi pertinente cruzarmos os dados e refletirmos conjuntamente sobre os mesmos.



Legenda dos itens de análise: **A** - A criança encontra-se sentada de forma adequada na sala; **B** - A criança possui o seu lugar distribuído adequadamente na sala; **C** - A criança explora os materiais escolares disponíveis de forma pertinente; **D** - A criança deixa o espaço organizado para realizar o seu trabalho e também os seus colegas.

Figura 3. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa à contextualização das crianças com a sala e os recursos disponíveis

Tal como podemos verificar pelo gráfico da Figura 3, há informações que requerem uma especial atenção e reflexão sobre as mesmas. Iniciamos a análise por referir o número total de crianças na sala, que é de dezoito (18). Sendo que uma criança não esteve presente durante esta observação, fez assim um total de dezasete (17) crianças observadas.

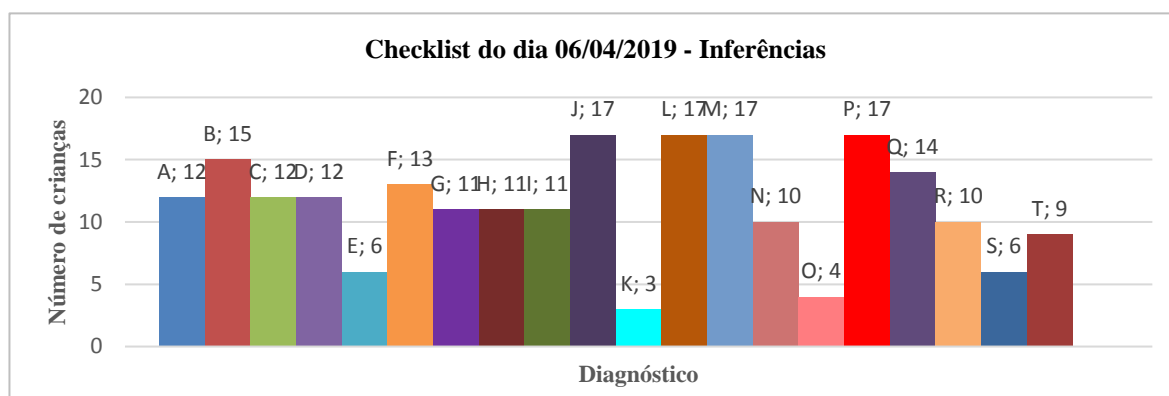
Realizando uma leitura do gráfico obtemos no item A (a criança encontra-se sentada de forma adequada na sala), o registo de apenas oito (8) crianças. As restantes não conseguiram manter-se sentadas de forma adequada. No item B (a criança possui o seu lugar distribuído adequadamente na sala) obtivemos um registo total de catorze (14) crianças. No item C verificamos que catorze (14) crianças exploram os materiais escolares disponíveis de forma pertinente, e no item D registamos que treze (13) crianças demonstraram deixar o espaço organizado para realizarem o seu trabalho e

também o dos seus colegas. Acreditamos que os fatores de distração das crianças se mantêm iguais aos observados na *Checklist* do dia 23/04/2019, corroborando a ideia de que quando as crianças não se encontram sentadas devidamente nos seus lugares apresentam *déficits* na sua atenção. Também é pertinente referir que um dos motivos maiores de distração passa pelos brinquedos ou outro tipo de objetos trazidos de casa que provacam alguns entretenimentos (bolas, bonecas, peluches, livros, entre outros). As crianças também apresentavam alguns comportamentos distratores, tais como, usar as esferográficas ou marcadores para desenharem imagens nos seus braços e mãos. É pertinente reconhecer que a organização dos materiais no momento deste registo melhorou significativamente, no entanto, os brinquedos trazidos de casa continuavam a ficar espalhados pelas mesas ou cadeiras vagas ao lado das crianças, bem como o vestuário e as lancheiras pelas mesas e pelo chão da sala.

Considerando este comportamento, ao longo das atividades, por vezes, foi necessário intervir no sentido de alertar e minimizar essas ocorrências. Também recorremos à reorganização das crianças pela sala, procurando uma nova mesa de trabalho e verificamos se seria aconselhável manter-se a dupla de crianças ou convidá-las a realizarem o trabalho sozinhas. No entanto, é imprescindível afirmar que esta situação não aconteceu ao longo de todos os momentos das atividades. Quando a criança compreendia que o seu comportamento não era o mais adequado e que precisava de canalizar as suas atenções para as aprendizagens que lhe estavam a ser proporcionadas podia regressar para a companhia de um colega (podendo não ser o mesmo) e continuar os trabalhos em par caso assim se justificasse. Como na atividade desenvolvida não foi necessário o trabalho em díades, mas sim no coletivo, foi pertinente reorganizarmos as crianças pelas mesas e isso aconteceu com normalidade, permanecendo assim até ao final da sessão. Uma situação pertinente e consideramos referir é a de que quando era solicitado a uma criança (em específico) que lesse o que estava projetado no quadro, a mesma dizia que não conseguia ver a escrita, sendo necessário alterá-la de lugar (para mais perto do quadro). É ainda de assinalar que não estava referenciada como tendo qualquer problema de saúde pelo seu encarregado de educação, porém o mesmo foi alertado para a existência desta situação.

Nesta atividade, as crianças mostraram-se mais participativas, mas nem sempre respeitaram os momentos de leitura dos colegas. Uma forma de colmatar a falta de atenção das crianças passou por proporcionar lhes proporcionarmos diferentes estratégias de leitura, para que não fosse, por exemplo, a mesma ordem pela qual elas tinham criado o hábito de ler, uma vez que sabiam sabendo quando chegava a sua vez e depois deixavam de estar atentas à leitura das outras. Consideramos que foi preciso procurar uma forma de motivar as crianças para a leitura e através dessas estratégias foi possível que elas a comparassem a um jogo, facto que exigiu um maior grau de atenção. Ao longo das sessões fomos percebendo que as crianças se mantinham mais

atenta à sua vez de ler. Contudo, nem sempre foi possível proporcionar estratégias diversificadas, sendo este aspeto uma condicionante para a nossa investigação.



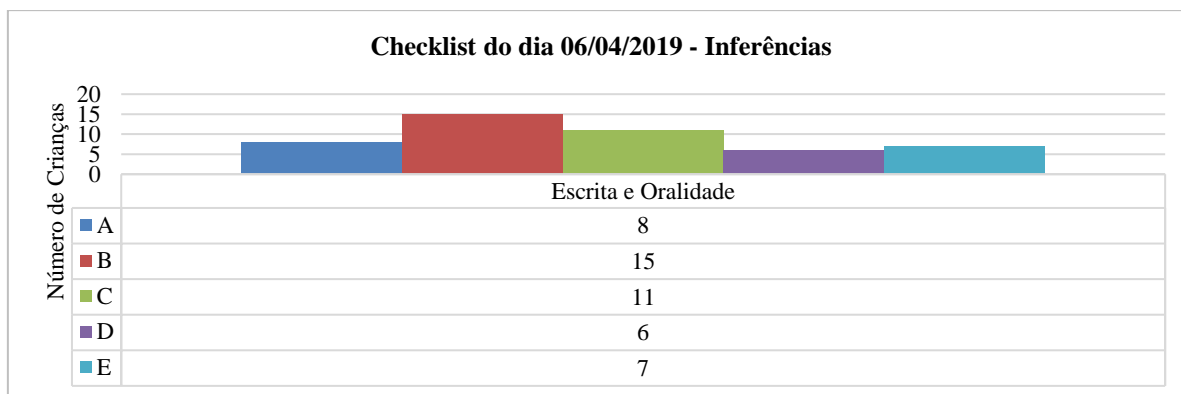
Legenda dos itens de análise: **A** - A criança possui capacidade de atenção; **B** - A criança capta o essencial do que lhe é transmitido; **C** - A criança fala com correção articulatória; **D** - A criança discursa com clareza; **E** - Recorre a vocabulário diversificado; **F** - Utiliza as formas verbais adequadamente; **G** - Sabe recorrer ao plural dos nomes e ao singular; **H** - Forma adequadamente o feminino dos nomes; **I** - Coloca corretamente os elementos nas frases; **J** - Utiliza frases simples; **K** - Utiliza frases complexas; **L** - Sabe comunicar pedidos; **M** - Sabe comunicar informações; **N** - Sabe comunicar as suas reflexões/opiniões; **O** - Utiliza hábitos linguísticos: saudação, agradecimento; **P** - Conversa com os colegas; **Q** - Distrai-se com facilidade; **R** - Esclarece as suas dúvidas; **S** - Promove diálogo em grupo; **T** - Mostra-se curioso e interessado; **U** - Procura propor atividades.

Figura 4. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa à contextualização das crianças com a leitura

É importante analisar alguns dados importantes sobre a atividade desenvolvida e o envolvimento da criança na mesma. A análise dos dados da *checklist* revela-nos que no item A (a criança possui capacidade de atenção) obtivemos um total de registos de onze (12) crianças e no item B (a criança capta o essencial do que lhe é transmitido) fez um registo total de quinze (15) crianças, sendo que ao longo do discurso de cada criança foi visível a presença de algumas dificuldades na articulação das palavras, como se constata no item C (a criança fala com correção articulatória) com um total de doze (12) crianças. A par com este último registo encontramos o item D (a criança discursa com clareza). Desta forma, aferimos que, relativamente ao vocabulário utilizado, nem sempre existiu uma procura de diversidade de palavras, acabando por ser recorrente a utilização das mesmas. Daqui decorreu a necessidade de proporcionarmos o contacto frequente com livros, com textos e com atividades que colocassem as crianças em contacto com vocábulos diferentes e cada vez mais complexos, para melhor desenvolverem o seu saber enciclopédico. Como as nossas observações indicam, esta asserção é justificada com os registos que obtivemos no item E (recorre a vocabulário diversificado) com um total de apenas seis (6) crianças.

