



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

Ana Patrícia Assis Bartolomeu

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

Orientado por
Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2016

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.”

*Graham Greene
in O Poder e a Glória*

Agradecimentos

Este relatório de Estágio é o reflexo de um longo percurso académico que não seria possível sem a colaboração de várias pessoas e instituições educativas que marcaram este processo formativo.

À Escola Superior de Educação de Bragança e aos Professores que marcaram este meu percurso e que muito contribuíram para a minha formação pessoal, académica e profissional.

Um agradecimento especial aos meus orientadores da Prática de Ensino Supervisionada Professora Doutora Maria Angelina Sanches e à Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, pela sua disponibilidade, pelos saberes científicos que as caracteriza e pelo permanente incentivo para chegar a este momento.

Às crianças, à Educadora e Professoras Cooperantes com as quais tive o prazer de trabalhar, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que muito contribuíram para a minha formação.

Aos meus Pais, um especial agradecimento por todo o apoio, carinho e incentivo demonstrados, incentivando-me a ultrapassar todos os obstáculos que foram surgindo ao longo de todo este processo.

Aos meus Avós, um sincero e sentido agradecimento por TUDO, pois muito do que sou hoje é o reflexo da sua presença na minha vida.

Aos meus Irmãos, por acreditarem em mim, pelo seu carinho e compreensão.

Às Amigas Daniela Almeida, Inês Silva e Sara Vieira pela amizade, paciência e companheirismo que manifestaram em todos os momentos e que jamais serão esquecidos. Obrigada, ainda, por todos os conselhos e incentivos, fundamentais para que eu levasse esta caminhada a bom termo.

A Todos(as) o meu sincero OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança, do Instituto Politécnico de Bragança.

Com este relatório, pretendemos apresentar as experiências de ensino aprendizagem que consideramos relevantes e representativas do trabalho desenvolvido com as crianças ao longo da nossa PES em ambos os contextos educativos. Estas reportam-se à descrição, reflexão e investigação acerca da ação educativa.

A prática pedagógica foi desenvolvida na Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de 25 crianças, com idades de 3 e 4 anos e, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com um grupo de 10 crianças pertencentes ao 1.º ano de escolaridade. O contexto na Educação Pré-Escolar caracterizava-se por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencia à rede pública.

No decorrer da ação educativa, tivemos em conta a articulação curricular, onde mantivemos sempre presente as necessidades das crianças, os seus interesses e ritmos de aprendizagem. Para tal, apoiamo-nos nos documentos oficiais e orientadores da prática pedagógica, sendo estes as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Programa Nacional do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, indo ao encontro da questão problema: De que forma os diferentes suportes (papel/digital) motivam as crianças no seu processo de leitura em contexto jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Para dar resposta delineamos os seguintes objetivos: (i) Perceber se o tipo de suporte em que as crianças efetuam as suas leituras influencia a sua motivação; (ii) Perceber se a leitura em suporte digital contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura; (iii) Verificar se a leitura em suporte papel permite uma maior motivação na criança em relação ao suporte digital. Os dados foram recolhidos no decorrer das intervenções, através da observação, com recurso às notas de campo, ao registo fotográfico e ao questionário. A apresentação das experiências de ensino/aprendizagem presentes neste relatório traduzem-se num processo descritivo, interpretativo e reflexivo, enquadrado numa abordagem qualitativa. É de salientar que ao longo da nossa prática educativa adotamos uma atitude reflexiva e crítica face ao nosso trabalho, tornando-nos observadores ativos neste processo, assumindo ao mesmo tempo, o papel de investigadoras.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Leitura; Motivação; Leitura em Suporte papel; Leitura em Suporte digital.

Abstract

This report was carried out within the course of Supervised Teaching Practice (PES), inserted in the Master's course curriculum in Pre-School Education and the 1st cycle of basic education, the Higher Education School Polytechnic Institute of Bragança. With this report we intend to present the teaching and learning experiences that we consider relevant and representative of the work with the children throughout our PES in both educational contexts. These relate to the description, reflection and research on the educational action.

The pedagogical practice was developed in Pre- School Education (EPE), with a group of 25 children, aged 3 and 4 years and in 1st cycle of Basic Education (1.º CEB), with a group of 10 children from the 1st grade. The context in pre-school education is characterized by being a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), and 1st cycle context of basic education belonged to the public.

During the educational action we took into account the curriculum articulation, which kept always in mind the needs of children, their interests and learning rhythms. For this we rely on the officials and documents guiding the pedagogical practice, these being the Curriculum Guidelines for Pre- School Education and the National Program of the 1st year of the 1st cycle of basic education, meeting the problem question: How the different supports (paper / digital) motivate children in their reading process in kindergarten, childhood context and 1st cycle basic education. To address outlined the following objectives: (i) To realize if the kind of support that children perform their readings influences their motivation; (ii) Understand if the reading in digital form contributes to the development of the taste for reading; (iii) Verify that reading on paper allows a greater motivation in children in relation to digital media.

Data were collected in the course of interventions, through observation, using the field note, the photographic record and the questionnaire. The presentation of educational experiences teaching/ learning in this report are reflected in a descriptive, interpretive and reflective process, framed in a qualitative approach.

It is noteworthy that throughout our educational practice we adopt a reflective and critical attitude in relation to our work, becoming active observers in this process, assuming at the same time, the role of researchers.

Keywords: Preschool Education; 1st cycle of basic education; Reading; Motivation; Reading on paper support; Reading on digital support.

Siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

EPE – Educação Pré-Escolar

EIE- Educadora de Infância Estagiária

PE- Professora Estagiária

Índice Geral

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | ii |
| Resumo | iv |
| Abstract | vii |
| Siglas | ix |
| Índice Geral | xi |
| Índice de Ilustrações e Figuras | xiii |
| Índice de Gráficos | xv |
| Índice de Anexos | xvi |
| Introdução | 1 |
| 1. Enquadramento Teórico | 5 |
| 1.1. A leitura como prática diária e motivacional | 5 |
| 1.2. A importância da leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo de ensino-aprendizagem..... | 8 |
| 1.3. A leitura em suporte papel/leitura em suporte digital | 12 |
| 1.4. Vantagens e desvantagens da leitura nos diferentes suportes: papel/digital | 15 |
| 1.4.1. Vantagens da leitura em suporte digital | 15 |
| 1.4.3. Desvantagens da leitura em suporte digital..... | 16 |
| 2. Enquadramento Metodológico | 19 |
| 2.1. Contextualização e Objetivos do estudo | 19 |
| 2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 22 |
| 2.3.1. Observação participante como técnica de recolha de dados | 22 |
| 2.3.2. Notas de Campo | 22 |
| 2.3.3. Registos Fotográficos..... | 23 |
| 2.3.4. Questionário | 24 |
| 2.3.5. Análise de conteúdo | 25 |
| 3. Caracterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada | 27 |
| 3.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar | 27 |
| 3.1.1. Caracterização do espaço sociogeográfico e socioeconómico do meio envolvente | 27 |
| 3.1.2. Estrutura da instituição | 27 |
| 3.1.4. Caracterização do grupo de crianças | 30 |
| 4. Caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 33 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1. Caraterização do contexto educativo | 33 |
| 4.2. Constituição da sala do 1.º ano de escolaridade..... | 34 |
| 4.3. Caraterização do grupo de 1.º ano..... | 36 |
| 5. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar | 37 |
| 5.1. A Nossa Família..... | 37 |
| 5.2. A Higiene..... | 43 |
| 5.3. Os Animais..... | 47 |
| 6. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico | 52 |
| 6.1. O Clássico Infantil: A Branca de Neve e os Sete Anões..... | 52 |
| 6.2. Conto Tradicional: “A Carochinha e o João Ratão” | 59 |
| 6.3. Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água..... | 64 |
| 7. Apresentação e análise de dados relativos à Educação Pré-Escolar | 73 |
| 7.1. Apresentação e análise de dados relativos ao 1.º Ciclo do Ensino básico | 76 |
| 8. Interpretação dos dados | 83 |
| Considerações finais..... | 87 |
| Bibliografia..... | 91 |

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Planta da sala de Educação Pré-Escolar.....32

Ilustração 2 – Planta da sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....34

Índice de Figuras

Figura 1 – Capa da história “O Livro da Família”- Fonte: Própria.....38

Figura 2 – Exemplo de uma família grande.....40

Figura 3 – Exemplo de uma família pequena..... 40

Figura 4 – Desenho colorido acerca da história.....41

Figura 5 – Outro desenho colorido pela criança.....41

Figura 6 – Protótipo da árvore genealógica.....42

Figura 7 – Árvore colorida pela criança.....42

Figura 8 – Árvore com as fotografias.....42

Figura 9 – Capa do livro “João Porcalhão”.....43

Figura 10 – 1.º excerto da história.....44

Figura 11 – Outro excerto da história.....44

Figura 12 – Excerto que as crianças repetiam.....45

Figura 13 – Outro excerto da história.....45

Figura 14 – Desenho para colorir.....46

Figura 15 – Capa do livro “O Cuquedo”.....48

Figura 16 – Crianças no registo gráfico do “Cuquedo”.....48

Figura 17 – Registo dos animais que mais gostam.....49

Figura 18 – Pintura das máscaras para o teatro.....50

Figura 19 – Contagem dos números naturais até sete com auxílio de lápis de cor.....53

Figura 20 – Exposição do material para a atividade de decomposição do número sete.....54

Figura 21 – Possíveis decomposições do número sete.....54

Figura 22 – Construção das pulseiras.....55

Figura 23 – Pulseiras terminadas.....55

Figura 24 – Leitura da história “Branca de Neve e os Sete Anões” ao ar livre.....56

| | |
|---|----|
| Figura 25 – Crianças a colorir imagem..... | 58 |
| Figura 26 – Leitura e visualização da história “ A Carochinha e o João Ratão”..... | 60 |
| Figura 27 – Capa do livro da “Carochinha”..... | 60 |
| Figura 28 – Ilustração da imagens da história..... | 62 |
| Figura 29 – Colagem das imagens no caderno diário..... | 62 |
| Figura 30 – Árvore genealógica..... | 63 |
| Figura 31 – Ficha de trabalho para completar..... | 63 |
| Figura 32 – Nomes dos graus de parentesco escritos no quadro..... | 63 |
| Figura 33 – Capa do livro “Contos de Entre-Douro e Minho”..... | 64 |
| Figura 34 – Registo no quadro dos constituintes de uma banda desenhada..... | 66 |
| Figura 35 – Registo do diálogo da banda desenhada..... | 67 |
| Figura 36 – Imagem do carro para auxílio da situação de leitura “rr”..... | 68 |
| Figura 37 – Registo das palavras fornecidas pelas crianças para o acróstico..... | 68 |
| Figura 38 – Elaboração do gráfico de pontos em conjunto com as crianças..... | 69 |
| Figura 39 – Registo do gráfico de pontos no caderno diário das crianças..... | 69 |
| Figura 40 – Elementos para a experiência..... | 70 |
| Figura 41 – Registo das previsões das crianças..... | 70 |
| Figura 42 – Verificação da experiência..... | 70 |
| Figura 43 – Verificação das previsões das crianças..... | 70 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Gostas de livros/histórias?..... | 73 |
| Gráfico 2 – Gostas de ouvir histórias?..... | 73 |
| Gráfico 3 – Quais são os livros que mais gostas?..... | 74 |
| Gráfico 4 – Alguém te lê histórias em casa?..... | 74 |
| Gráfico 5 – Quem te lê as histórias?..... | 75 |
| Gráfico 6 – Preferências nos tipos de suporte de leitura..... | 76 |
| Gráfico 7 – Gostas que te leiam histórias?..... | 76 |
| Gráfico 8 – Com que regularidade te leem histórias?..... | 77 |
| Gráfico 9 – Que tipos de livros gostas que te leiam?..... | 77 |
| Gráfico 10 – Recebes livros como presente?..... | 78 |
| Gráfico 11 – Gostas de receber livros?..... | 79 |
| Gráfico 12 – Costumas oferecer livros?..... | 79 |
| Gráfico 13 – Os teus pais compram-te livros?..... | 79 |
| Gráfico 14 – Alguém te lê histórias em casa?..... | 80 |
| Gráfico 15 – Quem te lê as histórias?..... | 80 |
| Gráfico 16 – O que é para ti a leitura?..... | 81 |
| Gráfico 17 – Gostas mais de ouvir/ver histórias no computador ou no livro?..... | 81 |

Índice de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexos | 101 |
| Anexo I – Análise de conteúdo das preferências de leitura nos diferentes suportes: papel/digital na EPE..... | 103 |
| Anexo II - Análise de conteúdo das preferências de leitura nos diferentes suportes: papel/digital no 1.º CEB..... | 107 |
| Anexo III – Grelha de observação – Motivação para a leitura: livros em suporte papel..... | 110 |
| Anexo IV - Grelha de observação – Motivação para a leitura: livros em suporte digital..... | 115 |
| Anexo V – Questionários | 119 |

Introdução

O presente relatório pretende dar a conhecer uma parte do nosso trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB decorrido no ano letivo 2014/2015.