No que respeita às formas verbais utilizadas, podemos verificar que no item F (utiliza as formas verbais adequadamente) que, com um total de treze (13) crianças assinaladas, a maioria das crianças recorre adequadamente à sua utilização. Nos itens G (sabe recorrer ao

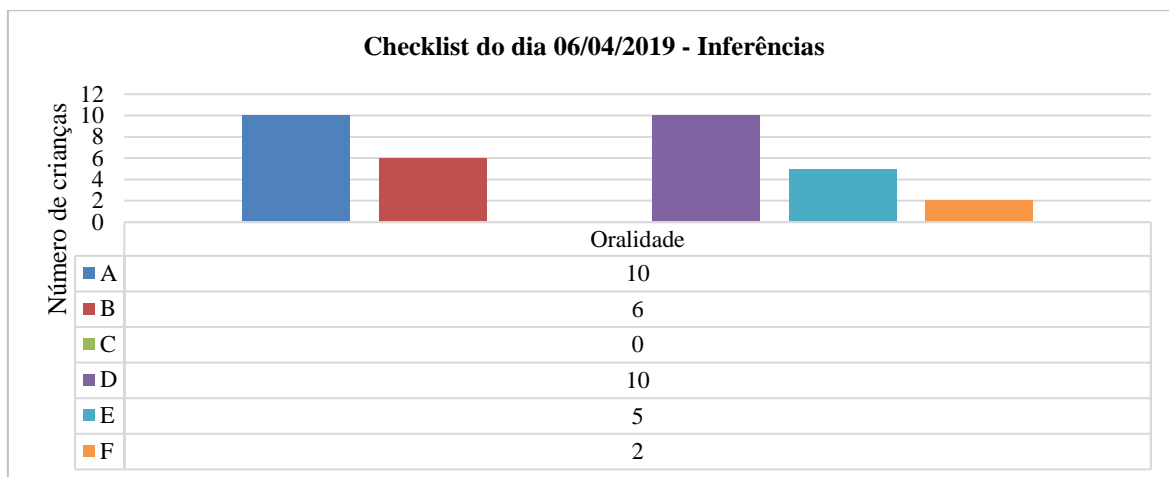
plural dos nomes e ao singular), H (coloca corretamente os elementos nas frases) e I (utiliza frases simples) surge o registo do mesmo número de crianças, num total de onze (11). No item K (utiliza frases complexas) assinalamos apenas três (3) crianças, aspeto que nos deixou preocupadas, uma vez que o discurso da maioria ainda não se encontra bem estruturado e coerente. Com um total de registos de dezassete (17) das crianças no item L (sabe comunicar pedidos), percebemos que as crianças foram capazes de realizar aprendizagens, se considerarmos os registos observados nas *checklists* anteriores e já manifestam regras de convivência em sociedade. A mesma situação reflete-se nos registos no item M (sabe comunicar informações), com o mesmo número de crianças assinaladas. No item N (sabe comunicar as suas reflexões/opiniões), percebemos que dez (10) crianças manifestaram-se relativamente às suas opiniões e reflexões sobre os assuntos que lhes são propostos para debater. Contudo, no item O (utiliza hábitos linguísticos: saudação, agradecimento) só conseguimos encontrar quatro (4) crianças que utilizam esses hábitos de cortesia, sendo ainda um trabalho a destacar para o desenvolvimento de novas atividades e trabalhar esses aspetos de cidadania. Todas as crianças observadas dezassete (17) das manifestam interesse em conversar com os colegas (item P), sendo este um hábito recorrente ao longo das aulas e das atividades que realizavam. No item Q (distrai-se com facilidade) temos o registo de catorze (14) crianças, sendo essa distração maioritariamente efetivada com objetos que as rodeavam e com acontecimentos que não dizia respeito aos assuntos tratados em sala de aula. No item R (esclarece as suas dúvidas) podemos verificar que dez (10) crianças o fazem, sendo um hábito recorrente de registo das nossas observações até à data. No item S (promove diálogo em grupo), apenas seis (6) crianças manifestam abertura para motivar um diálogo/debate em grande grupo apelando à participação de todas. No item T (mostra-se curioso e interessado), obtivemos um total de nove (9) crianças, por considerarmos que manifestaram participações sem que lhes fossem solicitadas. No item U (procura propor atividades) não se obteve qualquer tipo de registo, uma vez que devido ao fator tempo tivemos que limitar o desenvolvimento e a prática das atividades que havíamos pensado e não nos foi possível sondar as crianças nesse sentido.



Legenda dos itens de análise: **A** – A criança demonstra respeito pelo tema proposto; **B** – A criança recorre a vocabulário adequado; **C** – A criança estrutura o que vai falar: introdução, desenvolvimento e conclusão; **D** – Ao longo do discurso a criança omite palavras; **E** – A desorganização do discurso é evidenciada.

Figura 5. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa aos parâmetros da escrita e oralidade.

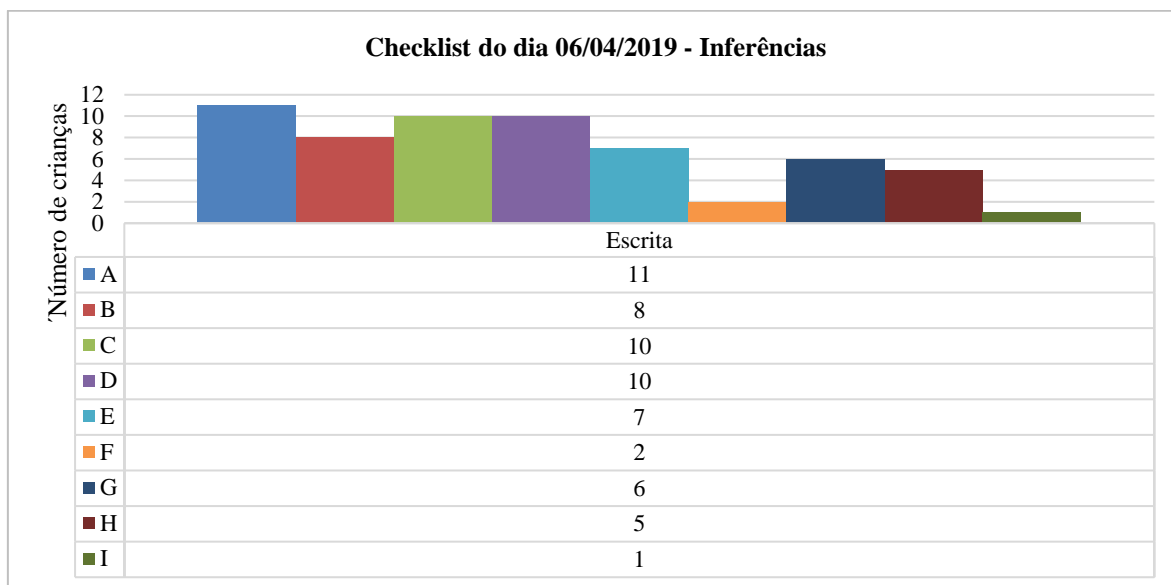
No item A (a criança demonstra respeito pelo tema proposto) podemos verificar um registo de oito (8) crianças que, claramente, manifestaram interesse e atenção ao tema proposto, sem julgarem ou realizarem comentários inadequados para o que se abordava. Relativamente ao item B (a criança recorre a vocabulário adequado) encontramos quinze (15) registos e no item C (a criança estrutura o que vai falar: introdução, desenvolvimento e conclusão), num total de onze (11) crianças, foi perceptível para nós a sua organização quando solicitadas a apresentar ao grupo os seus pensamentos e reflexões. Constatamos que não iniciavam o discurso de forma desorganizada e existia sempre um fio condutor no seu diálogo. No item D (ao longo do discurso a criança omite palavras) podemos verificar que, do total das dezassete crianças observadas, existiam ainda seis (6) crianças que se atrapalhavam ao discursar, omitindo algumas palavras ao longo do discurso. No item E (a desorganização do discurso é evidenciada) foram assinaladas sete (7) crianças, pelo facto de não apresentarem os cuidados necessários ao discursar, por exemplo, iniciavam apresentação oral pelas conclusões e só apresentam posteriormente o processo que fizeram para chegar aos resultados finais.



Legenda dos itens de análise: **A** – Demonstra um discurso fluente, sem paragens ou apoios; **B** – Demonstra necessidade de reorganizar o discurso, chegando a recorrer a apoios; **C** – Necessita de realizar pausas com frequência no seu discurso e recorrer a apoios; **D** – A criança possui um registo de voz audível, modelada e com uma dicção clara; **E** – A criança necessita de alterar o seu tom de voz (mais baixo), modelando, mas com défice na articulação de algumas palavras; **F** – Sistemáticamente a criança recorre ao tom de voz baixo, sendo monocórdico e com elevado grau de articulação de palavras.

Figura 6. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa aos parâmetros da oralidade.

No item A (demonstra um discurso fluente, sem paragens ou apoios) podemos verificar que dez (10) crianças realizam esse processo de forma autónoma, não precisando de recorrer sistematicamente a apoios, como por exemplo o manual escolar, o caderno diário ou alguma informação projetada ou escrita no quadro, conseguindo estas dialogar de forma fluente, sem parar enquanto pronunciavam as palavras. No item B (demonstra necessidade de reorganizar o discurso, chegando a recorrer a apoios), podemos verificar que seis (6) crianças necessitam ainda de ponderar e organizar o seu discurso antes de falarem para o grupo, chegando mesmo a ser o adulto, presente na sala, a auxiliar com algumas palavras, sobretudo quando existia uma criança que não se recordava. Em contrapartida no item C (necessita de realizar pausas com frequência no seu discurso e recorrer a apoios) podemos ver que não há qualquer registo de crianças. No item D (a criança possui um registo de voz audível, modelada e com uma dicção clara) pudemos averiguar um total de dez (10) crianças, por considerarmos que foi perceptível o seu discurso, embora ainda manifestassem algumas dificuldades na sua expressão oral. No que diz respeito ao item E [a criança necessita de alterar o seu tom de voz (mais baixo), modelando, mas com défice na articulação de algumas palavras] verificamos um total registos de cinco (5) crianças que, por insegurança ou dificuldade em discursar, utilizam diversos tons de voz ao longo do discurso, não sendo este um discurso harmonioso. Persistem ainda dois casos em que as crianças recorrem sistematicamente a um tom de voz baixo, deixando antever que o fazem de forma monocórdica e com elevado grau de articulação de palavras, demonstrando insegurança na informação que comunicam ao grupo e continuando ainda a sua dificuldade na articulação de palavras.



Legenda dos itens de análise: **A** – Demonstra uma escrita fluente; **B** – Demonstra necessidade de organizar a sua escrita ao longo do processo; **C** – A criança possui uma caligrafia organizada, legível; **D** – A criança é autónoma a escrever; **E** – A criança necessita de incentivo para realizar a tarefa; **F** – A criança depende de apoio total na tarefa (escrita); **G** – A criança requer de apoio ao longo da escrita para o vocabulário desconhecido; **H** – A criança precisa de apoio ao longo da escrita para a formação frásica; **I** – Manifesta criatividade e imaginação.

Figura 7. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa aos parâmetros da escrita.

No item A (demonstra uma escrita fluente) podemos verificar um registo total de onze (11) crianças que escrevem fluentemente sem grandes apoios ou incentivos prévios. No item B (demonstra necessidade de organizar a sua escrita ao longo do processo) surge o registo de oito (8) crianças que ainda necessitam de organizar a sua escrita, refletindo no *como* se escrevem as palavras, dizendo-as para si e recorrendo a apoios como o painel do alfabeto, ou com apoio no quadro ou projeções, pesquisas no caderno diário ou no manual escolar. No item C (a criança possui uma caligrafia organizada, legível) encontramos um total de registo de dez (10) crianças, por termos percebido que a sua caligrafia demonstrava algum cuidado e tempo para a sua execução correta, caso contrário ficava ilegível. Com um total de dez (10) crianças assinaladas no item D (a criança é autónoma a escrever) podemos verificar que estas não esperam pela indicação de como se escreve para concretizar a tarefa proposta, pois, de forma autónoma, procediam à tentativa de concretizar a sua escrita. Por outro lado, no item E (a criança necessita de incentivo para realizar a tarefa) verificamos que, atendendo ao número de ocorrências, sete (7) crianças necessitam de incentivo, devido à sua insegurança e à ainda dificuldade na fluência da escrita. No item F [a criança depende de apoio total na tarefa (escrita)]-podemos verificar que apenas duas (2) crianças precisavam de auxílio na realização da tarefa, isto verificava-se desde que iniciassem até que terminassem, ou seja, precisavam de um apoio regular e sistemático. No item G (a criança

requer de apoio ao longo da escrita para o vocabulário desconhecido) observamos um total de 6 crianças que solicitavam apoio quando se tratava de estarem na presença de vocabulário desconhecido, pois só assim conseguiam avançar nos seus registos. No item H (a criança precisa de apoio ao longo da escrita para a formação frásica) assinalamos que cinco (5) crianças solicitavam apoio constante na formação frásica, pois demonstravam muita dificuldade na sua construção, quando tinham de transpor da linguagem oral para a expressão escrita. No item I (manifesta criatividade e imaginação) obtivemos apenas o registo de uma (1) criança. Consideramos que este parâmetro teria de ser mais desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada, pois foi sempre uma lacuna detetada na concretização das tarefas até à data.

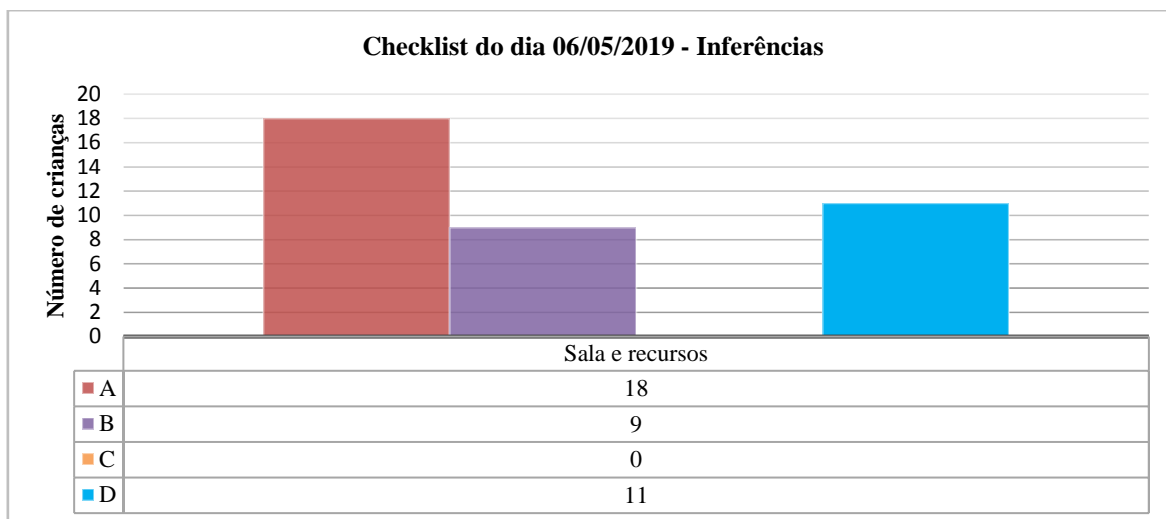
3.4. Análise da *Checklist* do dia 06/05/2019

A presente *Checklist* serve de apoio à observação de uma atividade que não foi promovida pelo grupo de estagiárias, nem pelas professoras cooperantes, mas que decorreu na biblioteca escolar e foi desenvolvida pelos professores bibliotecários.

Os parâmetros apresentados são meramente um apoio à reflexão da observação geral da atividade. De notar que nesta atividade não foi observada a componente de escrita, pois não fazia parte constituinte do programa apresentado e pela falta de tempo.

A ida à biblioteca escolar ocorreu por convite dos professores bibliotecários que, na nossa perspetiva, proporcionaram momentos “ricos” em aprendizagens. Existiu uma dinamização do livro “Isto é um livro”, com recurso ao fantocheiro. No final, os professores estabeleceram um pequeno diálogo com reflexão sobre a importância dos sinais de pontuação, e as crianças procederam à resolução das atividades propostas.

Sobre a recolha de dados desta atividade apresentamos um gráfico (*vide* figura 8) em que consta a respetiva análise a partir do registo na *checklist* implementada. Procedemos a uma análise fragmentada em dois gráficos, sendo que consideramos como método de análise pertinente cruzar os dados e refletir conjuntamente sobre os mesmos.



Legenda dos itens de análise: **A** - A criança encontra-se sentada de forma adequada na sala; **B** - A criança possui o seu lugar distribuído adequadamente na sala; **C** - A criança explora os materiais escolares disponíveis de forma pertinente; **D** - A criança deixa o espaço organizado para realizar o seu trabalho e também os seus colegas.

Figura 8. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa à contextualização das crianças com a sala e os recursos disponíveis

No item A (a criança encontra-se sentada de forma adequada na sala) podemos verificar que 18 crianças se sentiram confortáveis no local onde decorreu a atividade, mantendo-se adequadamente sentadas no seu lugar, respeitando todos os colegas e adultos presentes. Este indicador de análise permite realçar o papel da escola na vida da criança, devendo, como se sabe, ser um local onde ela se sinta segura, ouvida e respeitada. Concordamos, pois, que a escola

como instituição educativa que é, deve (...) assumir-se e organizar-se democraticamente, antes do mais, como um espaço acolhedor, seguro, onde as pessoas interajam num clima de respeito mútuo, onde os direitos do indivíduo e do grupo sejam o centro do projecto pedagógico e onde, conseqüentemente, também se exija o cumprimento rigoroso dos deveres. Essa dimensão ética do saber estar, idêntica nas intenções e finalidades, deve assumir a especificidade dos diferentes contextos e assinalar a diversidade das dinâmicas nas diversas comunidades educativas. As escolas podem representar, hoje, espaços privilegiados, portos de abrigo para a reconstrução de personalidades desorientadas, pelo tempo que mantêm os cidadãos no seu seio, pela continuidade de projectos que o sistema permite, pelo pessoal especializado de que podem vir a ser dotadas (Sousa, 2008, p.111).

Em suma,

a escola deve, por isso, apostar numa cultura que favoreça o acolhimento, a comunicação, a cooperação aberta entre alunos, docentes e outros actores onde ninguém se sinta ilha mas envolvido num projecto colectivo que privilegie o diálogo, o entendimento e a negociação procurando consensos à volta de valores e normas que assegurem o fundamental. Uma verdadeira comunidade de cidadãos que também é e será uma comunidade de aprendizes (Sousa, 2008, p.111).

Aprendizes que o serão uma vida inteira, pois os conhecimentos não são limitados ao meio escolar, extravasam do local para o global e acompanham o indivíduo ao longo da sua vida.

No item B (a criança possui o seu lugar distribuído adequadamente na sala) fez um total de 9 crianças, sendo que algumas ao ficarem sentadas junto de quem mais conviviam, aspeto que consideramos ter sido favorável, uma vez que não permitiu que dialogassem tanto.

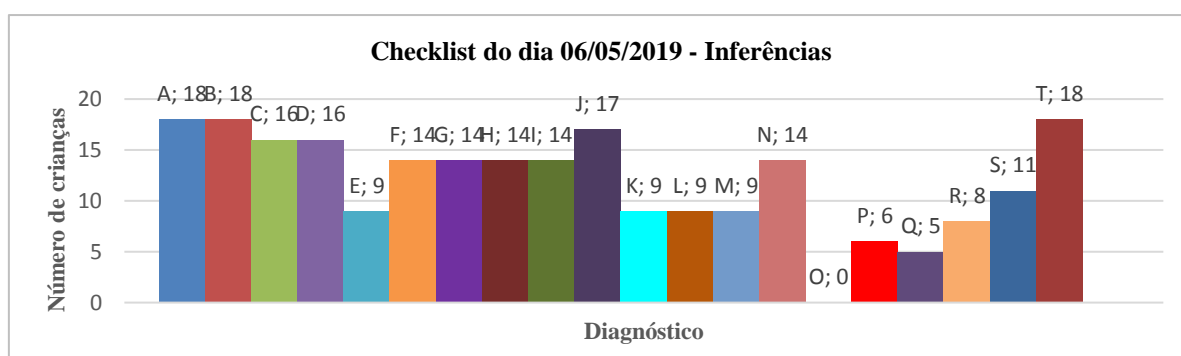
No item C (a criança explora os materiais escolares disponíveis de forma pertinente) não encontramos nenhuma criança, pois não houve materiais para as crianças manipularem. Sobre esta questão, pensamos que podia ter sido utilizado algum material manipulável no decurso da actividade. Sabemos também que

o material a ser utilizado deve proporcionar ao aluno o estímulo à pesquisa e a busca de novos conhecimentos, o propósito do uso de materiais concretos no ensino escolar é o de fazer o aluno a adquirir a cultura investigativa o que o preparará para enfrentar o mundo com ações práticas sabendo – se sujeito ativo na sociedade (Souza, 2007, p.111).

Mas também somos conscientes que devemos ter em conta que “os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planeamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto” (Souza, 2007, p.111). É de considerar que os materiais devem ser utilizados criteriosamente e não de forma inadequada, para promover o bom funcionamento das atividades e enriquecer as aprendizagens das crianças.

No item D (a criança deixa o espaço organizado para realizar o seu trabalho e também os seus colegas) encontramos 11 crianças que deixaram o local organizado, tal como o haviam encontrado.

No gráfico seguinte (*vide* figura 9) apresentamos a análise de outros dados recolhidos ao longo da realização da atividade na biblioteca.



Legenda dos itens de análise: **A** - A criança possui capacidade de atenção; **B** - A criança capta o essencial do que lhe é transmitido; **C** - A criança fala com correção articulatória; **D** - A criança discursa com clareza; **E** - Recorre a vocabulário diversificado; **F** - Utiliza as formas verbais adequadamente; **G** - Sabe recorrer ao plural dos nomes e ao singular; **H** - Forma adequadamente o feminino dos nomes; **I** - Coloca corretamente os elementos nas frases; **J** - Utiliza frases simples; **K** - Utiliza frases complexas; **L** - Sabe comunicar pedidos; **M** - Sabe comunicar informações; **N** - Sabe comunicar as suas reflexões/opiniões; **O** - Utiliza hábitos linguísticos: saudação, agradecimento; **P** - Conversa com os colegas; **Q** - Distrai-se com facilidade; **R** - Esclarece as suas dúvidas; **S** - Promove diálogo em grupo; **T** - Mostra-se curioso e interessado; **U** - Procura propor atividades.