A elaboração deste trabalho surge na sequência da realização da PES em contextos educativos distintos, sendo que a instituição onde decorreu a PES de Educação Pré-Escolar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que integra várias valências: Creche, Jardim de Infância e Centro de Dia e de Convívio. A Instituição do 1.º CEB pertencia à rede pública. As duas instituições estavam situadas na zona urbana de Bragança.

Na educação Pré-Escolar, o trabalho pedagógico desenvolveu-se com um grupo de 25 crianças, de 3 e 4 anos de idade.

No contexto do 1.º CEB, desenvolvemos a nossa prática com um grupo de 10 crianças de 1.º ano de escolaridade de 6 e 7 anos de idade.

No decorrer da ação educativa, tivemos em conta a articulação curricular, onde tivemos sempre presente as necessidades das crianças, os seus interesses e ritmos de aprendizagem.

O educador/professor deve ser dinâmico, ativo e reflexivo. Deve-se apresentar dinâmico no decorrer da sua ação, ativo na sua atitude e reflexivo no seu crescimento profissional, não se limitando apenas ao conhecimento científico. Este deve estar em constante formação, procurando e pesquisando novas informações, adaptando os seus conhecimentos aos respetivos contextos (Mesquita, 2011). Desta forma, o educador/professor deverá encarar “a prática pedagógica como um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico, onde se entrecruzam diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas, reflexões (...) constantes” (Mesquita-Pires, 2007, p. 97), facto que procuramos ter muito presente na nossa PES.

Tendo por base este relatório pretendemos dar a conhecer a apresentação, reflexão, análise e fundamentação das experiências pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos onde decorreu a PES.

Deste modo, no decorrer da PES em EPE, pretendemos desenvolver atividades enriquecedoras que permitissem a partilha de ideias, fomentassem a curiosidade e sobretudo atendessem ao ritmo e necessidades das crianças. Corroborando com as palavras de Mata (2008):

O educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. (...) uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração (p. 95).¹

Este trabalho seguiu as orientações plasmadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem para o final da Educação Pré-Escolar.

No contexto de 1.º CEB, tivemos em conta, igualmente, os documentos oficiais que regem este nível de ensino, Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e Metas Curriculares do Ensino Básico, procurando promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Para organizar as atividades, procuramos dar resposta ao interesse das crianças, tentando perceber quais os seus interesses e motivações, dados que recolhemos através da observação e auscultando-as, quando pretendíamos ser mais específicas ao direcionar-nos para esses interesses e motivações. Esta ação educativa refletiu-se nas planificações, procurando ir ao encontro dos aspetos mencionados e dos conteúdos a lecionar.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, procuramos desenvolver experiências de ensino-aprendizagem que dessem resposta a estes interesses, cujo trabalho pretendemos ver refletido neste relatório final de PES. Este tem como objetivos principais descrever, refletir e fundamentar experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as instituições encontram-se sediadas na cidade de Bragança. Estas experiências de ensino-aprendizagem orientaram a nossa ação educativa para dar resposta à seguinte questão: *De que forma os diferentes suportes (papel/digital) motivam as crianças no seu processo de leitura em contexto jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Com o intuito de dar resposta a esta questão, delineamos os seguintes objetivos: (i) Perceber se o tipo de suporte em que as crianças efetuam as suas leituras influencia a sua motivação; (ii) Perceber se a leitura em suporte digital contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura; (iii) Verificar se a leitura em suporte papel permite uma maior motivação na criança em relação ao suporte digital.

Este relatório está organizado em diferentes pontos: no ponto um apresentamos o quadro teórico que focou os seguintes tópicos: a leitura como prática diária e motivacional; a importância

¹ Este relatório segue as referências bibliográficas das Normas APA, 2015, que constam no link <https://jfborges.wordpress.com/2015/02/18/normas-apa-2015/>

da leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo de ensino-aprendizagem; a escola e a família como mediadores e facilitadores de leitores; a leitura em suporte papel/leitura em suporte digital e, finalmente, vantagens e desvantagens da utilização dos diferentes tipos de suportes. No ponto dois, apresentamos os contextos onde realizamos a PES. No ponto três, apresentamos o enquadramento metodológico onde integramos os seguintes subpontos: contextualização e objetivos do estudo; a investigação-ação na formação de educadores/professores; o processo de ação e pesquisa; técnicas e instrumentos de recolha de dados e análise e interpretação de dados. No ponto quatro, descrevemos e analisamos as experiências de ensino-aprendizagem nos dois contextos. No ponto cinco apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos nos diferentes contextos.

Este relatório termina com as considerações finais, onde procuramos evidenciar os aspetos mais significativos sobre a ação educativa desenvolvida nos dois contextos, refletindo sobre o processo formativo no seu todo, com especial destaque para as competências que devem ser desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada. De acordo com os objetivos desta unidade curricular, o formando deve ser capaz de: (i) organizar o ambiente educativo de forma a assegurar o bem-estar, o acompanhamento e a estimulação das crianças; (ii) mobilizar, de forma integrada conhecimentos de natureza técnica, científica e pedagógica; (iii) conceber projetos curriculares sustentados na observação, planificação e avaliação da ação educativa; (iv) agir na complexidade das situações educativas, equacionando respostas alternativas aos problemas e desafios que apresentam os contextos de intervenção; (v) adotar uma postura reflexiva, crítica e investigativa das práticas educativas, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida; (vi) estabelecer interações positivas com os diferentes parceiros educativos num quadro de participação ativa e democrática².

Este percurso foi fundamental para o nosso desempenho profissional, pois promoveu o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes muito importantes, motivando-nos para a integração dos diferentes conhecimentos essenciais para a construção da nossa identidade como pessoa e como profissional.

² De acordo com o Guia ECTS da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. Enquadramento Teórico

No presente tópico, apresentamos o quadro teórico que focou os seguintes aspetos: a leitura como prática diária e motivacional; a importância da leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo de ensino-aprendizagem; a escola e a família como mediadores e facilitadores de leitores; a leitura em suporte papel/leitura em suporte digital e finalmente vantagens e desvantagens da utilização dos diferentes tipos de suportes.

1.1. A leitura como prática diária e motivacional

Aprender a ler é um processo lento, diversificado e complexo. Identificamo-nos com Teixeira (2008) quando refere que ler é “como ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; ser capaz de recriar ou criar o significado de uma mensagem que está implícita. Assim, ler não é apenas uma técnica de decifração. Ler é compreender, julgar, apreciar, criar” (p.2), descobrir o mundo, expandir horizontes e ver o mundo de diferentes formas.

Neste sentido, a leitura deve ser um ato prazeroso, estimulado, desde cedo, pelos pais, pelos educadores, pelos professores e até pelos meios de comunicação, orientando a criança para aquisições espontâneas e motivacionais para o ato de ler. Assim sendo, neste relatório, pretendemos descrever e analisar experiências de ensino-aprendizagem que evidenciem esta espontaneidade e motivação para o ato de ler.

É fundamental que os professores se dediquem a encontrar diversas formas para motivar os alunos, principalmente os mais desinteressados, procurando estratégias lúdicas, ativas, diversificadas, significativas, integradoras e socializadoras. “Familiarizar as crianças, desde a mais tenra idade, com os livros, e levá-las a gostar deles não é perder tempo, é ajudá-las a crescer e a amadurecer” (Garcia, 2000, p. 87).

Para que qualquer atividade se realize com êxito, uma, entre muitas condições, é que o professor consiga envolver a criança para a realização da tarefa e para a interação conjunta. Para tal, sugere-se às crianças que estas compreendam a importância da leitura a partir de apresentações visuais e verbais, se explique o significado da mesma. A estratégia poderá ser uma síntese expositiva onde se apresentam as razões da importância da leitura, solicitando às crianças que completem a mesma com metodologias que eles consideram importantes para as motivar para a leitura. Estas podem ser postas em prática por si, enquanto leitores, ou solicitadas aos mediadores de leitura (Roldão, 2010).

A leitura pode apresentar-se como um processo que pode incluir inúmeras implicações, consequências e motivações. O simples facto de uma criança folhear um livro ou uma revista ou outro aplicativo de leitura exige sempre algum interesse face a um gesto que consideramos natural. A criança/leitadora procura algo que satisfaça a sua curiosidade ou simplesmente folhear sem procurar algo em concreto. É importante fomentar esta procura de conhecimento e até esta curiosidade, pois estes podem ser a base para a formação de futuros leitores, incentivando/motivando pois, como refere Day (2004) a motivação relaciona-se com o grau de inclinação que se tem em relação a uma atividade, sendo esse grau de inclinação determinado pela consecução de objectivos que irão satisfazer necessidades (p.114).

É possível afirmar que a motivação é como uma vontade ou desejo de alcançar sucesso na realização de uma determinada tarefa. Corroborando com a opinião de Teixeira (2013) “Quando estamos motivados para uma atividade, a nossa vontade aumenta, bem como a determinação, a energia e o tempo, fazendo assim que tudo se faça mais naturalmente e por vontade própria” (p.13).

Neste sentido é fundamental que haja uma interação constante entre o livro e a criança, para que a sua leitura não se aplique meramente a razões extrínsecas, que rapidamente se tornam entediantes e desmotivantes. Exaltamos, assim, o papel da família como um dos principais exemplos de conduta da criança leitora, pois é no seio familiar que o desenvolvimento dos hábitos de leitura se inicia. Manzano (citado por Menezes, 2010) alega que “ A família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse da leitura” (p.50). Desta forma, a família assume um papel fundamental na motivação para a leitura. Esta encontra-se no ato de ler ou contar histórias para as crianças, criando uma interação e envolvimento com a mesma e, ao mesmo tempo, despertando um sentido de imaginação e “voar” com as crianças para o seu mundo de fantasia, motivando-as para novas descobertas.

Fazer da leitura um hábito, encará-la como parte integrante do quotidiano, é uma atitude que exige um esforço conjugado de todos os intervenientes na Educação da criança, assumindo a família um papel de eixo estruturador que será solidificado e ampliado pelo educador do Jardim de Infância, como primeira instância do Sistema Educativo (Sousa, 2007, p. 66).

Para além da família, a escola também desempenha um papel fundamental na educação da criança. O seu papel passa pela motivação e estimulação da criança para a leitura, recorrendo a estratégias diversificadas que permitem à criança fomentar o seu gosto pelos livros,

contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, “à escola cabe a tarefa de fazer de intermediário entre os livros e aqueles que apesar e tudo os ignoram; a escola tem ao seu alcance numerosos meios, mas todos eles passam pela motivação das crianças” (Garcia, 2000, p. 75).

Reforçando esta ideia e, ainda nas palavras do mesmo autor:

A escola tem por missão incentivar os alunos a ler, proporcionando o encontro agradável com os livros, desde a primeira vez que põem o pé numa sala de aula até ao momento em que a abandonam, já adolescentes. Para o conseguir, o mais importante é a atitude que os profissionais têm perante o acto de ler, a sua vivência pessoal e o valor que atribuem à leitura como fonte de diversão e fruição (p. 76).

Para estimular a criança para a leitura, é essencial que o adulto transmita alegria, entusiasmo e sobretudo o prazer com que o faz. “Só faremos leitores se o formos, só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se os sentimos” (Sousa, 2007, p. 66). Cabe à escola proporcionar tais hábitos de leitura, recorrendo a todos os meios que possui e apresentá-los às crianças através de estratégias variadas e em diferentes suportes, para que estas tomem conhecimento das diversas formas de leitura que podemos utilizar no nosso dia a dia, independentemente das situações.