Figura 9. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa à contextualização das crianças com a leitura

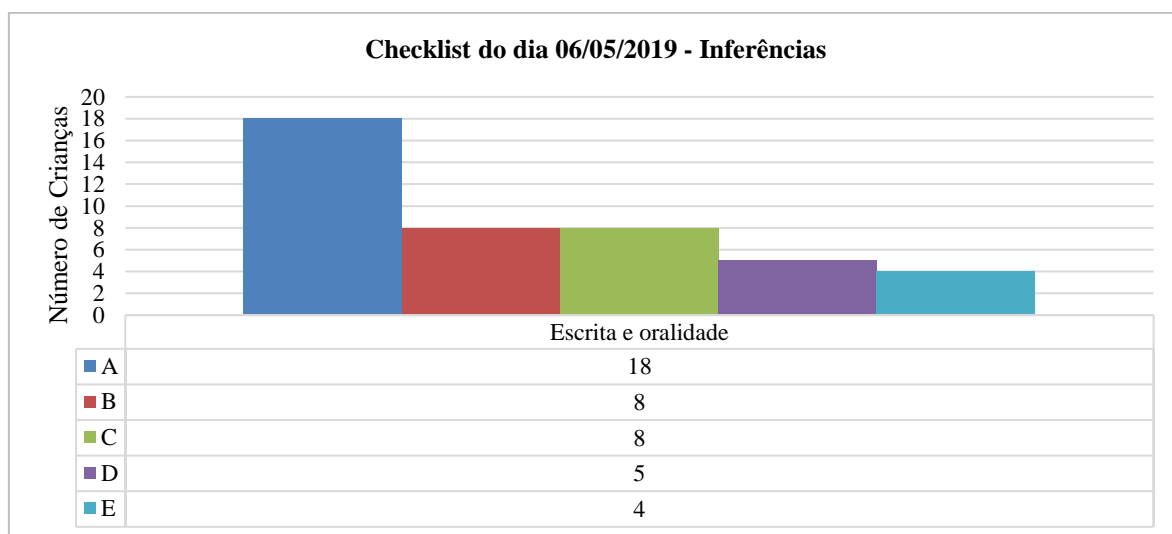
Como se observa nos itens A (a criança possui capacidade de atenção) e B (a criança capta o essencial do que lhe é transmitido) podemos observar um total de dezoito (18) crianças. Estes dois itens revelam o entusiasmo sentido pelas crianças quando se desenvolve uma atividade fora do seu ambiente “normal/habitual” (espaço sala de aula). No item C (a criança fala com correção articulatória) anotamos dezasseis (16) crianças mais envolvidas, uma vez que no decorrer do diálogo com os professores demonstraram falar com correção articulatória (não demonstraram dificuldade em pronunciar consoantes e vogais). No item D (a criança discursa com clareza) registamos também um total de dezasseis (16) crianças, uma vez que consideramos que no global foram muito participativas. No item E (recorre a vocabulário diversificado) temos um total de nove (9) crianças que demonstram conhecer vocabulário mais complexo. Também catorze (14) crianças demonstraram ser capazes de utilizar formas verbais adequadamente (item F), uma vez que foram bastante assertivas na conjugação oral dos verbos que surgiram ao longo do diálogo. No item G (sabe recorrer ao plural dos nomes e ao singular) temos, de igual forma, um total de catorze (14) crianças. Estes registos resultaram da constatação de que as crianças compreenderam quando deviam recorrer ao plural dos nomes e ao singular, construindo adequadamente frases. Com o mesmo número de ocorrências (catorze (14) crianças) salientam-se também os itens H (forma adequadamente o feminino dos nomes) e I (coloca corretamente os elementos nas frases), estando estes relacionados com os anteriores. No item J (utiliza frases simples) temos o registo de dezassete (17) crianças e, contrariamente, no item K (utiliza frases complexas) temos apenas nove (9) crianças, aspeto que nos leva a crer que as crianças, nesta faixa etária, ainda têm algumas dificuldades no discurso, quando se trata de construir oralmente frases mais complexas. Com o registo de nove (9) crianças nos itens L (sabe comunicar pedidos) e M (sabe comunicar informações), percebemos ainda alguma dificuldade, considerando o geral, na comunicação oral quando se trata de pedir ou prestar informações sobre algo. Contudo, quando solicitadas a partilhar algumas reflexões (item N – sabe comunicar as suas reflexões/opiniões) o registo aumentou (catorze (14) crianças). Este registo sustentou-se na verificação de que as crianças refletiram ao longo do discurso e partilharam voluntariamente as suas opiniões. No item O (utiliza hábitos linguísticos: saudação, agradecimento) não fizemos qualquer registo pelo facto de não ser observado. Consideramos que foram aspetos que deveríamos trabalhar, pois é importante que a escola contribua “para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, de diálogo e no respeito pelos outros, alicerçando modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os

valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Retrieved from: <https://bit.ly/2Fe0a2r>).

Trabalhar as questões da cidadania na escola contribui para que as crianças cresçam enquanto cidadãos e cidadãs que respeitam o lugar do outro na sociedade, começando por pequenas palavras que se pretende serem geradoras de em grandes atitudes.

No item P (conversa com os colegas) temos apenas o registo de 6 crianças. A conversa com os colegas aconteceu devido aos lugares terem sido distribuídos de forma aleatória quando chegaram ao local, mas também pudemos verificar que o tema de conversa dizia respeito à actividade que estava a decorrer na biblioteca. A conversa com o colega do lado conduziu-nos ao registo de cinco (5) crianças no item Q (distrai-se com facilidade). No item R (esclarece as suas dúvidas) pudemos observar oito (8) crianças que participaram ativamente e expuseram as suas dúvidas. No item S (promove diálogo em grupo) registamos onze (11) crianças que foram capazes de partilhar conhecimentos e saberes no decurso da actividade. No item T (mostra-se curioso e interessado) temos um total de dezoito (18) crianças, pois a actividade, além de ser apelativa e motivante, promoveu também a participação ativa das crianças que mostraram grande entusiasmo e concentração. No item U (procura propor actividades) não fizemos qualquer tipo de registo, uma vez que não houve oportunidade de observar qualquer tipo de solicitação de actividades dos professores às crianças, devido à falta de tempo.

No gráfico da figura 10 apresentamos a análise dos dados referentes à escrita e à oralidade.

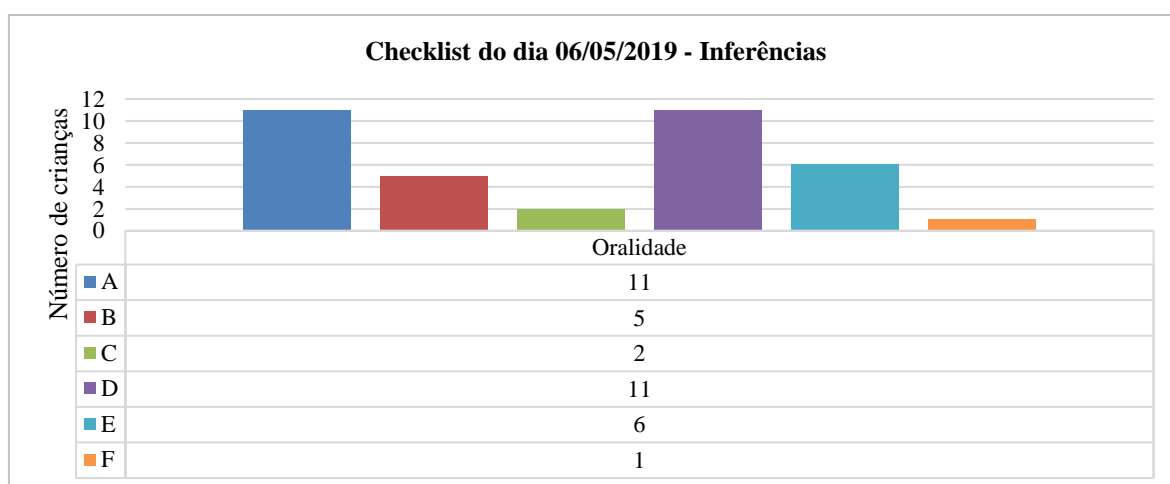


Legenda dos itens de análise: **A** – A criança demonstra respeito pelo tema proposto; **B** – A criança recorre a vocabulário adequado; **C** – A criança estrutura o que vai falar: introdução, desenvolvimento e conclusão; **D** – Ao longo do discurso a criança omite palavras; **E** – A desorganização do discurso é evidenciada.

Figura 10. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa aos parâmetros da escrita e oralidade.

No item A (a criança demonstra respeito pelo tema proposto) podemos averiguar que as dezoito (18) crianças respeitaram o tema, mostrando-se atentas à informação transmitida e quando queriam partilhar dados relevantes pediam a palavra para falar. No item B (a criança recorre a vocabulário adequado) podemos verificar que oito (8) crianças utilizam regularmente vocabulário formal. No item C (a criança estrutura o que vai falar) também verificamos que oito (8) crianças conseguiram discursar com sentido lógico, organizando o seu discurso corretamente. No item D (ao longo do discurso a criança omite palavras) podemos observar que cinco (5) crianças, no seu diálogo, apresentam dificuldades na pronúncia das palavras, necessitando de ajuda. No item E (a desorganização do discurso é evidenciada) podemos observar quatro (4) crianças que não possuem um discurso lógico, não refletindo no que vão dizer e como fazê-lo.

Ainda sobre o registo de questões relacionadas com a oralidade apresentamos no gráfico da figura 11 a análise de outra *checklist*.



Legenda dos itens de análise: **A** – Demonstra um discurso fluente, sem parágrafos ou apoios; **B** – Demonstra necessidade de reorganizar o discurso, chegando a recorrer a apoios; **C** – Necessita de realizar pausas com frequência no seu discurso e recorrer a apoios; **D** – A criança possui um registo de voz audível, modelada e com uma dicção clara; **E** – A criança necessita de alterar o seu tom de voz (mais baixo), modelando, mas com défice na articulação de algumas palavras; **F** – Sistemáticamente a criança recorre ao tom de voz baixo, sendo monocórdico e com elevado grau de articulação de palavras.

Figura 11. Gráfico relativo à Checklist implementada, relativa aos parâmetros da oralidade.

No item A (demonstra um discurso fluente) podemos observar que onze (11) crianças dialogam com os professores e com os colegas de forma fluente, sem apresentar grandes dificuldades. No item B (demonstra necessidade de reorganizar o discurso, chegando a recorrer a apoios) temos um total de cinco (5) crianças, pois manifestaram necessidade e ajuda para a pronúncia de determinados vocábulos e também relativamente à estrutura frásica. No item C (necessita de realizar pausas com frequência no seu discurso e recorrer a apoios) registamos ainda duas (2) crianças que dependem de ajuda do adulto para clarificar

a sua opinião e poder ser transmitida ao grupo. No item D (a criança possui um registo de voz audível, modelada e com uma dicção clara) podemos verificar que em onze (11) crianças o seu diálogo que estabelecem é bastante perceptível. Podemos ver no item E [a criança necessita de alterar o seu tom de voz (mais baixo), modelando, mas com défice na articulação de algumas palavras] um total de seis (6) crianças que apresentam alguma timidez e insegurança na partilha da sua opinião e modelam o seu tom de voz tornando-o mais baixo, dificultando a sua compreensão. Esta situação, por vezes, acontece para se protegerem caso a sua resposta seja incorreta ou não esteja totalmente bem formulada e também pelo facto de sentirem medo de represálias do restante grupo.

É notório que em cada nível do desenvolvimento a criança ganha maestrias e domínios nas diversas áreas (cognitiva, motora, corporal) que contribuem para a construção da autoconfiança. Toda criança, ao longo de seu desenvolvimento, busca a auto-imagem de competência, capacidade e força para confirmar a noção de ‘eu’ (Retrieved from: <https://bit.ly/2LV2qjh>).

É importante trabalhar este aspeto com as crianças para que seja contornado e superado nas práticas em contexto de sala de aula. No item F (sistematicamente a criança recorre ao tom de voz baixo, sendo monocórdico e com elevado grau de articulação de palavras), podemos ver apenas o registo de uma (1) que recorre ao tom baixo, não havendo variação no seu discurso, sentindo-se insegura a expor a sua opinião e reflexão.

4. Súmula dos livros utilizados nos três contextos

Ao longo da PES procuramos implementar atividades com base em diversos livros, tal como podemos ver no anexo IV, sempre que fosse pertinente para que assim se iniciasse uma nova aprendizagem de conteúdos. Nem sempre foi possível proporcionar livros ou recursos textuais diferentes, devido a algumas condicionantes que nos iam surgindo, apesar disso acreditamos que proporcionamos vários recursos apelativos e que contribuíram para as aprendizagens das crianças.

A PES ocorreu em três (3) contextos diferentes (creche, educação pré-escolar e 1.º CEB) e, por tal, também nos foi possível presenciar diferentes relações das crianças com o livro. Na creche foi possível verificar que a maioria dos recursos disponíveis na sala se encontravam em mau estado, o que levava a que as crianças tivessem uma tendência maior para os destruir ainda mais. Constatamos que havia livros com páginas soltas, livros sem capas, entre outros aspectos menos positivos. A passagem do tempo era notória nos materiais de leitura disponíveis. Contudo, verificamos ainda que as crianças quando se encontravam em trabalho nas áreas (trabalho esse

autônomo, mas com orientação por parte dos adultos presentes na sala) procuravam que um adulto se sentasse com elas e disfrutasse também dos livros, vendo as imagens e dialogando acerca do que nelas surgia, como uma possível história criada através da leitura das imagens, quando, por exemplo, o texto já era ilegível.

Nem sempre foi fácil a seleção de materiais que pudessem cativar as crianças desta faixa etária. Tivemos o cuidado de os pensar antecipadamente e os livros que levávamos para as nossas práticas foram sempre de acordo com o que o grupo manifestava gostar ou por considerarmos que podia ser um desafio para as crianças. Como exemplo, levamos o livro *Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras!*, e pretendíamos que as crianças iniciassem um comportamento de respeito e educação por elas próprias e pelo outro (seu par). Iniciamos assim um diálogo com as crianças no sentido de as alertar para a importância de dizer a palavra obrigado/a, nos cuidados que deviam ter quando espirrassem, na importância de partilhar os brinquedos (pois nesta faixa etária nem sempre é fácil esse comportamento), etc. Sobre o conteúdo do livro explorado podemos dizer que é “um livro em rima divertidíssimo sobre a boa educação” e “também com a mensagem de que não somos superiores aos outros, e que, portanto, não devemos ferir os seus sentimentos” (Retrieved from: <https://bit.ly/2IYMHMR>).

Com o livro *A caixa* demos a possibilidade às crianças de imaginarem a cada página lida o que podia estar dentro da caixa. Este livro foi selecionado porque ao longo da nossa investigação verificamos que com as caixas surgiam inúmeras brincadeiras, quer de encaixe ou de jogos de faz de conta que apelavam à imaginação (por exemplo: a criança fantasiar que era um carro), entre outras brincadeiras individuais ou em grupo. No que diz respeito ao livro *Truz-truz* procuramos uma lengalenga com bastante ilustração que prendesse a criança ao livro e ao som das palavras mágicas “Truz-truz”. As crianças olhavam para a porta para verem quem seria e nesse instante desvendávamos mais uma folha do livro com uma nova aventura. Em situações normais quando alguém batia à porta da sala as crianças manifestavam sempre ficar entusiasmadas em saber quem estava atrás da porta da sala.

No que confere ao jardim de infância foram várias as obras trabalhadas para iniciarmos conteúdos que fossem ao encontro dos interesses das crianças, nomeadamente a temática do Natal que envolveu diversas atividades e proporcionou diferentes formas textuais, como por exemplo um poema e uma narrativa.

A poesia tradicional dirigida para a criança e a juventude teve a intenção de levar ao destinatário o conhecimento ou alguma maneira de aprendizado para aplicá-lo às situações do cotidiano e às atividades práticas de modo racional. Diferentemente, a poesia

contemporânea preocupa-se com a ludicidade, o estético e o artístico, pois propicia ao leitor experimentar as palavras poeticamente, enredá-lo nas rimas e nos versos. Isso lhe permite movimentar-se entre as palavras, senti-las na sua forma, imagem e som, numa relação de intimidade e reciprocidade (Silvestre, & Martha, 2015, p.212).

Desta forma, as crianças puderam trabalhar o texto memorizando-o, contactar com a sua musicalidade e ritmo, aspectos que permitiram um envolvimento muito ativo por parte delas, causando-lhes também muito entusiasmo. Relativamente à escolha da narrativa deveu-se a um princípio básico e fundamental que

deve estar subjacente a qualquer acto de leitura: a compreensão que devemos ler *com* as crianças e não somente *para elas*. **Ler** uma história adquire sempre – quer seja para o nosso filho, sobrinho ou educando – dimensões insuspeitadas [não recai suspeita] e insuspeitáveis [que não se pode suspeitar], que nos ultrapassam por completo. Isto significa que, assim considerando, **o acto de leitura é de grande responsabilidade**, tornando-se no **nosso aliado educativo** (Rigolet, 2009, p.112).

No caso do livro *O Novo Dicionário do Pai Natal*, salientamos que é um livro diferente do habitual aos olhos das crianças e que permitiu não só questioná-las a refletir sobre o que é um dicionário, mas também a compreender que existe uma ordem para as letras (alfabeto) e, com todos estes conhecimentos, desencadeou-se um jogo de associação da imagem à letra correspondente do alfabeto, sendo que cada imagem tinha uma palavra escrita sobre a ilustração.

A escolha *Se eu fosse um livro* permitiu às crianças recordarem diversas histórias de literatura para a infância que gostaram de relembrar, quer tivesse sido através do texto, da imagem ou mesmo de ambos. A exploração do conteúdo deste livro levou a que as crianças refletissem e iniciassem uma construção opinativa acerca do mundo que as rodeia e, em particular, falar acerca de temas que mais gostavam. Com esta atividade, as crianças mencionaram os livros que elegiam como sendo os preferidos delas, ilustrando-os e escrevendo o seu título. Uma criança disponibilizou-se para levar num momento a combinar o seu livro preferido para partilhar em grande grupo. Posteriormente foi lido na área da casa (da qual fazia parte a sala de estar) e ficou disponível durante o dia para que as restantes crianças pudessem folheá-lo com cuidado.

Para que as crianças compreendessem que nem sempre um livro apresenta apenas um texto narrado, acompanhado com imagens, apresentamos um livro e permitimos que descobrissem que apesar de o seu aspeto exterior ser igual a todos os que já tínhamos trabalhado a estrutura textual apresentada não era igual. *O livro das Lengalengas- 2* é uma coletânea de diversas lengalengas, curtas mas ritmadas e com musicalidade, o vocabulário é acessível e permitiu com facilidade ser memorizado, apesar das idades das crianças do grupo serem diferentes entre si. Através desta

atividade as crianças ficaram encarregues de, em casa juntamente com a sua família ou amigos próximos, procurar lengalengas que permitissem a memorização e partilha em grande grupo. Foi construído um cartaz com todas as lengalengas recolhidas e o objetivo foi, num momento definido por todas, realizar a leitura e memorização de uma lengalenga. Quando as crianças levaram as lengalengas recitaram-nas em grande grupo de forma individual.

Com o livro *El libro de labirintos más grande del mundo* pretendia-se que a criança explorasse os “livros jogos” e conhecesse não só um novo recurso de jogos como de livros, mas não foi possível devido a alguns constrangimentos sentidos no que diz respeito à gestão do tempo.

As emoções é um aspeto importante a trabalhar junto dos mais novos, assim *O monstro das cores* foi um livro que tal como o seu título indica nos permitiu explorar as cores associando-as às emoções. O seu conteúdo retrata

as emoções explicadas às crianças através das cores. A personagem principal é um monstro que muda de cor consoante o que está a sentir. Ele não percebe porque muda de cor e a sua amiga, a menina, explica-lhe o que significa estar triste, estar alegre, ter medo, estar calmo e sentir raiva (Retrieved from: <https://bit.ly/2Y5yST3>).

A criança é levada a refletir acerca de si mesma e acerca dos que se encontram próximos de si. Foi nossa pretensão que todos os dias as crianças, sempre que pensassem ser pertinente, identificassem a sua emoção no cartaz das emoções, podendo ser alterado em vários momentos do dia.

Atualmente, encontramos muito presente a temática da natureza/consciencialização para o meio ambiente e sua proteção, para isso foi importante levarmos este tema para junto das crianças e, para tal, apresentamos uma obra recomendada pelo PNL, para que compreendessem as mensagens vinculadas e ficassem alertadas para a importância de desenvolver medidas no quotidiano que fossem preventivas e indicassem medidas de protecção do meio ambiente (local e global), pois é necessário iniciarmos este percurso desde cedo. Os livros *O dia em que o mar desapareceu* e *H₂O* permitiram-nos trabalhar com as crianças a tomarem consciência da problemática ambiental, bem como as estações do ano e o ciclo da água. Como todos estes temas se encontravam associados conduziu as crianças a quererem saber mais sobre os seres vivos que habitam no mar. Partimos então para a exploração desse tema e iniciamos mais um projeto de descoberta da vida marítima.

A nível do 1.º CEB procuramos, numa primeira atividade, diversificar e levar para o contexto de sala de aula um livro que permitisse a realização de uma atividade à medida que a sua leitura decorria, passo a passo, intitulado de *Para fazer o retrato de um pássaro*. Atendendo também ao momento comemorativo da Páscoa e por sugestão da professora cooperante

trabalhamos o livro *A história de Pedrito Coelho*, iniciando com um pequeno vídeo sobre o livro e continuando a sua leitura a partir do livro.