É essencial criar, na escola um espaço que envolva a criança num mundo de fantasia. É importante que exista uma biblioteca, pois aqui a criança pode aceder a numerosos e diversificados tipos de livros. Este espaço, para além da sua diversidade de livros, também se pode apresentar como um lugar onde a dinamização de atividades está presente, para que desta forma, toda a comunidade escolar e a família possam interagir com as crianças através de leituras e até dramatizações e filmes, seguidos de comentários. Como refere Teixeira (2013), “é também, importante que nestes espaços existam meios tecnológicos como Dvd’s e televisão, bem como computadores, se possível ligados à internet para que as crianças tirem partido dos diversos *sites* de leitura digital e até dos *sites* realizados pela própria escola, havendo aí muito material de leitura” (p. 15).

Assim sendo, torna-se necessário apresentar algumas estratégias que permitam às crianças descobrir as suas motivações para a leitura:

- Criar um espaço especial de leitura;
- Mostrar e deixar manusear livros de diversos tipos e formatos;
- Descobrir o livro como objeto;
- Fazer leituras em voz alta ou em grupo;

- Fazer da leitura um momento mágico, recorrendo a encenações, música de fundo, imagens sugestivas e atraentes;
- Permitir que a criança leve livros para ler em casa;
- Abrir espaço à colaboração da família para vir contar uma história;
- Organizar com as crianças os livros ou revistas (adquiridos ou emprestados), de acordo com princípios acessíveis às crianças (por exemplo, por cores ou outras marcas visuais);
- Em casa, procurar organizar sempre um espaço temporal para ler uma história ao adormecer;

Estas são algumas das estratégias que se podem pôr em prática para motivar as crianças para a leitura, sendo este um trabalho conjunto entre a comunidade escolar e a família, conduzindo as atividades de forma a estimular o pensamento crítico. “ (...) é essencial apostar em objetos de leitura ricos e diversificados e construir uma atitude de receptividade, diálogo e cooperação” (Sousa, 2007, p. 69).

É importante que todos mantenham uma postura de responsabilidade, entreajuda e partilha de ideias, dando, assim o seu contributo para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

1.2. A importância da leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico no processo de ensino-aprendizagem

A prática da leitura é um processo complexo que requer esforço pelo leitor, pois é algo que não se aprende de forma autónoma.

Desde cedo que as crianças têm acesso a diversos materiais escritos: jornais, revistas, cartas, livros, postais, entre outros. É fundamental que a criança ao entrar para a escola, já leve algumas habilidades de leitura. Neste sentido, cabe à escola ajudar e contribuir para que as crianças tornem estes hábitos de leitura frequentes.

Nas palavras de Alçada (2005):

Um domínio pleno da competência leitora só se atinge após um longo processo de várias etapas, que envolve horas e horas de treino, dia após dia. É evidente que num mundo com tantos estímulos fáceis, acessíveis, aliantes, uma criança dificilmente se sujeitará ao esforço exigido pelo treino da leitura, a não ser que o faça por gosto (p .6).

Nesta fase de iniciação à leitura, a escola cumpre um excelente papel na mediação entre a criança e o livro. Esta deve promover experiências de leitura únicas, ricas, lúdicas e

motivantes que despertem a curiosidade e o prazer de ler à criança. É importante que a criança entenda o significado daquilo que está a ler, pois esta percepção refletir-se-á com uma motivação intrínseca para continuar as suas leituras.

É importante que a escola auxilie a criança nesta etapa, organizando espaços, próprios à leitura, como por exemplo as bibliotecas escolares. Estas não só apoiam os objetivos dos projetos da escola, como também fomentam o gosto pela leitura, dinamizando certas atividades e auxiliando toda a comunidade escolar a utilizar a biblioteca para recolha de informação.

Estes espaços devem ser, como já referi anteriormente, dinamizadores, de forma a terem uma maior adesão por parte das crianças. Assim sendo, existem diversas estratégias para que tal aconteça, Azevedo e Pontes (2009) enumeram algumas: “(...) a hora do conto, que é um momento de conto de histórias, o avental de contar histórias (...). A caixoteca (...) os dedoches (...). Os saraus literários (...). Feiras de livros, intercâmbio de leituras, círculos de leitura (...)” p.75).

Sáiz (2007) defende que: “Animar a ler é motivar, despertar a curiosidade, contagiar, expandir, fazer chegar, é criar leitores activos, participativos, que através da sua leitura, satisfaçam a sua curiosidade, cheguem a conclusões, contrastem com as suas próprias experiências aquilo que lêem” (p.166).

A leitura de histórias é uma prática fundamental que traz alguns benefícios. Já em tenras idades, ou mesmo ainda no ventre, era hábito embalar os bebés com a melodia da voz da mãe, cantando músicas ou contando histórias, criando uma ligação afetiva ainda mais forte.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que:

Através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura (p. 547).

Para além destas relações de afeto que se criam entre pais e filhos, é também “conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança” (Sequeira, 2000, p. 70).

Ainda neste sentido, a criança adquire outras aprendizagens fundamentais acerca do conhecimento do mundo. Como sabemos, as histórias são fictícias, daí que estas tenham

oportunidade de antever as diferentes alternativas que os contos propõem. É ainda, através do livro que “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (ME, 1997, pág. 70).

Na Educação Pré-Escolar, como as crianças ainda não sabem ler, é necessário que o educador as cativa e motive para a leitura. Esta motivação é feita através do educador, quando conta e lê histórias para a criança. É fundamental delinear estratégias que as motivem, como por exemplo, dando vida às personagens, utilizando adereços ou fazendo pequenas dramatizações das obras.

A figura do educador como mediador da leitura surge com extrema importância, pois este é como uma “ponte” entre os livros e os primeiros leitores. O mediador deve ser capaz de utilizar estratégias ou ferramentas mobilizadoras de aprendizagens com vista ao desenvolvimento da competência da leitura. “No jardim de infância pretende-se, sobretudo, que a criança possa estabelecer um contacto precoce com a leitura e o livro, promovendo a organização do seu envolvimento” (Azevedo, 2010, p. 50).

Ainda neste sentido, o mediador deve tomar conhecimento do processo de emergência da leitura nas crianças, os seus conhecimentos prévios e o que caracteriza o grupo de crianças, para que, desta forma, possa escolher as obras que considera adequadas, atendendo às necessidades do grupo.

Como refere Azevedo (2007), “O mediador no jardim-de-infância também deve tomar as suas opções sobre a escolha das obras destinadas à leitura orientada, baseando-se no conhecimento que tem sobre o grupo e tomando decisões que definam a sua intencionalidade pedagógica” (p.50).

Relativamente às estratégias que podem ser utilizadas para a promoção e motivação da leitura no pré-escolar, o educador(a) pode fazê-lo através da associação da imagem ao texto, pois nestas idades as crianças ainda não sabem ler. “Esta estratégia, utilizada com subtilidade, permite, por exemplo, introduzir o leitor em jogos de alguma complexidade, como é o caso da paródia ou da ironia” (Ramos, 2007, p. 221). Desta forma, a criança pode acompanhar a leitura através das imagens, proporcionando um envolvimento entre a criança e a história e o seu enredo, fazendo com que esta se interesse pelo que está a ler, criando a sua própria história a partir das imagens que esta contém. Corroborando com a autora referida anteriormente, “texto e imagem apresentam duas visões diferentes de um mesmo acontecimento, chamando a atenção para a questão dos pontos de vista e da forma como eles alteram a percepção do mundo e das coisas” (p.221).

Para além das imagens ilustrativas no interior das obras, também se deve destacar a capa do livro que, por sua vez estabelece uma certa interligação com a contracapa do mesmo, assim como a composição das imagens e da forma, bem como a articulação entre o texto e a imagem. Ainda neste sentido, outro aspeto que se tem vindo a valorizar ao longo dos tempos, diz respeito às guardas dos livros para o público infantil. Estas mostram-se fundamentais no que respeita à mensagem que transmite, assim como a construção da narrativa e da relação que se estabelecem entre ambas.

Todos estes aspetos relacionados com os livros são cruciais para motivar as crianças para a leitura. No entanto, não se deve refutar que para que tais atividades de leitura ou qualquer outra atividade, o educador deve manter-se empenhado e sobretudo muito motivado para o fazer. É crucial que o educador mantenha um estado de espírito positivo, pois este reflete-se no decorrer das atividades. Isto reflete-se tanto no pré-escolar como no 1.º Ciclo. A motivação do educador/professor é essencial para qualquer atividade em qualquer ciclo.

Para que possam ensinar de uma forma eficaz, os professores têm que se sentir “bem” tanto psicológica como emocionalmente, têm de acreditar que podem fazer a diferença na vida das crianças a quem ensinam e que essas crianças estão a aprender. Têm de sentir que a sua tarefa profissional é provocar uma mudança positiva nos seus alunos. Precisam de sentir que são úteis e importantes e requerem a confirmação desse sentimento através das pessoas com quem vivem e trabalham (Day, 2004, p.114).

Como se tem vindo a referir, “ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2007, p.6). Como tal, com a prática da leitura, as crianças vão construindo novas aprendizagens, alargar o seu vocabulário, o que lhes permite saber expressar-se de uma forma mais eficaz. A mesma autora, ainda afirma que “ler é compreender, obter informações, aceder ao significado do texto” (p.4), logo entendemos que se não se compreende o que se lê, não se sabe ler. Para compreender a leitura é necessário fazer uma relação entre a informação do texto com os nossos conhecimentos. Desta forma, e como afirma Teixeira (2013, p. 11), “para um leitor compreender o texto lido precisa conhecer o código linguístico: relação fonema/grafema, morfologia, sintaxe, léxico, e semântica, e as regras de funcionamento de um texto e organização de frases, etc”.

Ainda neste sentido, Sim-Sim (2007) afirma que “(...) o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultado do nível de compreensão da interação do leitor com o texto”. Desta forma, é possível referir que dois leitores perante o mesmo texto,

podem inferir diferentes interpretações, pois cada um pode ter níveis de compreensão diferentes (p.9).

(...) a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas, logo o ensino da compreensão da leitura tem que incluir estratégias de abordagem de texto. Estas estratégias funcionam como ferramentas para que os alunos melhor compreendam o que estão a ler, seja qual for o tipo de texto (Sim-Sim, 2007, p. 11).

Em síntese, é fundamental referir que a escola, perante todos os recursos que oferece para a aprendizagem das crianças, as prepare para que sejam mais capazes, não só a nível escolar, como também na vida profissional e social. Para tal, também é necessário que os professores se encontrem em constante procura de informação, estejam atentos às mudanças na educação e desenvolvam o seu trabalho mediante os interesses e necessidades de cada criança. Cada vez mais e com todos os meios disponíveis se oferece uma melhor aprendizagem no ensino da leitura, na sua decifração e compreensão.

Devemos motivar as crianças para a leitura lendo para elas de forma expressiva e motivadora, fomentando o gosto e o prazer de ler. É fundamental motivar, organizando atividades motivantes e aliciantes que façam as crianças sentir prazer em ler, dando “asas” à sua imaginação, fruindo num mundo de fantasia ligado à realidade. Algumas dessas atividades poderão incluir a leitura em suporte digital e a leitura em suporte papel.

1.3. A leitura em suporte papel/leitura em suporte digital

A leitura está presente no nosso quotidiano, pois todos os dias estamos expostos a variadas situações de leitura, quer no supermercado, nos transportes, no cinema, no café, ou seja, em todos os lugares encontramos variados suportes de escrita que necessitamos de ler e que estão acessíveis para a maioria da população. Contudo, nem sempre esta foi a realidade, pois até ao século XVIII apenas as classes médias eram detentoras do direito de frequentar a escola. Este momento histórico referia, ainda, que a leitura deveria ter um espaço reservado, não se misturando com ambientes de diversão, conversas e brincadeiras.

Os leitores deviam permanecer sentados, sem grandes movimentações, concentrados em ambientes fechados e privados. Apenas a partir do século XVIII, o leitor passa a ter mais

liberdade no ato da leitura, adaptando comportamentos mais variados e menos controlados (Moraes, 2012).

Também os diversos suportes de leitura se foram modificando ao longo dos tempos. A escrita iniciou-se na Suméria, na segunda metade do IV milénio a.c e o seu principal suporte eram as placas de argila. Os primeiros textos foram criados em argila, pedra, bronze, couro, tábuas revestidas com cera, papiro, pergaminho e mais tarde na folha de papel (trazida da China pelos Árabes e difundido na Europa a partir do século XIV). Os jornais surgiram no século XVII e ganharam cada vez mais leitores, à medida que a alfabetização foi avançando, até aos dias de hoje com os computadores, tablets, telemóveis, etc.

Hoje em dia com a criação da internet, a leitura digital criou um grande impacto, pois permitiu universalizar informações para qualquer parte do mundo. Todas as pessoas podem ter acesso a informações através do mundo virtual.

Nas palavras de Régis (citado por Correa, 2010):

A Integração dos variados elementos elementos-imagens, palavras e sons na rede, traz ao texto uma dimensão de multimédia, potencializando as possibilidades de conexões e transformando o papel do leitor, agora criador do seu próprio texto dentro de um sem número de escolhas e combinações possíveis (p. 32).

Nos dias de hoje, o livro é um instrumento indispensável como símbolo cultural. No entanto este também está ameaçado pelo comodismo e desinteresse que encaminha as pessoas a ler cada vez menos, pois torna-se mais simples olhar para a televisão ou para o computador. A leitura digital é cada vez mais aceite como uma prática extremamente útil, pela sua natureza imaterial à qual é permitido aceder em qualquer parte do mundo, a qualquer hora e por mais do que um leitor em simultâneo. É um contacto rápido, prático e liberal, com o mundo virtual, abarca cada vez mais pessoas (Moraes, 2012).

A utilização do computador tornou-se indispensável à vida do ser humano, é como uma necessidade, pois, na maioria dos contextos de trabalho, é imprescindível à sua utilização. Como alega Moraes (2012), “O homem age a um ritmo cada vez mais veloz” (p. 6), acompanhado pelas tecnologias da atualidade. Com o aparecimento da internet, surgem novos suportes móveis como por exemplo, os tablets e telemóveis. Com todos estes avanços na tecnologia, também a forma como as pessoas processam a leitura é diferente, isto é, cada indivíduo adota diferentes técnicas de leitura, mediante o suporte em que se encontra. A leitura não é semelhante se lermos um horário de transporte no papel ou na televisão, assim como se procurarmos uma referência de um autor, esta não será semelhante no papel ou na internet.

Hoje em dia, nas escolas, existe um acesso às tecnologias com maior facilidade, onde a maioria das crianças domina esta técnica. Contudo nem todas conseguem desenvolver esta competência, pois a leitura digital, por vezes, necessita que sejam realizadas várias tarefas ao mesmo tempo, sendo que é necessário saber geri-las em simultâneo. Tal como anunciam Tavares e Barbeiro (2008) “as operações de manipulação que condicionam a leitura são de natureza diferente e exigem uma aprendizagem” (p. 138).

O leitor de documentos digitais mudou a sua prática de leitura. Esta já não está ligada à materialidade do livro, nem com o manuseio das folhas, sendo uma prática que exige um leitor muito mais ativo.

No domínio do Português e outras áreas do conhecimento, em contexto sala de aula, este avanço na tecnologia trouxe algumas vantagens, permitindo à criança desenvolver novas e diversas capacidades de trabalho. No entanto, as crianças também têm acesso fácil a outros tipos de leitura que incluem livros, revistas, jornais, catálogos, panfletos, rótulos, bandas desenhadas, entre outros.

O acesso às tecnologias é um aspeto importante no desenvolvimento das capacidades de trabalho, bem como o processo de leitura que a criança utiliza para tal. Como refere Teixeira (2013), " Através das novas tecnologias as crianças podem aceder aos mais diversos tipos de leitura (...) mas a diferença está sobretudo no processo de leitura (linear ou não, em alternância de texto ou interligações, através de hiperligações, por exemplo)" (p. 26).

Ainda neste sentido, para facilitar a utilização das tecnologias em sala de aula, foram criados em Portugal *sites* de leitura digital, tais como o Plano Nacional de Leitura (PNL), Planeta Tangerina, entre outros, que permitem à criança o seu manuseamento e descoberta, motivando-a nas suas pesquisas e no desenvolvimento das competências de leitura. Corroborando com as palavras de Teixeira (2013), “Estes *sites* servem para mudar a ideia, que muitas crianças têm, de que o computador serve apenas para fazer jogos e atividades lúdicas, já que muitas destas podem tirar partido deles para ultrapassar as dificuldades” (p. 26). No entanto, tanto a leitura em suporte digital como a leitura em suporte papel têm as suas vantagens e desvantagens e cada autor expressa a sua opinião. Mendes (2000) afirma que o texto electrónico é “um mosaico de todos os discursos possíveis. O seu suporte electrónico e digital permite a maior diversidade de leituras, quer ao nível dos materiais (texto, imagem, som, vídeo, construções diacrónicas e sincrónicas), quer das interpretações” (p.1). Cada indivíduo interpreta as suas leituras de maneira diferente, por isso, as estratégias de leitura são diferentes, assim como as interpretações que a criança e o adulto fazem.

Neste sentido, a leitura digital aparece como uma nova forma de leitura, não substituindo a leitura em suporte papel, pois a leitura em suporte papel, a leitura da palavra impressa, o manuseamento do próprio livro, colecioná-lo ou simplesmente transmiti-lo, assim como as componentes metafóricas que as palavras representam, continuam presentes no dia a dia dos leitores.

1.4. Vantagens e desvantagens da leitura nos diferentes suportes: papel/digital

Como se tem vindo a abordar ao longo deste capítulo, a leitura em suporte digital está cada vez mais presente no nosso quotidiano. As novas tecnologias surgem praticamente na maioria das atividades humanas, que acabam por ser articuladas ao computador, quer em contextos de trabalho ou em lazer. Contudo, não podemos afirmar que esta acabou por substituir o livro em formato papel, pois este continua a proporcionar um contacto com as palavras escritas e os sentimentos que estas provocam, assim como o prazer de ter o objeto/livro nas suas próprias mãos e poder manusear cada folha.

Desta forma e, em concordância com a bibliografia analisada, é possível apresentar algumas vantagens e desvantagens destes dois tipos de suportes.

1.4.1. Vantagens da leitura em suporte digital

Sabemos que o livro em suporte digital consegue comprimir toda a informação presente num livro impresso. Ao contrário do livro em suporte papel, no suporte digital podemos encontrar elementos mais atrativos, tais como sons ou movimentos. Desta forma, enumeramos algumas vantagens deste tipo de suporte tais como: Não ocupam espaço físico, logo não é necessário possuir um grande espaço para a sua arrumação; Podem ser transportados facilmente, independentemente da quantidade de documentos que quiser “com o livro digital, o sonho de muitos pesquisadores, cientistas, dentre outros, seria possível, armazenar todo conhecimento possível em um único espaço” (Silva e Nascimento, 2010, p. 3); “Maior facilidade e rapidez de pesquisa de um artigo/livro/assunto, já que possuem ferramentas de busca” (Teixeira, 2013, p. 30); Economiza papel, desta forma nenhuma árvore será abatida. Nem tinta será gasta na sua impressão; é possível fazer anotações, sem efetuar riscos, sendo que se podem apagar facilmente caso deseje mudar algo; Controlo da informação determinada pelo perfil do utilizador; Informação facilmente acessível em qualquer local via internet e o aumento da organização e produtividade do indivíduo.

1.4.2 Vantagens da leitura em suporte papel

Aqui apresentaremos algumas das vantagens que a leitura em suporte papel apresenta no cotidiano do ser humano, nomeadamente no que respeita à facilidade para fazer anotações ou riscar; maior concentração, não existem tantos elementos que possam distrair o leitor, focando a sua atenção na organização do seu raciocínio; é passível de grande mobilidade, sendo que é possível ler em diversos locais mesmo que não tenham energia elétrica e um melhor manuseamento, podendo ser mostrado em qualquer lugar e sem risco de ocorrer uma falha no sistema.

1.4.3. Desvantagens da leitura em suporte digital

A leitura em suporte papel, tal como a leitura em suporte digital apresenta vantagens da sua utilização, contudo, também acarreta algumas desvantagens. Neste sentido, expomos alguns exemplos de desvantagens da leitura neste tipo de suporte: cansaço mais frequente da vista do que no formato papel; luminosidade do ecrã pode provocar grandes dores de cabeça, trazendo problemas para a saúde; Falta de acessibilidade, praticamente todas as famílias possuem computador e internet em casa, contudo, devido à grande variação de fatores socioeconómicos, tal acesso não é possibilitado para toda a gente e informatização dos livros, o trabalho dos editores não serão necessários em grande número, o que poderá causar mais desemprego; os custos dos equipamentos digitais representam uma clara desvantagem para este suporte, pois, devido à crise que se faz sentir no nosso país, nem toda a gente possui os meios necessários para comprar tais equipamentos e a perda da sensação física do livro, o leitor não poderá sentir a sensação do manuseio das folhas do livro, nem da textura da sua capa. “ O leitor não mais folheará o livro ou observará a capa e a textura antes de adquiri-lo” (Ventura, 2000, p. 22).

1.4.4. Desvantagens da leitura em suporte papel

Algumas desvantagens da leitura em suporte papel prendem-se com uma maior dificuldade para movimentar uma grande quantidade de livros ou documentos; a degradação de alguns livros faz com que possamos perder dados ou anotações importantes que ali se encontram e, ainda, a “demorada acessibilidade para encontrar algum assunto, tendo que pesquisar em muitos livros, o que demorará eventualmente mais tempo do tempo digital” (Teixeira, 2013, p. 32).

De facto é possível constatar que estes dois tipos de suportes são distintos e cada um tem as suas vantagens e desvantagens. Cada vez mais a leitura digital é uma realidade na sociedade e na vida do ser humano, tornando-se inevitável e imprescindível a sua utilização.

Ao mesmo tempo que as novas tecnologias alteram o estilo de vida em sociedade, estas também impõem ao homem a sua inserção no mundo digital, exigindo uma produção intelectual muito rápida. As escolas têm integrado a tecnologia como auxílio na aprendizagem, os professores enviam textos eletrónicos em grande quantidade, comunicam-se por e-mail ou telemóvel e requerem dos seus alunos trabalhos digitados.

O que não podemos esquecer é que nem sempre o “novo” vem substituir o “antigo”, e que por vezes existe apenas para satisfazer as necessidades atuais do homem, que exige muito mais rapidez e eficiência. Seja em que suporte for o importante é continuarmos a ler (Teixeira, 2013, p. 32).

Contudo não podemos afirmar que a era digital veio ou irá substituir a leitura impressa. É crucial que a leitura não perca a sua função primordial, que é a de informar e oferecer ao leitor uma assimilação de novos conhecimentos.

Em síntese, a leitura em diferentes suportes deve iniciar-se desde o contexto familiar, tendo continuidade na Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ciclos procedentes. É importante que esta se desenvolva de forma eficaz com obras adequadas aos níveis de aprendizagem, nomeadamente no âmbito do vocabulário, das estruturas frásicas, da sua extensão, ilustração, entre outros pontos. Para cativar um leitor, os primeiros livros devem ter pouco texto, muitas imagens, registando uma evolução até ao desaparecimento das imagens já na idade adulta. A formação de leitores de acordo com esta progressão levará os jovens a seleccionar géneros literários similares aos dos adultos.

O professor é, assim, uma pedra basilar no aperfeiçoamento da técnica da leitura, mas dificilmente os tornará leitores ativos, se a criança/jovem não sentir intrinsecamente a necessidade de ler. Os livros de banda desenhada, na opinião de Magalhães e Alçada (1998), são excelentes para motivar o gosto pela leitura, pois o facto de, por norma, as suas narrativas se associarem deste escalão etário e às excelentes ilustrações que estes livros contemplam.

Neste sentido, é importante que a escola, a família e as crianças assumam um papel ativo perante esta realidade e simultaneamente se auto e hétero motivem para a leitura independentemente do suporte que utilizam.

2. Enquadramento Metodológico

2.1. Contextualização e Objetivos do estudo

A aprendizagem da leitura é um processo que se vai adquirindo ao longo da vida e requer o seu tempo para se interiorizar. Esta concretiza-se de forma gradual e exige estratégias diversificadas e motivacionais desde cedo.