O mundo ao contrário foi um livro que selecionámos porque apresentava diferentes imagens que apelavam ao desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade das crianças. Este livro apresenta um mundo nada convencional e recorre aos animais como metáfora. Na contracapa do livro é apresentado um excerto que resume toda a obra e que foi realizada a sua leitura, cópia e transformação do singular para o plural e vice-versa.

O livro *Xico* foi um fio condutor para a abordagem inicial à letra “X” e os seus valores, pois através da sua leitura e exploração foi trabalhado todo o conteúdo associado à letra em estudo.

Os ovos misteriosos foi um livro que permitiu desenvolver uma atividade bastante alargada envolvendo diferentes áreas de conhecimento, sendo um dos livros com o qual as crianças mais se entusiasmaram, mesmo tendo sido um livro conhecido pela maioria.

O *Dinossáurio Belisário* foi escolhido para abordar a temática do 25 de abril, sendo que, a averiguar pela reação das crianças conseguimos perceber que não foi um livro que as motivasse e de muito interesse para elas devido ao vocabulário desconhecido que continha. Apesar de terem sido clarificadas sobre as palavras difíceis, não nos pareceu que compreendessem com facilidade a mensagem veiculada na obra. Esta obra foi selecionada por nós, por abordar uma temática abrangente para trabalhar conteúdos associados ao 25 de abril sem que, para tal, entrássemos em pormenores históricos (não nos podíamos esquecer que eram crianças de um 1.º ano de escolaridade).

No *Livro com cheiro a chocolate* pudemos encontrar pequenos textos com diferentes abordagens. Depois de analisados os textos, recorremos a dois deles por serem menos extensos e com vocabulário acessível. A nossa escolha recaiu nos seguintes: *O Gigante Januário* e *O melhor presente*. O objetivo da escolha deste livro permitiu-nos encaminhar as crianças “no caminho da leitura, apresentando-lhes vocabulário, jogando com as palavras e brincando com a gramática e acentuação” (Retrieved from: <https://bit.ly/31Nx1Vd>).

A atividade que envolveu maior liberdade para a criança escolher o livro que gostava de ver abordado recaiu em diferentes obras (títulos) mas cujas temáticas fizemos questão que estivessem todas elas encadeadas. O objetivo partiu da seleção que a criança tinha de realizar através de voto individual. Num primeiro momento observaram todas as capas dos livros com atenção e, através da análise da capa, sem que lhes fossem desvendados pormenores sobre cada um, tinham de votar. Os livros observados foram *Não quero usar óculos*, *Amélia quer um cão*, *O princípio*, *Nadadorzinho*, *O gato que amava a mancha laranja*, *Não faz mal ser diferente* e *Os de cima e os de baixo*. O objetivo dos livros escolhidos levou a que se

desenvolvesse o tema sobre os direitos das crianças, os direitos humanos e os seus deveres bem como os direitos dos animais. Em simultâneo decorreu uma atividade na biblioteca sobre os direitos das crianças, na qual participaram as crianças da nossa sala para complementar as tarefas propostas.

Inicialmente pensou-se em realizar um sarau cultural juntamente com a sala do 2.º ano, contudo não foi possível devido a diversos fatores que surgiram. Desta forma, além dos ensaios de uma minipeça de teatro (guião criado inicialmente pelas estagiárias), complementou-se com um recital de poemas (selecionados) dos livros *Poesia para todo o ano* e *A cavalo no tempo*. Também foram ditos provérbios tradicionais e uma lengalenga. A atividade foi apresentada na sala do 1.º ano tendo sido convidada a sala do 2.º ano para as crianças assistirem à atividade que decorreu numa partilha de conhecimentos e saberes.

Considerações finais

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), tal como mencionado. Foi possível ao longo dos três contextos (creche, educação pré-escolar, 1.º CEB) desenvolver atividades, de entre as quais mencionamos algumas no *corpus* deste documento. Para a seleção das atividades aqui descritas e analisadas tivemos em linha de conta a temática em estudo sobre as nossas práticas. De notar que versamos com maior incidência na *Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro* mas, no entanto, nenhuma das áreas do saber ficou por abordar, tendo sido um trabalho contínuo ao longo do tempo. Mencionamos também que foi um trabalho desenvolvido considerando os interesses das crianças (incluindo os conhecimentos prévios adquiridos pelas mesmas), procurando sempre diversificar e proporcionar momentos ricos em aprendizagem, envolvendo as crianças ativamente neste processo.

Para a elaboração do nosso *corpus* teórico sustentamo-nos em diversos autores, procurando realizar leituras prévias e conhecer as suas perspetivas, de forma a sustentar o que considerávamos ser mais pertinente para dar resposta à problemática da investigação. Também procuramos realizar leituras em revistas científicas, artigos (incluindo os publicados na *internet*) e recorremos a alguns motores de busca científicos [por exemplo ao Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e a outros repositórios científicos (biblioteca digital do IPB, RepositóriUM, entre outros)]. Desta forma, pensamos ter garantido uma maior sustentação da nossa investigação, uma vez que também procuramos conciliar o livro como um vínculo para as aprendizagens que fomos construindo, sendo um “motor” de motivação para novas aquisições, para experiências diversificadas e para procurarmos integrar as diferentes áreas do conhecimento.

É de salientar que todas as experiências enriquecedoras que vivenciamos nos três contextos foram possíveis devido à PES, pois permitiu-nos contactar diretamente com os contextos e experienciar *in loco* a realidade das nossas escolas/instituições. De realçar que também foi importante passarmos por processos de supervisão e reflexão sobre as práticas, sendo um contributo essencial para o nosso desenvolvimento profissional. Sobre o processo de supervisão, corroboramos as palavras de Machado (2017) ao referir que se trata “de uma supervisão enquadrada num processo de aprendizagem profissional baseado na interação colaborativa que faz do grupo não apenas uma comunidade de práticos, mas fundamentalmente uma comunidade de prática capaz de construir novas oportunidades de aprendizagem” (p.10). Reiteramos estas palavras e asseguramos que

sempre se procedeu com sentido de equipa e respeito mútuo entre todas as entidades e pessoas envolvidas nesta jornada.

Um dos nossos focos principais passou por alguns momentos essenciais que nos conduziram para o sucesso do trabalho em equipa e de aprendizagens mútuas. Para sustentar este pressuposto baseamo-nos nas palavras defendidas por Mesquita (2015), ao sustentar-se nos trabalhos de Le Boterf, que nos diz o seguinte

Cada indivíduo deve ser empreendedor da sua profissionalização, ou seja, deve saber pilotar à medida que o caminho é traçado. Deve saber agir na complexidade, ou saber gerir uma situação profissional complexa. Este saber agir profissional, navegando pela complexidade das situações profissionais, significa:

- Saber agir com pertinência;
- Saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional;
- Saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterógenos;
- Saber transferir;
- Saber aprender e aprender a aprender;
- Saber comprometer-se ou empenhar-se (p.27).

Ao longo dos três contextos as experiências que tivemos e que nos permitiram essa mobilização das nossas competências foram diferentes apesar de todas serem bastante enriquecedoras e constituírem um pilar fundamental e positivo no nosso crescimento a nível pessoal, social, profissional e ético.

Se compararmos os três contextos podemos encontrar algumas semelhanças, tais como as estruturas das instituições se encontrarem em bom estado, sendo construções relativamente recentes, todas com bons recursos exteriores e interiores. As diversas salas encontravam-se bem equipadas e as instituições possuíam muitos e diversificados materiais, aos quais podíamos recorrer para a concretização das atividades planeadas. Nas salas de atividades/aulas por onde passamos pudemos sempre observar um ambiente enriquecedor de aprendizagens, envolvendo as crianças nas atividades, dando os adultos presentes resposta(s) sempre aos interesses e necessidades das mesmas. De relembrar que, em dois dos contextos educativos, realizamos a PES (as práticas) na mesma instituição, aspeto que nos deu a possibilidade de podermos efetivar a articulação de atividades com a biblioteca escolar, bem como com outros ciclos de ensino, permitindo-nos também a realização de um trabalho conjunto com toda a comunidade escolar.

Nos contextos pelos quais passamos, e nos quais concretizamos a nossa investigação, pudemos constatar que os encarregados de educação se mostraram sempre cooperantes com a instituição, procurando integrar-se nas atividades desenvolvidas e participar sempre que possível nas mesmas.

Ao longo da nossa prática foi sempre importante planificar, observar, refletir e não nos esquecermos de avaliar para compreendermos melhor as crianças dos grupos/turma nos quais fomos acolhidas e dar o melhor de nós à comunidade educativa. Neste sentido, somos conscientes de 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).

Ao longo da investigação foi possível conhecer melhor os grupos de crianças e encontrar as melhores atividades que dessem resposta aos seus interesses, principalmente quando confrontadas com livros de literatura para a infância, enquanto meios de ligação para a motivação das crianças para a realização de novas aprendizagens. Defendemos que as crianças devem ser respeitadas e ouvidas, pois, desta forma, a escola terá melhores possibilidades de contribuir para a existência de um ambiente harmonioso, confortável e seguro. Como fonte de referência, sobre esta matéria, encontramos algumas palavras na *Convenção sobre os Direitos da Criança*, referentes ao ano de 1989, que nos indicam claramente algumas garantias/direitos que devem ser tidos em conta por quem contacta com crianças, a saber

Artigo 12.º

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13.º

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (pp.10-11).

Relembramos a nossa questão-problema: *Como pode a literatura para a infância influenciar a construção de competências de leitura e escrita?* Para lhe darmos resposta(s) estabelecemos alguns objetivos e, por tal, iremos focar-nos e refletir, de seguida, sobre cada um deles.

O nosso primeiro objetivo recaiu sobre (i) *verificar se existe prática de leitura de livros*. Sobre o objetivo em questão, e após a recolha de dados que realizamos, pensamos poder concluir que

nem sempre foi possível verificar essa prática se atendermos, por exemplo, ao meio familiar. Isto pelo facto de a maioria das famílias das crianças não reunir condições económicas para terem livros disponíveis em casa. No entanto, observamos que a escola possibilitava essas experiências e nós procuramos sempre verificar se esse contacto existia na área da biblioteca, na área da casa (em concreto na sala de estar com biblioteca), com atividades na biblioteca, nas atividades que levávamos até às crianças que proporcionassem o contacto direto com o livro, ou até mesmo ocasionar visitas à biblioteca escolar de forma autónoma. No entanto, de forma pontual ainda verificamos que, no 1.º CEB, as crianças requisitavam livros na biblioteca da instituição para realizarem leituras em casa junto dos seus familiares. Algumas crianças esperaram pelo dia que estava destinado no horário da sala para, nos intervalos da manhã e da tarde, frequentarem a biblioteca (nem sempre para realizar leituras, mas também para utilizarem o computador e implicarem-se em jogos lúdicos).