Os hábitos de leitura iniciam-se no seio familiar. Desta forma, a família apresenta-se como o principal elo de ligação entre a criança e o livro. Esta deve estimular a criança com hábitos de leitura quotidianos, recorrendo a diversos tipos de livros. Aliado à família, surge a escola como entidade educativa neste processo. O educador/professor é visto como o elemento basilar para a estimulação dos hábitos e gostos de leitura na criança, dispondo de estratégias diversificadas de motivação e alfabetização durante todo este processo.

Nos dias de hoje, pleno século XXI, devido ao aparecimento das tecnologias, o hábito de ler ficou mais afastado dos principais interesses da maioria das pessoas. Estamos perante uma comunidade em que a oferta destes meios de comunicação é cada vez mais abundante quer, seja através da internet, da televisão, telemóveis, ou outros meios. Acresce a tudo isto termos percebido, nos contextos de prática de ensino supervisionada, que as crianças tinham reações diferentes aquando da apresentação de histórias em suporte papel e em suporte digital, algo que despertou interesse e nos orientou para a temática presente neste relatório.

Para fazer face a este acontecimento, é necessário apurar as causas para esta desmotivação do ato de ler e procurar respostas para que este se torne um ato aprazível e intrínseco e não como uma imposição.

Neste sentido, procuramos olhar para estas evidências de forma reflexiva e crítica, tentando perceber as motivações da criança nos diferentes suportes de leitura, recorrendo a atividades diversas, tais como: leitura e interpretação de histórias em diferentes suportes; dramatizações; utilização de estratégias que promovessem a aprendizagem de uma forma lúdica, refletindo-se num melhor desenvolvimento, enriquecimento e envolvimento das crianças, utilizando metodologias que lhes despertassem o interesse e as motivassem. De entre as principais estratégias de ensino/metodologia, destacamos: a utilização da motivação inicial; a interdisciplinaridade; a participação ativa das crianças; a análise dos conhecimentos prévios das crianças; a utilização de atividades didáticas para promover a aprendizagem; a utilização de jogos didáticos, em diferentes suportes; a utilização de recursos didáticos para proporcionar um melhor entendimento dos conteúdos; o diálogo permanente entre a criança e o educador/professor; o trabalho colaborativo; entre outras. Estas foram algumas das

metodologias que utilizamos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, sempre aliadas a um processo reflexivo e construtivo, neste processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desta prática foi necessário ter em conta todos os aspetos que caracterizam o grupo/turma. Com a organização destas atividades/metodologias procuramos potenciar o gosto pela leitura e perceber *de que forma os diferentes suportes (papel/digital) motivam as crianças no seu processo de leitura em contexto jardim de infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Neste sentido, foi organizado um plano de intervenção, baseado nas planificações que semanalmente realizávamos para cada contexto, definindo objetivos que procurassem dar resposta a essa intencionalidade. Os objetivos são os seguintes:

- Perceber se o tipo de suporte em que as crianças efetuam as suas leituras influencia a sua motivação;
- Perceber se a leitura em suporte digital contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura;
- Verificar se a leitura em suporte papel permite uma maior motivação na criança em relação ao suporte digital.

Assim, no decorrer da PES, tentamos atingir estes objetivos por forma a dar resposta à questão problema, fundamentando e orientando as opções educativas/metodológicas para a recolha de dados que nos permitisse fundamentar esta resposta.

2.2. A investigação qualitativa como paradigma de investigação

Considerando paradigma como um sistema de princípios, crenças e valores que orientam a metodologia e fundamentam as suas conceções numa dada epistemologia (Coutinho, 2011), quando iniciamos a prática educativa em contexto sala de atividades/sala de aula, percebemos, quase no imediato que este era o paradigma que melhor se adequava à investigação que pretendíamos levar a efeito. De entre as diferentes metodologias que foram abordadas na unidade curricular de Metodologias de Investigação em Educação, pensamos que a metodologia que mais se adequava era a investigação qualitativa/interpretativa, pois “dados qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16).

Ainda na perspetiva de Bardin (2008), a análise qualitativa “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (p. 141). Deste modo, a investigação qualitativa é vista como um método indutivo, ou seja, “(...) o investigador pretende desvendar a intenção, o

propósito da acção, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido neste contexto” (Coutinho, 2011, p. 26).

Na investigação qualitativa é possível afirmar que a principal fonte de dados é o seu ambiente natural, onde o investigador e o sujeito se encontram em permanente contacto. Corroborando com a ideia de Bodgan e Biklen (1994), “Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas” (p. 47).

Estes investigadores optam por este tipo de abordagem, pois a sua preocupação pelo contexto requer uma maior frequência nos locais de estudo, uma vez que as ações podem ser melhor compreendidas e interpretadas, aquando da sua observação no local natural do acontecimento. Desta forma, todos os dados e informações recolhidas pelos investigadores, podem conter palavras ou imagens. “Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 48).

Os investigadores qualitativos têm como objetivo tentar perceber como o sujeito experiencia e interpreta as suas vivências, ou seja, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bodgan & Biklen, 1994). É neste sentido que o processo de investigação deste relatório se baseia, pois tentamos colocar-nos na posição de cada criança e ao mesmo tempo tentar perceber como elas interpretam as suas ideias e opiniões acerca do mundo que as rodeia, bem como das aprendizagens adquiridas ao longo desta prática educativa. Toda a informação recolhida pelos investigadores qualitativos é tratada e analisada de forma muito cuidada, respeitando, o mais rigorosamente possível, a forma inicial como foram transcritos e registados.

De uma maneira geral, este processo de investigação refletiu-se numa espécie de diálogo entre todos os colaboradores do estudo, dado que estes sempre foram abordados de uma forma neutra, sem que as crianças percebessem a intencionalidade das nossas observações. Os instrumentos de recolha de dados que deram suporte a esta investigação foram: a observação participante; notas de campo; registos fotográficos; questionário (*vide* anexo V). Como técnica de análise de dados, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 2008; Amado, 2013).

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.3.1. Observação participante como técnica de recolha de dados

A técnica de recolha de dados a que recorreremos com mais ênfase nesta investigação foi a observação participante, uma vez que “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A observação participante, tal como afirmam Amado e Silva (2013), “tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ele afetado” (p.153).

Esta técnica de recolha de dados possibilitou a observação de diversos comportamentos e atitudes nas crianças e a sua relação com o contexto onde estes foram vivenciados. Como refere Teixeira (2011), “uma observação participante é, desde logo, uma observação em que o observador e o observado partilham o mesmo ambiente, o mesmo contexto educacional e pedagógico e os mesmos referenciais avaliativos/observacionais” (p. 35). Desde os espaços, materiais, práticas, conhecimentos, interações e outros aspetos, foram condições que caracterizaram o contexto onde decorreram tais ações em que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Esta técnica tornou-se essencial para esta investigação, pois todas as observações e os dados recolhidos através das mesmas, foram muito importantes para a elaboração deste relatório, bem como outros instrumentos de recolha de dados, como por exemplo as notas de campo.

2.3.2. Notas de Campo

No vasto leque de instrumentos de recolha de dados, as notas de campo surgiram como as mais funcionais e apelativas no decorrer deste trabalho de investigação, pois facultaram-nos diversas informações, como por exemplo: momentos da rotina diária das crianças, comportamentos, atitudes, ações e outros aspetos importantes. No pensamento de Máximo-Esteves (2008), estas incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente” (p. 88). É de referir que as notas de campo foram utilizadas nos dois contextos onde a prática foi realizada, ou seja, na EPE e no 1.º CEB.

Desta forma, o registo das notas de campo era, sempre que conveniente, realizado no momento, caso contrário, este era escrito à hora de almoço ou ao fim do dia. Todas as notas de

campo eram escritas tal e qual como as crianças falavam, ou seja, a originalidade das palavras das crianças era respeitada e sempre escritas o mais detalhadamente possível.

É de referir que algumas das notas de campo foram acompanhadas por um registo reflexivo, tendo em conta que, para Bogdan & Biklen (1994), esta é “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152), consideradas muito importantes, pois permitem-nos relatar e interpretar dinâmicas, interações e perspetivas das crianças, recorrendo, muitas vezes, também, à observação dos registos fotográficos que poderão ter acompanhado a ação relatada na nota de campo.

2.3.3. Registos Fotográficos

Este tipo de registo foi, igualmente, mais um dos instrumentos de recolha de dados, pois este encontra-se plenamente ligado à vida do ser humano no seu quotidiano. A imagem permite-nos captar certos pormenores que podem ser importantes para a compreensão da situação em contexto. Como diz o provérbio “mais vale uma imagem do que mil palavras”, pois muitas vezes uma imagem elucida-nos muito mais do que uma descrição, por muito descritiva que ela se apresente.

A fotografia encontra-se estreitamente ligada à investigação qualitativa, uma vez que esta nos fornece “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Ainda neste sentido, e de acordo com as palavras de Máximo-Esteves (1994), “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para, mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91).

Este tipo de registo esteve sempre presente ao longo de todo o trabalho investigativo, o que possibilitou o acesso a diversas informações “sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141).

É de realçar que todos os registos fotográficos foram devidamente autorizados pelas crianças e pelos encarregados de educação, certificando, desta forma, a sua privacidade e anonimato.

Ainda como complemento de informação, recorreremos ao questionário que realizamos às crianças, como instrumento de recolha de dados.

2.3.4. Questionário

O questionário permitiu recolher informações acerca de comportamentos, atitudes, preferências e opiniões das crianças. De maneira a obter informações sobre um determinado assunto sobre a vida pessoal dos inquiridos, o questionário “pode ser de grande utilidade no quadro da pesquisa qualitativa” (Amado, 2013, p. 271). Ainda na perspetiva do mesmo autor, “esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados” (p. 271).

Na elaboração de um questionário, corroborando com o autor acima mencionado, deve-se ter em conta alguns aspetos fundamentais que implicam uma definição do objeto de estudo, ou seja, devemos saber exatamente quem deve ser inquirido, o que se pretende saber, o que perguntar, como serão recolhidos e tratados esses dados. Deste modo, “a partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (Amado, 2013, p. 271).

Importa salientar que neste relatório existem dois tipos de perguntas para este questionário, sendo estas abertas e fechadas. Entenda-se por questões abertas aquelas em que “a pessoa responde com as suas próprias palavras” (Hill, 2009, p. 93), ou seja, os inquiridos fornecem uma resposta livre, sem limitações, o que nos permite obter informações mais “ricas”, uma vez que refletem uma opinião pessoal. Já nas questões fechadas, a situação é contrária à anterior, aqui “o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor” (Hill, 2009, p. 93). Neste caso, o autor impõe hipóteses de resposta aos inquiridos, podendo ser estas de resposta única (sim/não) ou resposta múltipla (optar por uma resposta num leque mais alargado das mesmas).

Na realização deste questionário, tivemos em conta a elaboração de questões simples, uma vez que se tratava de crianças do pré-escolar, com 3 anos de idade e do 1.º CEB, com 6 anos de idade. Ao apresentarmos questões simples, pretendíamos que as crianças conseguissem interpretar e compreender, partindo das mais simples para as mais complexas. Desta forma, como já referido anteriormente, como se trata de crianças de níveis de escolaridade mais baixos, todas as respostas foram registadas pelas educadoras/professoras estagiárias.

Em síntese, todos os instrumentos de recolha de dados presentes neste relatório foram, sem dúvida, fundamentais na realização do mesmo, pois, através destes, conseguimos apurar informações diversificadas acerca do grupo de crianças nos dois contextos de prática de ensino supervisionada.

É de salientar que cada um destes instrumentos apresenta variadas características, que, utilizados no seu todo, foram uma mais-valia para a recolha de dados necessários para esta pesquisa. Como técnica de análise de dados, recorreremos à análise de conteúdo.

2.3.5. Análise de conteúdo

Com o objetivo de analisar os dados recolhidos, enveredamos pela análise de conteúdo com a respetiva categorização. Para a realização da análise de conteúdo, foi pertinente envolver todos os dados recolhidos ao longo da investigação, ocorrida durante a PES. Desta forma, torna-se pertinente realçar que:

a análise de conteúdo é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e deles permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205).

Ao longo desta investigação, a importância da análise de dados tornou-se bastante pertinente e clara. De realçar que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é exclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Desta forma é crucial referir que todos os dados recolhidos foram obtidos através das observações, notas de campo e questionários realizados durante a prática educativa.

A análise de conteúdo permite ao investigador “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2008, p. 45). Esta técnica permite-nos observar e descrever, de forma mais simplificada, o conteúdo, facilitando a sua interpretação e análise.

Assim sendo e, tendo em conta o que refere Sousa (2005), procuramos “essencialmente identificar categorias e unidades de análise refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação” (p. 265).

Desta forma, após a recolha dos dados, procedemos à sua organização. Assim, procuramos identificar categorias de análise pertinentes para este estudo.

No entender de Bardin (2008), “não existe um pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes transponíveis” (p. 32), considerando apenas a informação necessária a ter em conta para o estudo em causa.

Para esta análise de dados, seguimos as fases do processo de análise de conteúdo, apresentado por Amado (2013), tendo presente a definição do problema e dos objetivos, a

explicitação do quadro teórico; a constituição de um corpus documental; a leitura atenta e ativa e a categorização.

No que se refere à definição do problema e dos objetivos, estes condicionaram as decisões a tomar, tendo em conta aspetos que pudessem ser considerados mais relevantes para o seu entendimento.

Em relação à explicitação do quadro teórico, este permitiu-nos avançar com algumas explicações e interpretações, pois, este quadro de referência constitui-se em três finalidades: prescritivas, analíticas e metódicas. Prescritivas, no sentido de orientar a conceitualização e o desenho de análise de conteúdo; analíticas, no sentido de que deve facilitar a reflexão crítica dos resultados da análise de conteúdo e, metódica porque esta deve orientar-se para o desenvolvimento e até aperfeiçoamento sistemático dos métodos utilizados para fazer a análise de conteúdo (Amado, 2013).

A análise de dados que recolhemos através do questionário e do qual fizemos análise de conteúdo encontra-se organizada em duas tabelas, sendo que uma é referente à EPE e outra ao 1.º CEB. Nas tabelas, encontram-se explícitas as categorias que se encontram divididas em subcategorias e unidades de registo e respetivo somatório [por subcategoria (Σ u. r. Subcategorias)] (*vide* anexo I e II).

3. Caraterização dos Contextos da Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto será feita uma apresentação dos contextos educativos onde realizamos a PES. Inicialmente, faremos uma abordagem relativa à caracterização do contexto onde se desenvolveu a PES em Educação Pré-Escolar, Cáritas Diocesana de Bragança, onde referenciaremos a caracterização do espaço sociogeográfico e socioeconómico do meio envolvente; estrutura da instituição; organização do contexto Pré-Escolar; caraterização do grupo de crianças e o ambiente educativo na sala dos três anos. Seguidamente e, em relação ao 1.º CEB, apresentaremos a caraterização do contexto educativo; a constituição da sala de 1.º ano; a caraterização do grupo de 1.ºano, onde realizamos a PES em contexto de 1.º CEB, Agrupamento de Escolas Emídio Garcia.

3.1. Caraterização do contexto de Educação Pré-Escolar

3.1.1. Caracterização do espaço sociogeográfico e socioeconómico do meio envolvente

A instituição, Cáritas Diocesana de Bragança, está situada no Bairro da Coxa, freguesia da Sé, Santa Maria e Meixedo da cidade de Bragança. Este bairro é um dos mais desfavorecidos da cidade, possuindo diversas carências sociais, o que originou a edificação desta instituição. Esta tem como principal objetivo proporcionar um atendimento social de qualidade à comunidade. Ao longo dos anos, tem desenvolvido projetos bastante enriquecedores, no que diz respeito à qualidade de vida dos habitantes do bairro e de outros bairros da cidade.

O nível socioeconómico dos indivíduos que a frequentam varia entre as diferentes respostas sociais. No atendimento social, predomina a classe sociocultural baixa, já no que respeita às valências da Creche e Pré-Escolar, predomina a classe média/alta e, no Centro de Dia, predomina a classe média/baixa.

3.1.2. Estrutura da instituição

Esta entidade é constituída por 3 andares, sendo que na cave localiza-se o Centro de Dia, a receção ao atendimento social, o gabinete de atendimento social, o gabinete de psicologia, instalações sanitárias, a garagem, a lavandaria, o posto médico, bar e o refeitório da comunidade do Centro de Dia.

No rés do chão existe uma sala de convívio para os idosos que frequentam o Centro de Dia. Este piso tinha, ainda, um salão de cabeleireiro que servia as necessidades estéticas dos idosos, um posto médico, um bar ao serviço dos idosos e da comunidade que compõem a

instituição (educadoras, auxiliares, cozinheiras, funcionários, órgãos de administração). Este espaço atende pessoas com idade superior a 60 anos ou reformados que careçam deste tipo de apoio social.

No 1.º piso, localiza-se a secretaria, o refeitório do Pré-Escolar, a cozinha, as instalações sanitárias, a dispensa, sala de reuniões, as salas dos (3, 4, 5 anos), vestiário e hall de entrada (receção/entrega das crianças). Este piso contemplava ainda um vestiário de crianças que servia para arrumo das mochilas, casacos e objetos pessoais. Esta sala era composta por cabides devidamente identificados para que a criança identificasse o seu nome e se tornasse mais autónoma. Este piso continha ainda uma cozinha, onde eram preparadas as refeições das três valências (Creche, Pré-escolar e Centro de Dia). A secretaria localizada no hall de entrada é um espaço de atendimento ao público.

No segundo e último piso, existem 2 berçários, uma copa de leites, refeitório (1 e 2 anos), instalações sanitárias, 2 salas de 2 anos, uma sala de apoio, 2 salas de 1 ano, um salão polivalente e o gabinete da direção.

Este segundo piso é composto ainda por um salão polivalente que possibilita a prática de atividades lúdicas diferentes que necessitam de um espaço amplo. Este espaço permite, ainda, a realização de atividades de educação física, cruciais para o desenvolvimento das crianças nestas faixas etárias. Conta ainda com o Gabinete da direção, que é o espaço destinado à administração e gestão da instituição. As arrecadações servem para guardar o material didático e de apoio às atividades a elaborarem nas respetivas salas, mas também material de limpeza da instituição. Neste andar, existe, ainda, um arquivo, onde estão devidamente organizados os documentos referentes à instituição, uma dispensa para arrumações, um centro de emergência social com uma cozinha, três quartos, uma instalação sanitária e uma sala de leites.

3.1.3. Organização do contexto Pré-Escolar

A instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada é uma instituição de cariz católico, reconhecido pelo Prelado da diocese e da Cáritas Portuguesa.

Em termos de regulamento, caracteriza-se por ser uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), titular de natureza jurídica de pessoa coletiva de utilidade pública.

Esta é gerida por uma direção, composta por sete elementos leigos, nomeada pelo Ordinário diocesano: Presidente, Vice-Presidente, primeiro Secretário, segundo Secretário, Tesoureiro e dois Vogais.

Em Bragança, a sua criação remonta a 1988, tendo como objetivo procurar meios adequados para tornar eficientes os serviços a prestar pela instituição. O objetivo é conseguir condições que permitam o atendimento social. Para tal, procede ao habitual peditório anual, que, não sendo suficiente para se alcançar os objetivos pretendidos “atendimento social regular”, recorre a outros recursos financeiros que possibilitem a realização deste atendimento, de entre os quais destacamos os acordos com a segurança social e a abertura de respostas sociais na área da infância e da terceira idade que, embora não sendo respostas sociais com fins lucrativos, permitem um maior equilíbrio financeiro da instituição. Neste sentido, é importante referir o acordo assinado com a segurança social, em 1991 e as respostas sociais Creche, Pré-Escolar e Centro de Dia e Convívio. A Creche e o Pré-Escolar, que funcionam desde 2000 e que registam muita procura por parte do público a que se destinam.

No que concerne às respostas sociais anteriormente referidas, o Centro de Dia serve um total de 51 idosos, tendo como finalidade proporcionar o sentido de solidariedade e o bem-estar perante a vida e perante os outros, interagindo e envolvendo toda a comunidade.

Relativamente à creche, esta é constituída por 72 crianças, distribuídas por seis salas. O Berçário é composto por duas salas: Sala Docinho de Morango, constituída por 7 crianças; a sala Algodão doce, que contém 8 crianças; a sala Caramelo é constituída por 10; a sala Favo de mel suporta 12 crianças; a sala pipoca tem 18 crianças e, finalmente, a sala Pintarola é constituída por 17. Nestas salas, vivencia-se um ambiente agradável e funcional, com brinquedos adequados para este escalão etário, que permitem que as crianças os manipulem, proporcionando momentos de interação entre o adulto e a criança e entre as próprias crianças.

A creche está situada no segundo piso desta instituição. As salas são amplas e com luz natural. Como recursos humanos, cada sala tem a orientação de uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. No que respeita às atividades desenvolvidas na creche, estas têm por base o projeto educativo e o projeto pedagógico, ambos elaborados no início de cada ano letivo pelos educadores, em parceria com a direção, com os restantes membros da equipa educativa, pais e comunidade envolvente.

As principais competências que se pretendem desenvolver com as crianças da creche, estão plasmadas no projeto e são as seguintes: proporcionar a descoberta do eu e do outro, oferecer oportunidade para desenvolver a autonomia; encorajar à descoberta do corpo como fonte de expressão e linguagem; proporcionar a descoberta e domínio espaço-temporal; desenvolver a motricidade; observar e explorar o seu ambiente imediato; regular progressivamente o comportamento das crianças nas rotinas e atividades que o adulto apresenta; descobrir diferentes formas de comunicação e representação; reconhecer e orientar-

se no espaço; utilizar os sentidos na exploração do corpo; relacionar-se com os adultos e outras crianças, desenvolvendo atitudes de respeito e ajuda; expressar sentimentos e emoções e utilizar técnicas básicas de desenho, pintura, colagem e moldagem.

A creche tem como principal objetivo proporcionar às crianças um ambiente agradável, responder às suas necessidades básicas e ajudá-las a crescer, existindo sempre uma interligação e interajuda com a família e com a comunidade. Esta realidade foi vivenciada por nós, no momento da PES, que nos permitiu observar e intervir neste contexto, um momento que consideramos marcante nesta nossa formação como futuro educadores/professores.

No que diz respeito ao Jardim de Infância, onde se centrou essencialmente a nossa prática pedagógica, este apresenta um espaço que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, proporcionando atividades educativas e de apoio à família.

A orientação espacial é organizada em função das necessidades e interesses das crianças, sendo este constituído por três salas de 3, 4 e 5 anos, designadas, respetivamente, por sala verde (3 anos), sala laranja (4 anos) e sala amarela (5 anos). Como recursos humanos em cada uma destas salas, a instituição colocou aí uma educadora de infância e uma auxiliar da ação educativa.

Esta instituição tem como objetivo promover a autonomia das crianças, assim como a sua formação pessoal e social, através da organização de atividades livres, do envolvimento em pequenos projetos de pesquisa sobre vários temas e ainda através da partilha de materiais e de realização de experiências que proporcionem um desenvolvimento pessoal harmonioso.

Os objetivos e atividades desenvolvidas no jardim de infância são definidos no início de cada ano no projeto pedagógico e no plano anual de atividades.

3.1.4. Caracterização do grupo de crianças

De entre os grupos de crianças apresentados anteriormente, o grupo onde realizamos a PES, foi o grupo de crianças dos três anos, constituído por 25 crianças, sendo 17 crianças do sexo feminino e 8 crianças do sexo masculino. Este grupo caracteriza-se pela sua curiosidade em descobrir o mundo que a rodeia, procurando sempre descobrir. É de referir que estas crianças, no geral, revelam bastante autonomia no que respeita à realização das atividades, na higiene pessoal e nas refeições.