Na resposta ao objetivo (ii) *perceber em que fase de leitura se encontram as crianças*, (destinado ao 1.º CEB), encontramos algumas dificuldades no que diz respeito à pouca diferença dos ciclos de ensino nos quais realizámos a nossa prática investigativa. Na creche as crianças ainda se encontravam numa fase de aquisição da fala, realizando leituras através da visualização de imagens e iniciando a sua linguagem procurando dizer palavras soltas. No que diz respeito à educação pré-escolar as crianças ainda não conseguiam realizar leituras textuais, apenas de um vocabulário muito restrito, no entanto, a leitura visual encontrava-se muito desenvolvida e era realizada de uma forma muito criativa. No 1.º CEB as crianças, na sua maioria, conseguiam ler as palavras unindo as sílabas e liam algumas frases do texto das histórias. Através da leitura das ilustrações/imagens também construía histórias bastante criativas, que retratavam com muitas aventuras e emoções.

Relativamente ao objetivo (iii) *promover o contacto com a escrita em diferentes suportes*, pensamos não o termos conseguido com sucesso, constituindo-se, manifestamente, como um constrangimento da nossa investigação. Os motivos foram vários, mas aquele que mais pesou foi o facto de não termos tido qualquer oportunidade de implementação de atividades que nos direcionassem nesse sentido, uma vez que tínhamos de dar cumprimento ao programa para o 1.º ano.

No que se refere ao objetivo (iv) *explorar diversas técnicas de leitura*, para o concretizarmos procuramos diferentes textos (poemas, narrativas, lengalengas, provérbios, entre outros géneros literários) para que as crianças contactassem com ritmos e sequências diferentes a nível textual, nomeadamente a forma visual como cada texto se apresenta ao leitor.

Por fim, para darmos conta do último objetivo, nomeadamente (v) *confirmar se houve evolução no contacto com os livros*, baseamo-nos nas visitas, realizadas de forma autónoma pelas crianças, à biblioteca escolar e na requisição dos livros que elas faziam, bem como na solicitação de leituras pelas crianças e nas atividades proporcionadas/desenvolvidas com os diferentes grupos.

Através do nosso percurso com os diferentes grupos de crianças acreditamos que não desenvolvemos apenas competências a nível do tema da nossa investigação, mas também nas diferentes áreas do conhecimento, a nível emocional de cada criança, no trabalho para que cada criança fosse autónoma e que iniciasse o seu percurso, fazendo sobressair o seu espírito de equipa.

Ao nos ter sido dada a possibilidade de contactar com três contextos diferentes foi-nos possível verificar que as crianças interagem e comunicam ativamente nas atividades, e que nós tivemos sempre a responsabilidade de as ouvirmos e de atendermos às suas necessidades quando precisavam, sobretudo, de ultrapassar alguns conflitos.

Os documentos oficiais foram também um reforço teórico que valorizamos para a consecução das nossas práticas, tendo resultado, para nós, em leituras ricas em saberes, permitindo dar o nosso melhor no contacto que mantivemos com as crianças e compreender melhor todo um processo para iniciar, desenvolver e terminar uma atividade.

Consideramos que neste documento se apresenta apenas como uma súmula de todo o nosso percurso. Percurso este que pautamos como bastante enriquecedor e que nos possibilitou vivenciar experiências que foram marco fulcral na nossa formação enquanto educadores/professores, e que recordaremos positivamente ao longo do nosso percurso de vida pessoal e profissional. Permitiu-nos também compreender que, para que uma atividade seja bem concretizada, é necessário que esta seja do interesse da criança e que permita novas aprendizagens. Procuramos, de facto, encontrar novas estratégias/métodos de ensino, motivando as crianças e, para isso, é necessário dedicarmo-nos à planificação do ensino-aprendizagem e atender que nem tudo o que se planifica é do interesse da criança. No momento da ação temos de refletir e perceber se é fulcral procedermos a algum tipo de alteração e, por tal, temos de ser conscientes e procurar solucionar e canalizar a ação para uma nova estratégia. No final devemos refletir sobre tudo o que aconteceu e compreendermos que avaliar todo esse processo é uma forma de entender o sucesso na atividade da criança, ou seja, o que contribuiu para a sua construção de significados acerca do mundo.

Bibliografia

Almeida, P. (2009). *Sorriso da linguagem. Brincadeiras e jogos para o ensino de língua portuguesa*. Brasil: Edições Loyola.

- Araújo, L., Costa, P., & Folgado, C., (2016). Avaliação da leitura: PIRLS 2011. In Azevedo, F., & Balça, Â., *Leitura e educação literária* (pp.15-30). Lisboa: PACTOR.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e educação literária*. Lisboa: PACTOR.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contextos e práticas. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha (coords.), *Modelos e práticas de literacia* (pp.1-16). Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Balça, A., & Leal, E., (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe*. (10), 1-11.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In B. Silva, & L. Almeida (coords.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.1877-1885). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho [CD-ROM]. Retrieved from: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5495>.
- Carvalho, P., Ramos, M., Haro, F., Serafim, J., Costa, R., Faria, L., & Roque, M. (2016). Introdução à investigação científica. In F. Ampulia de Haro, J. Serafim, J. Cobra, L. Faria, M. Isabel Roque, M. Ramos, P. Carvalho, & R. Costa, *Investigação em ciências sociais: Guia prático do estudante* (pp.2-24). Lisboa: PACTOR.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. L. Silva (coord.), L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cunha, S. (2011). *A aprendizagem da leitura e escrita. Factores pedagógicos e cognitivos*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Esteve, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Evedove, M., Assis, M., & Ayoub, E. (2019). Memórias das experiências com o brincar: narrativas e mônadas de professoras de educação infantil. *Revista Kinesis*, 37, 1-12.
- Ferraz, M., (2007). *Ensino da língua materna*. Alfragide: Caminho.
- 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). Retrieved from: <https://bit.ly/2mu3ks0>.

- Figueiredo, O., (2005). *Didáctica do português. Língua materna*. Porto: Edições ASA.
- Giroto, C., (2006). A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. *Educação em revista Marília*, 7 (1/2), 31-42.
- Haro, F., Costa, R., Faria, L., Carvalho, P., Roque, M. I., & Serafim, J. (2016). Construção de instrumentos de recolha de dados. In F. Ampulía de Haro, J. Serafim, J. Cobra, L. Faria, M. Isabel Roque, M. Ramos, P. Carvalho, & R. Costa, *Investigação em ciências sociais: Guia prático do estudante* (pp.69-107). Lisboa: PACTOR.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D.P. (1995). *A criança em acção* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, S., & Costa, F., (2014). Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. *PMKT – Revista brasileira de pesquisas de marketing, opinião e mídia*, 15 (1-16), 1- 15.
- Klose, F., & Schmitt, F. (2008). *Problemas posturais em crianças relacionados ao modo de sentar*. Retrieved from: <https://bit.ly/2LjS65v>.
- Machado, J. (2017). Prefácio. In E. Mesquita, & M. Roldão, *Formação inicial de professores – A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mangueira, M., Santos, C., Almeida, L., Cunha, S., & Costa, D. (2019). Sala das sensações do big bang: O universo numa sala de aula. *Ciências em Foco*, v.12, n.º 1, 65-75. Retrieved from: <https://bit.ly/2mVnyeG>.
- Marques, R. (2003). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Massoni, L. (2012). Ilustrações em livros infantis: Alguns apontamentos. *DAPesquisa*, 7 (9), 121-129.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio aos educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp.19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME]. (2004). *Organização Curricular e Programas – Programa de Expressão e Educação Plástica 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moraes, C., & Varela, S., (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista eletrônica de educação*, 1 (1), 1-15.
- Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27 (82), 92 – 108.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira, A., Gerevini, A., & Strohschoen, A. (2017, maio/agosto). Diário de bordo: Uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 10, n. 22, 119-132.
- Oliveira, A. I. G. (2009). *O lugar e o não lugar da expressão plástica / artes plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Especialidade em comunicação visual e expressão. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira, M. A. (2008). *Dinâmicas em literatura infantil*. Águeda: Paulinas.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais – A complementariedade do SPSS (6.ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens (4.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A., & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser. Caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp.149-174). Coimbra: Edições Almedina.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem. Linhas de orientação para crianças até 6 anos (2.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2019). *A língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico: as implicações de leitura na escrita*. Évora: Universidade de Évora.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico: Sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. Comunicação apresentada no congresso *Trabalho prático e experimental na educação em ciências*. Braga: Universidade do Minho. Retrieved from: <https://bit.ly/2mVPJtV>.
- Sardinha, M. G., & Relvas, A. (2009). O resumo: Técnicas de ensino explícito. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha (coords.), *Modelos e práticas de literacia* (pp.143-158). Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, E., & Jesus, W. (2011). Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula. *Revista Graduando*, Bairro Novo Horizonte, (2), 21-34.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

- Silvestre, P., & Martha, A. (2015). “Tratado” e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. *Revista estudos de literatura brasileira contemporânea*, n.º 46, 211-230. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.1590/2316-40184612>.
- Silvia, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação* (pp.197-226). Porto: Porto Editora.
- Sousa, Ó. (2008). Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 105-112.
- Souza, R., & Freitas, E. (2007). O jogo dramático na construção da criança leitor. *Revista Contemporânea de Educação*, 2 (3), 23-41
- Souza, S. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas*. Retrieved from: <https://bit.ly/2FPktWG>.
- Tassoni, E. (2000). Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*, 1-17, Campinas: ANPED.
- UNICEF. (1990). A convenção sobre os direitos da criança. Retrieved from: <https://bit.ly/2KwCM3O>.
- Valente, J. (n.d.). *Repensar as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender*. Retrieved from: <https://bit.ly/2Jq7E14>.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Veríssimo, A. (n.d.). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- 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). Maia: Lusoinfo Multimédia.
- Vidal, A., & Antunes, M.L. (2018). *À descoberta do seu bebé*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, M. (2010). *O ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 55/2018. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Retrieved from: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

Anexos

Anexo I- Lista de livros utilizados

Nome dos livros	Autores
Não quero usar óculos	Carla Maia de Almeida
Amélia quer um cão	Tim Bowley
O princípio	Paula Carballeira Cabana
Nadadorzinho	Leo Lionni
O gato que amava a mancha laranja	Elza Mesquita
Não faz mal ser diferente	Todd Parr
Os de cima e os de baixo	Paloma Valdivia

Anexo II – Guião minipeça de teatro

Guião para a minipeça teatral:

Um dia na escola

Realizado pelas estagiárias do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico

Joana Renca

Sara Ribeiro

(Bragança, Portugal)

(2019)

Nesta peça irá integrar as seguintes personagens: professor, alunos e auxiliar de ação educativa.

PERSONAGENS

Narrador (SL)

Professor (V)

Alunos (SM, TF, TC, T, G, J)

PRIMEIRO ATO

[Sala de aula, numa escola portuguesa durante uma aula de matemática.]