Estas crianças eram comunicativas, gostavam muito de falar das suas vivências do quotidiano utilizando um discurso fluente, com uma construção frásica adequada a esta faixa

etária. De referenciar que este facto pode estar relacionado com o estímulo permanente dos pais para este tipo de discurso, uma vez que possuem habilitações literárias no quadro do ensino superior. De notar que este grupo revela bastante interesse nas atividades de expressão físico-motora, principalmente de jogos com bolas. Demostram, ainda, curiosidade e entusiasmo sempre que existem novos materiais e novas experiências. As crianças desta sala gostam de manipular objetos e materiais, explorando-os, na medida em que tentam perceber o seu significado e o porquê da sua existência. Revelam capacidade de fazer previsões e conjeturas acerca de qualquer assunto, interagindo com a educadora, auxiliar e com as educadoras estagiárias. São crianças que adoram cantar, memorizando facilmente as canções.

3.1.5. O ambiente educativo na sala dos três anos

No que respeita à sala, esta encontra-se organizada em seis áreas: a área da cozinha, biblioteca, quarto, garagem, construções e a área dos jogos. Estas áreas estão bem assinaladas, contendo legendas com a imagem e a palavra correspondente, pois é importante que mesmo a criança não sabendo ler, veja o grafismo da palavra, para deste modo poder fazer associações entre palavras e imagens, sendo esta uma boa forma de a criança se familiarizar com o código escrito. Esta sala é bastante ampla, com luminosidade natural. Esta é decorada com trabalhos elaborados pelas crianças, têm um quadro onde se referem as datas dos aniversários das crianças e ainda identificam as regras a ter em conta na sala. Existe, ainda, um espaço específico para decorações alusivas a cada estação do ano.

Todas as áreas presentes na sala têm a sua importância, pois permitem que as crianças passem do mundo da fantasia para o mundo real, representando dramatizações do quotidiano, desenvolvendo a capacidade de memorizar e recontar, familiarizando-se com o código escrito, manuseando diferentes materiais, valorizando o trabalho em equipa, explorando, construindo, comparando, agrupando, desenvolvendo a motricidade fina, entre outros. As áreas são diversas e permitem que a criança possa desenvolver competências ao explorar estas áreas.

Na minha opinião, a sala estava bem organizada (*vide* ilustração 1), contendo todos os materiais necessários para a realização das atividades com as crianças. Estes eram diversificados, o que permite à criança uma variedade de escolha nos objetos que quer utilizar nas suas atividades. A organização do espaço vai ao encontro das necessidades das crianças, sendo que a sua maioria opta pela área da cozinha, do quarto, garagem e jogos.

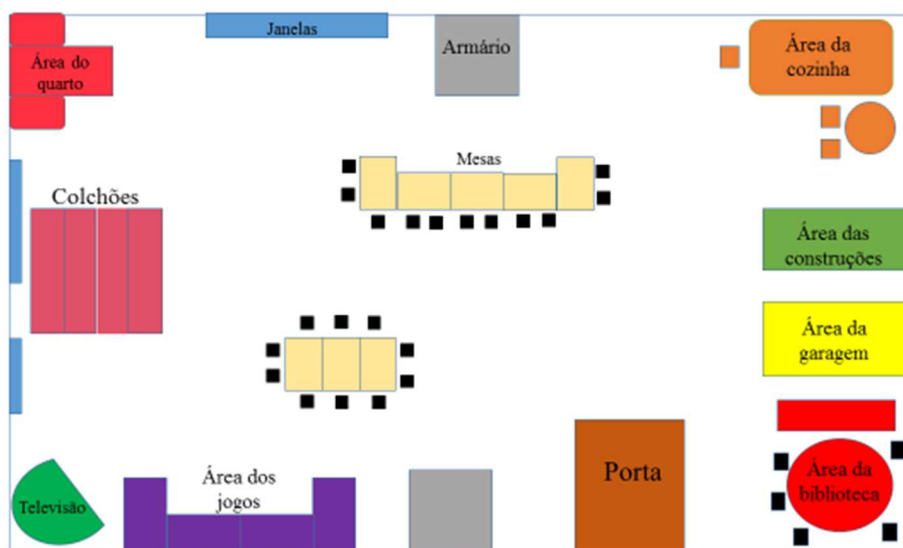


Ilustração 1 – Planta da sala de Educação Pré-Escolar – Fonte Própria

No que concerne à organização do tempo/rotina diária nesta sala, evidenciava-se uma sequência diária e organizada por acontecimentos, com os quais as crianças se vão familiarizando, por forma a torná-las mais autónomas. Como refere (Hohmann & Weikart, 1997) “a rotina diária de High/Scope proporciona assim às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p. 226). A principal preocupação da educadora era perceber o que a criança é capaz de fazer sozinha, sem a ajuda constante de um adulto. Estes aspetos vão ao encontro do modelo High Scope, que se centra essencialmente, no que a criança é capaz de realizar sozinha, na descoberta da aprendizagem, nos objetivos e iniciativas que esta pretende levar a efeito. Pondo em prática o período planear-fazer, rever, existiam momentos em pequeno grupo, momentos em grande grupo, momentos de transição, comer e descansar e, ainda, padrões de chegada e partida das crianças.

Consideramos todos estes momentos essenciais no processo de rotina das crianças, pois estas podem prever aquilo que vai acontecer ao longo do seu dia.

Em síntese, consideramos toda esta organização muito importante, pois esta dá um excelente contributo organizacional e estrutural no trabalho do educador, pois os primeiros anos de vida são fundamentais no desenvolvimento do ser humano, visto que é a Educação Pré-Escolar que permite a aquisição de valores, comportamentos e atitudes que as crianças devem ter perante a família e a sociedade, factos preconizados nas OCEPE (1997)

É nos contextos sociais em que vive, nas suas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitam compreender o

que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (p. 52).

Em síntese, a Educação Pré-Escolar é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, visto que é a partir desta fase que a criança aprende a relacionar-se e a respeitar o *Outro*, bem como a desenvolver a sua independência, autonomia e responsabilidade que contribui para o desenvolvimento e formação da sua personalidade. Para além disso, a criança aprende regras de comportamento e aprende a viver em sociedade, criando, assim alicerces para a sua vida pessoal e académica que devem ter continuidade nos ciclos seguintes.

4. Caraterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Caraterização do contexto educativo

A prática de ensino supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa escola pertencente ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, constituído desde julho de 2012.

Este agrupamento é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão. Este integra os vários níveis de ensino público (Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário).

A PES realizada no 1.º CEB, estava integrada no agrupamento supracitado, cujas instalações se encontram fora da sede de agrupamento e que estão situadas na zona residencial das Beatas, junto à Avenida Abade de Baçal, em Bragança. Sem tipo próprio, é um edifício só de um piso com boa iluminação natural e duas entradas com canteiros de flores; luz elétrica e aquecimento a gás; água canalizada e saneamento e um átrio de entrada coberta.

O seu espaço físico conta com um bloco constituído por duas alas interligadas por uma ala central, assim constituído: ala esquerda com duas salas de aula, instalações sanitárias, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino e uma terceira para os professores. A ala direita apresenta a mesma configuração da ala esquerda e finalmente ala central constituída pela sala de professores; sala polivalente (Biblioteca e Informática Multimédia). No exterior encontra-se o recreio, que é um espaço adequado à prática desportiva. Neste espaço, foram ainda instalados escorregas, balizas e um mini parque infantil.

Todos os espaços tinham boa iluminação, natural e artificial, aquecimento central, água canalizada e saneamento básico. O horário de funcionamento da escola estava compreendido entre as 8:00 e as 19:00, sendo o horário da componente letiva das 9:00 às 12:15 e das 13:45 às 17:30. O horário da professora titular era das 9:00 às 12:15 e das 14:00 às 15:45, horário igualmente atribuído aos professores estagiários. O horário da componente letiva extra era

preenchido pelas atividades extra-curriculares (inglês, música e expressões (plástica e físico-motora).

Quanto aos recursos pedagógicos, a escola está bem apetrechada com livros, revistas brochuras, impressora, fotocopidora, material informático e audiovisual diverso (computadores, com ligação à internet, videoprojector e televisores).

No que se refere aos recursos humanos, neste ano letivo, 2014/2015, este grupo era composto por uma coordenadora de escola, quatro docentes com turma atribuída e em funções letivas, uma docente para o Ensino Especial, três docentes colocados no complemento de apoio à família e três docentes colocadas em coadjuvação às várias turmas. O corpo discente a frequentar esta escola era de 85 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua organização era a seguinte: o 1.º ano era constituído por 10 crianças; o 2.º ano com 10 crianças; o 3.º ano com 43 crianças, distribuídas pelo 3.º ano A e 3.º ano B e 22 crianças que frequentavam o 4.º ano de escolaridade.

Em relação aos recursos pedagógicos/didáticos, a escola está apetrechada com uma grande quantidade de livros, revistas, brochuras; cinco computadores com ligação à internet e material multimédia; um computador sem ligação à internet; cinco impressoras; uma fotocopidora; material audiovisual: 1 retroprojektor, 2 televisores, 2 videoprojectores (avariados) e 4 quadros interativos e, ainda equipamento didático específico fornecido pela Câmara Municipal de Bragança. Esta escola não tem biblioteca, uma vez que o espaço destinado a esse fim estava a funcionar como sala de aula para o 1.º ano de escolaridade.

4.2. Constituição da sala do 1.º ano de escolaridade

A sala era bastante pequena e o espaço de movimentação era limitado, o que não nos permitia desenvolver atividades de grande movimento. Esta era constituída por três filas de cadeiras viradas para o quadro, remetendo-nos desta forma para um ensino transmissivo (*vide* ilustração 2).

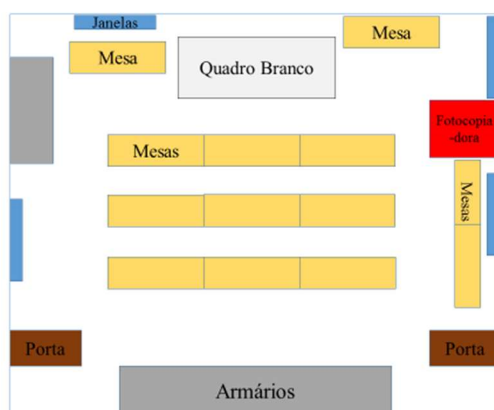


Ilustração 2 – Planta da sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico – Fonte Própria

Como refere Mesquita (2011):

As mesas ordeiramente colocadas em filas verticais e cujos lugares são previamente pensados mediante o tipo de aluno, constitui-se na disposição física que melhor se enquadra na pedagogia transmissiva. Foi assim no passado e continua a ser assim no presente. Isto, porque obriga a criança a manter-se isolada das restantes e directamente virada para quem ensina e para o quadro negro (ou verde ou interactivo) onde se regista a informação a reter e que deve passar para o caderno de casa, porque faz prova do que aprendeu naquele dia na escola (p. 85).

De modo a reorganizar o espaço dentro da sala de aula e alterar essa orientação pedagógica, propusemos colocar as mesas em forma de “U” proporcionando às crianças um melhor ângulo de visão e uma maior proximidade entre todos em sala de aula, reformulando, assim, a designada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendida por Vygotsky (1988) e que consiste na distância que medeia o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes.

Esta sala apresentava, ainda, mais um constrangimento, a fotocopidora da escola estava instalada no espaço onde estávamos a lecionar, o que levava interrupções/interferências permanentes com entradas e saídas de professores e /ou auxiliares de ação educativa, para tirar fotocópias. Apesar deste aspeto menos positivo, a sala apresentava condições básicas de trabalho. Esta organização, na nossa opinião, permitiria uma maior proximidade e, dado que se tratava de um 1.º ano, um trabalho mais individualizado sem diluir a proximidade com o grupo. Contudo, esta proposta não foi aceite pela professora cooperante, alegando a falta de espaço para o efeito.

A organização das atividades do 1.º CEB tinham como objetivo desenvolver competências que lhes permitissem prosseguir estudos de acordo com o estipulado pelo Ministério de Educação e, ao mesmo tempo, definir um perfil comum para as crianças do agrupamento de escolas, ao terminar o ciclo, até porque as fichas de avaliação de final de período eram iguais em todo o agrupamento, ou seja, todas as crianças do 1.º ano deste agrupamento, fariam as mesmas fichas de avaliação e assim sucessivamente para os outros anos de escolaridade. No entanto, era proporcionado às crianças todo o apoio educativo, atendendo às suas diferenças (cognitivas, sociais, culturais e afetivas), usando estratégias que vão ao encontro destas particularidades.