CENA I

(Narrador, professor, alunos: TF, SM, T e G)

[Os alunos chegam à sala e dirigem-se aos seus lugares. Preparam o material necessário para os acompanhar ao longo do dia na escola.]

Olá meninos e gente crescida! Como estão? Estamos aqui hoje para apresentar as nossas divertidas aulas de matemática. Esperamos que se mantenham confortáveis nos vossos lugares. Vamos começar, prestem muita atenção. O professor chega à sala de aula e cumprimenta os seus alunos:

Professor: Bom dia caros alunos! Como estão hoje? Espero que venham bem-dispostos pois temos muito que fazer hoje!

[os alunos encontram-se na sala a brincar]

Professor: Estão a ouvir? Vão para os vossos lugares!

[os alunos dirigem-se aos seus lugares e sentam-se]

Narrador: Depois de todas as crianças sentadas, o professor finalmente consegue iniciar a aula.

Professor: Vamos abrir o livro na página 37 do manual de matemática. Hoje vamos falar de...

[contente] **Aluno (TF):** De futebol professor, viu o jogo de ontem?

[irritado] **Professor:** Não TF, não vamos falar de futebol. Vamos falar de contagens. Mas em primeiro lugar quem fez os trabalhos de casa?

Aluno (SM): Eu fiz.

Aluna (T): Eu também fiz.

[divertida, G pergunta ao professor] **Aluna (G):** O professor, era capaz de me castigar por algo que eu não tenha feito?

[*admirado*] **Professor:** Claro que não, G.

[*entusiasmada*] **Aluna (G):** Ainda bem, porque eu não os fiz.

[*risos*]

Narrador: Apesar das dificuldades para iniciar a aula, o professor conseguiu acalmar os seus alunos e começar com a matéria. Passado alguns minutos a campainha tocou. As crianças foram para o intervalo.

CENA II

(Narrador, professor, alunos)

[*regressam à sala e retomam a aula de matemática.*]

Narrador: O professor questiona os alunos.

Professor: J, se eu te der 4 chocolates e amanhã mais 3, tu vais ficar com...

[*entusiasmado*] **Aluno (J):** Muito contente professor!!!

[*todas as crianças começam a rir.*]

[*irritado*] **Professor:** Chega de brincadeiras! Vou fazer outra pergunta e agora quero que me respondam correto. M, se nesta mão tenho 6 laranjas e nesta tenho 5, o que tenho no total?

Aluno (M): Umas grandes mãos professor.

Narrador: E as piadas continuavam, o professor já estava chateado. Mas, fez mais uma tentativa.

Professor: T, se eu for à feira e comer 3 peras, 4 bananas, 5 laranjas e uma melancia, qual será o resultado?

[do fundo da sala ouve-se um grito]

Aluna (T): Uma dor de barriga!!!

[risos]

Narrador: E o professor já não sabia o que fazer.

Professor: S, na sala de aula não se dorme, dormir é em casa.

Aluno (S): Eu bem sei, o professor é que não para de falar.

Narrador: Já sem paciência, o professor continuou a tentar dar a aula, mas como viram não será fácil.

FIM

Anexo III – Poemas, lengalengas e provérbio

O tempo

Pelas areias da praia
o tempo fui procurar.
Mas onde moras, ó tempo,
que não te consigo achar?

Pelos verdes da floresta
o tempo fui procurar.
Mas onde moras, ó tempo,
que não te consigo achar?

Pelas pedrinhas da rua
o tempo fui procurar.
Mas onde moras, ó tempo,
que não te consigo achar?

Tiquetaque, o coração
é um relógio a bater.
O tempo que não achei
já me fez envelhecer.

Luísa Ducla Soares

Arco-íris

O arco-íris
é uma borboleta gigante,
dá a volta ao mundo num instante.

Quando uma asa está
por exemplo no Estoril
a outra já está
em Londres ou no Brasil.

António José Forte

Lengalenga

O tempo perguntou ao tempo

O tempo perguntou ao tempo
quanto tempo o tempo tem!
o tempo respondeu ao tempo
que o tempo tem tanto tempo
quanto tempo o tempo tem.

Provérbio

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.

Anexo IV – Súmula dos livros utilizados ao longo dos três contextos nas diversas atividades

	Livros	Autores	Intencionalidade(s)	Comentários
Creche	<i>Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras!</i>	Mij Kelly	Consciencialização para os valores como por exemplo agradecer, saudar, quando espirrar colocar o braço, ser educado com as pessoas, respeitar o outro.	
	<i>Truz-Truz quem é?</i>	Natalina Córias	Lengalenga com situações do quotidiano, vocabulário simples e imagens que prendem a atenção do leitor.	
	<i>A caixa</i>	Min Flyte	Objetos como as caixas, despertam nas crianças inúmeras ideias de brincadeiras: esconder materiais, encaixar umas caixas noutras, entre outras. Sensibilizar desde cedo para a simplicidade dos objetos e o que podemos fazer a partir deles.	
Jardim de infância	<i>Conto Estrelas em Ti - 17 Poetas escrevem para a infância (poema: Dia de Natal)</i>	Livro de: José António Gomes Poema de: Luísa Ducla Soares	Consciencialização para a importância da poesia, a sua musicalidade e rima. Através da poesia é possível trabalhar a memorização e a consciência fonológica, bem como sequências rítmicas e sons.	
	<i>O Novo Dicionário do Pai Natal</i>	Luísa Ducla Soares	Apela para a existência de diversos suportes textuais, neste caso um dicionário ilustrado com a temática do Natal, sendo o vocabulário mais utilizado. Iniciação ao alfabeto, saber que existe e qual a sua função comunicativa.	

	<i>Pedro e o Pinheirinho de Natal</i>	Sandrine Deredel Rogeon	Um livro que aborda o Natal e as rotinas que lhe estão implícitas (elaboração da árvore de Natal, confeção de iguarias, receitas de biscoitos).	
	<i>Se eu fosse um livro</i>	José Jorge Letria e André Letria	Se eu fosse um livro qual gostaria de ser? Pergunta à qual as crianças refletem sobre os seus gostos e lhes permite a fruição da sua criatividade e da sua imaginação.	
	<i>O Livro das Lengalengas 2 (lengalenga: Cinco lobitos)</i>	António Mota	Memorização de uma lengalenga.	Possibilitou a pesquisa junto das famílias e a partilha e memorização em grande grupo.
	<i>El libro de labirintos más grande del mundo</i>	Àngels Navarro, Eloi Bonkoi e Miquel Puig	Um livro jogo. Permite à criança novas explorações de labirintos em formato de livro.	Não foi implementado.
	<i>O monstro das cores</i>	Anna Llenas	Conhecer as cores e também os sentimentos. Associamos os sentimentos a uma cor.	
	<i>O dia em que o mar desapareceu</i>	José Fanha	Sensibilização para os problemas ambientais. Perigos que os animais marinhos correm diariamente pelos erros humanos.	Permitiu ainda trabalhar os diferentes animais marinhos e conhecer novas espécies.
	<i>H₂O</i>	Elza Mesquita e Ana Pereira	Contacto com as estações do ano e exploração do ciclo da água.	
1.º Ciclo do Ensino Básico	<i>Para Fazer o Retrato de Um Pássaro</i>	Jacques Prévert e Mordicai Gerstein	Permite acompanhar a leitura com a experiência de desenhar ao mesmo tempo. À medida que se lê é possível desenhar o que foi lido.	
	<i>A história do Pedrito Coelho</i>	Beatrix Potter.	Como em muitos livros, o comportamento humano é utilizado para ilustrar o comportamento animal representado no livro. Podemos encontrar no livro: os erros humanos e a desobediência.	Fábula

	<i>O mundo ao contrário</i>	Atak	Permite refletir a ordem correta da sociedade, o que é certo e errado. Apela à imaginação e criatividade da criança.	
	<i>Xico</i>	Paula Carballeira	Nesta obra podemos ver implícita a nostalgia e a amizade. Também é um livro que aborda o tema das viagens.	
	<i>Os ovos misteriosos</i>	Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar	Aborda temas como a identidade, a cooperação, a inclusão social. Permite à criança refletir e construir a sua opinião acerca de temas da sociedade.	
	<i>Dinossáurio Belisário</i>	Pepe Cáccamo e Carles Arbat	Temática sobre o poder e tirania sociais. Aborda a opressão e as diferenças sociais.	Enumera os jogos de mesa (tabuleiro).
	<i>Livro com cheiro a chocolate (O Gigante Januário)</i>	Alice Vieira	É um livro com diversas histórias. O gigante Januário foi a selecionada para trabalhar dígrafos vocálicos: “am”, “em”, “im”, “om” e “um”. Dobragem de flores de papel.	Ainda permite trabalhar o «j» e «gue», «gui».
	<i>Livro com cheiro a chocolate (O melhor presente)</i>	Alice Vieira	Permitiu trabalhar os encontros consonantais: “fl”, “pl”, “cl”, “dl”, “fl”, “tl” e “bl”. Também apelou para a importância da simplicidade e não dos bens materiais.	
Desta lista de livros previamente selecionados as crianças votaram no que queriam que fosse lido	<i>Não quero usar óculos</i>	Carla Maia de Almeida	Esta seleção de livros permitiu trabalhar os direitos e deveres humanos, das crianças e dos animais.	As ilustrações de todos estes livros apresentam cores, imagens e textos simples, de fácil compreensão.
	<i>Amélia quer um cão</i>	Tim Bowley		
	<i>O princípio</i>	Paula Carballeira Cabana		
	<i>Nadadorzinho</i>	Leo Lionni		
	<i>O gato que amava a mancha laranja</i>	Elza Mesquita		

		<i>Não faz mal ser diferente</i>	Todd Parr		
		<i>Os de cima e os de baixo</i>	Paloma Valdivia		
	Atividade para ser apresentada	<i>Poesia para todo o ano</i>	Luísa Ducla Soares	<p>Nestes dois livros foram selecionados os seguintes poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O tempo; - O arco-íris; <p>A escolha recaiu no tema «tempo», referente ao tempo cronológico, tempo distância, tempo meteorológico, entre outros.</p> <p>Foi possível associar ainda dois provérbios populares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Há que dar tempo ao tempo”; - “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. <p>E ainda uma lengalenga tradicionalmente conhecida:</p> <p>“O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem! o tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem”.</p> <p>A intencionalidade foi proporcionar novos registos textuais às crianças.</p>	<p>Os dois livros apresentam diversos poemas para diferentes datas comemorativas, temas da atualidade. Através destes podemos explorar diversos assuntos de uma forma diferente, procurando a musicalidade de cada poema, as suas rimas e mensagens neles vinculadas. De notar que verificamos alguma dificuldade no vocabulário apresentado em alguns poemas para o grupo de crianças onde realizamos a nossa PES. No entanto, a escolha dos poemas não foi difícil e as crianças conseguiram compreender a mensagem deles e memorizá-los.</p>
		<i>A cavalo no tempo</i>	Luísa Ducla Soares		