4.1. Caracterização do grupo de 1.º ano

No que concerne à caracterização do grupo, este é formado por 10 crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade. É de salientar que uma das crianças só começou a frequentar a escola e este grupo no início de janeiro, vindo do pré-escolar.

Trata-se de um grupo bastante heterogéneo, com crianças provenientes de meios sociais diversos e com níveis de interesse pela aprendizagem muito diferentes. No geral são crianças motivadas, que participam ativamente e, de um modo geral realizam as tarefas propostas. No entanto, porque estas crianças estão no 1.º período do ano letivo 2014/2015 em que frequentam o 1.º ano de escolaridade, é aceitável que sintam necessidade de um maior apoio na realização das tarefas, sobretudo na área de Português e Matemática, pelas especificidades destas áreas do conhecimento.

No geral, o grupo apresentava um desenvolvimento de competências académicas similares, com progressos assinaláveis, sobretudo ao nível da leitura e da escrita, pelo que a este nível, académico, poderemos dizer que se tratava de um grupo homogéneo.

Como o principal problema deste grupo era serem muito conversadores e infantis, tentamos organizar atividades diversificadas, tais como jogos pedagógicos e jogos de equipa onde aprendam aplicando as regras de convivência e cumprimento de normas, ou seja, este grupo de acordo com Kohlberg (citado por Tavares, 2012) “está conforme o que respeita as regras, as expectativas e as convenções da sociedade” (p. 22), respeitando e interiorizando as regras que os professores e os pais lhes transmitem.

Em síntese, as caracterizações dos dois contextos, foram elementos imprescindíveis para este relatório, uma vez que através destas ficamos a conhecer os grupos de crianças, bem como cada uma das instituições onde desenvolvemos a nossa PES, possibilitando a elaboração de atividades, aqui descritas como experiências de ensino/aprendizagem, através das quais pretendemos descrever, analisar e interpretar as experiências que, na nossa opinião, poderão dar uma visão geral do trabalho desenvolvido no decorrer da PES em contexto Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

No decorrer da PES, no âmbito da EPE, realizaram-se variadas experiências de ensino/aprendizagem, inseridas no projeto curricular da escola e da sala de atividades, intitulado: “A Magia das tradições da nossa terra”. Contudo, não é possível apresentar todas as atividades realizadas. Desta forma, selecionamos três destas experiências intituladas: “A Nossa Família”; “A Higiene” e “Os Animais”, experiências que consideramos relevantes e representativas do vasto trabalho que foi desenvolvido neste contexto e também porque refletem o trabalho relacionado com a nossa investigação motivação para a leitura em suporte papel e em suporte digital.

5.1. “A Nossa Família”

Com a experiência de ensino/aprendizagem que aqui vamos apresentar, tínhamos como objetivo dar a conhecer às crianças a importância de ter uma família e os valores que esta transmite. Para tal, optamos pela leitura do “Livro da Família” em suporte digital. O objetivo primordial com a leitura desta história foi perceber se as crianças tinham preferências em relação ao tipo de suporte onde estão a visualizar as histórias. Inicialmente dialogámos, em grande grupo, acerca do dia que se aproximava, ou seja, o dia quinze de maio, onde se celebra o dia internacional da família e para tal partimos da palavra “Mãe”, pois esta representa um dos pilares da família. Como forma de enriquecer esta descrição, apresentamos o registo do diálogo sob a forma de nota de campo e que nos pode elucidar sobre o que as crianças pensam sobre a família.

(EIE) – “Meninos, esta semana está a chegar um dia muito importante, conseguem adivinhar qual é?”

(Todos) – “Não professora”.

(EIE) – “ Vou dar-vos umas pistas! Todos nós gostamos muito das nossas famílias, da mãe, do pai, dos manos, dos avós... Será que é o dia dos segredos? Ou dos abraços?”

Todos se começam a rir...

(Joana) – “Se gostamos muito da nossa família, então é o dia dos pais”.

(EIE) – “ é parecido, Joana, mas sabes que existe o dia do pai e o dia da mãe. Então, os nossos pais são a nossa família...”

(Todos) - “Família”.

(EIE) – “ Muito bem! Então, é o dia da família.

(Nota de campo n.º16, 12/05/2014)

Após o diálogo acerca desse dia, como já referido anteriormente, procedemos à leitura e visualização da história em formato digital (*vide* fig.1).



Figura 1 - Capa da História: "O Livro da Família" – Fonte: Própria³

Como podemos constatar na figura 1, a história era rica em cores, ou seja, bastante apelativa ao olhar da criança, bem como as suas personagens. Desta forma, é possível afirmar que “as relações estabelecidas entre o texto e a imagem geram em si a construção da história e da narrativa” (Rocha, 2015, p. 19), pois as ilustrações motivam e captam a atenção do leitor, levando a interagir com o texto e a ampliar a sua mensagem verbal e textual (Rocha, 2015).

De realçar a importância que as imagens transmitem quer na educação pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar das crianças em idade pré-escolar ainda não saberem ler, estas realizam um diferente tipo de leitura através das imagens, ou seja, uma leitura icónica, onde as mesmas podem contar, recontar ou mesmo inventar histórias. A imagem transmite uma grande importância para o desenvolvimento do mundo e para a descodificação do texto escrito e, deste modo, é necessário que o educador adote determinados critérios de rigor na escolha dos seus livros, permitindo uma maior fruição e qualidade plástica (Velo, 2001).

Durante a leitura da história, íamos fazendo algumas pausas de forma a que as crianças tivessem oportunidade de questionar algo que não tivessem percebido ou mesmo dar opiniões acerca do conteúdo da história, ideias estas escutadas e respeitadas, permitindo partir das opiniões das crianças para elaborar as atividades. Corroborando com as referências veiculadas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997):

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p. 67)

³ Todas as figuras que constam deste relatório são de Fonte Própria.

É de realçar que ao longo da realização destas atividades, tivemos sempre em conta as Orientações curriculares, documento oficial na Educação Pré-Escolar, fazendo uma ligação das mesmas com as necessidades das crianças. Destaca-se, ainda, o reforço da expressão oral, presente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, pois são crianças do pré-escolar e encontram-se na fase de desenvolvimento destas competências que são essenciais para o seu quotidiano.

Assim, como se tem vindo a referir ao longo deste relatório, o educador deve alargar “intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam à criança dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (OCEPE, 1997, p. 68). Desta forma, e após estas pausas para diálogo, procedemos ao término da leitura da história, passando para a interpretação do conteúdo da mesma, de forma a perceber se as crianças entenderam o seu significado, facto que tentámos analisar através do diálogo que estabelecemos.

(EIE) – “Então, digam-me lá como podem ser as nossas famílias?”

(Carolina) – “ Podem ser grandes ou pequenas, a minha é pequena, sou eu, a mãe, o pai e o mano”.

(Filipe) – “ A minha é grande, sabes, professora, quando vamos à minha aldeia comer, a minha avó tem uma mesa muito grande para nós”.

(EIE) – “ Estou a ver que tens uma família grande, Filipe”. Como podem ver, todos temos famílias diferentes.

(João) – “Pois temos, professora”.

(EIE) – “ E a vossa família mora toda perto de vocês?”

(Inês) – “ A minha não, os avós estão na aldeia e é um bocadinho longe”.

(Leonor) – “ A minha mora toda aqui”.

(Beatriz) – “ A minha casa é perto da escola, mas a da minha avó é mais longe”.

(Filipe) – “ Eu às vezes vou para a casa do Porto, e essa é longe”.

(Martim) – “ Eu tenho família perto de mim e outra mais longe”.

(EIE) – “ Eu também tenho família perto de mim e outra mais longe, como a do Martim. Mas, mesmo que a nossa família esteja longe, gostámos muito muito dela”.

(Nota de campo n.º 17, 12/05/2014)



Figura 2 – Exemplo de uma família grande.



Figura 3- Exemplo de uma família pequena.

Note-se que as crianças perceberam claramente o conteúdo da história, inclusive estabeleceram relação entre a história e a sua própria família.

As imagens apresentavam bastante cor, com ilustrações apelativas, captando a atenção do grupo de crianças. A mesma foi selecionada tendo em conta esses aspetos bem como a qualidade estética e plástica. Como já referido anteriormente, esta história foi vista em suporte digital, de forma a tentar perceber se este tipo de suporte contribuía para desenvolvimento do gosto pela leitura. É de salientar que as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar afirmam que “a utilização dos meios informáticos, (...) pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (1997, p. 72).

Assim sendo, dialogámos com o grupo, tentando chegar a algumas conclusões acerca desta temática.

(EIE) – “Luís, gostaste de ver a história no computador?”

(Luís) – “ Sim, professora”.

(EIE) – “E porquê?”

(Luís) – “Porque tinha muitas cores e via-se as imagens grandes”.

(EIE) – “ E tu, Margarida, gostaste de ver esta história no computador?”

(Margarida) – “ Sim”, o teu computador é grande e vê-se bem as imagens”.

(EIE) – “ Filipe, tu gostaste de ver a história no computador?”

(Filipe) – “ Sim”.

(EIE) – “Porquê?”

(Filipe) – “ Porque tem desenhos grandes e engraçados”.

(EIE) – “ E tu, Francisca, gostaste de ver a história no computador?”

(Francisca) – “ No Computador não gostei muito”.

(EIE) – “ Então não gostaste desta história?”

(Francisca) – “ Da história gostei, mas não gostei no computador.

(EIE) – “ E porquê?”

(Francisca) – “ Porque eu gosto mais de pegar no livro e passar as folhas”.

(...)

(Nota de campo n.º 19, 12/05/2014)

A partir deste diálogo com as crianças, tentamos perceber os seus gostos pelo suporte onde veem as histórias. As respostas, embora diversificadas, mostram as preferências do grupo a direcionaram-se para a leitura de histórias em suporte digital. No entanto, fizemos questão de referenciar às crianças que a leitura é muito importante quer seja em suporte digital quer seja em suporte papel.

É conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança” (Sequeira, 2000, p. 70).

À leitura e interpretação da história, seguiu-se uma outra atividade em que as crianças tiveram oportunidade de pintar um desenho relacionado com a história, alusivo ao dia da família (*vide* figs.4 e 5). As crianças tiveram oportunidade de escolher o desenho que queriam colorir, pois existiam dois tipos de desenhos diferentes.



Figura 4 - Desenho colorido acerca da história.



Figura 5- Outro desenho colorido pela criança.

Após o término desta atividade, sugerimos às crianças a elaboração de uma árvore genealógica (*vide* fig. 6, 7 e 8). Para a realização desta tarefa, foram solicitadas aos pais de cada criança algumas fotografias das suas famílias. Importa referir que todos os pais tomaram conhecimento desta atividade por escrito, uma vez que lhes solicitámos fotografias das suas famílias, onde mantivemos todo cuidado pelas mesmas.

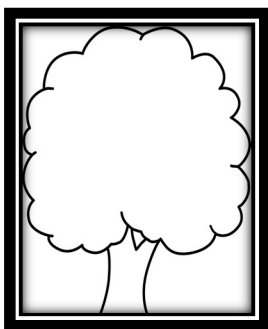


Figura 6 - Protótipo da árvore genealógica.



Figura 7- Árvore colorida pela criança.

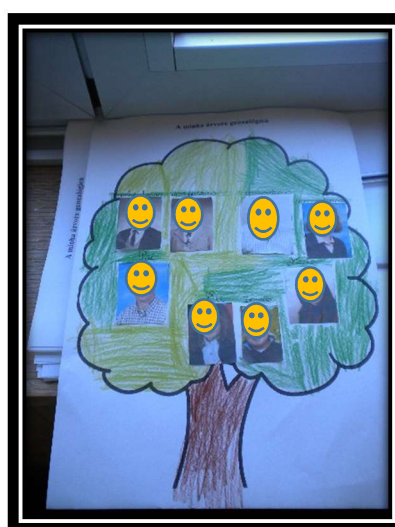


Figura 8- Árvore com as fotografias.

Com esta atividade, surgiu um diálogo em grande grupo com as crianças, onde estas questionaram e trocaram ideias acerca do conceito de árvore genealógica.

Esta atividade realizou-se em pequenos grupos, uma vez que esta é uma tarefa complexa e que exige a atenção do educador em relação aos educandos. Como tal, os restantes grupos de crianças, enquanto esperavam pela sua vez, realizavam outras atividades, como pinturas, jogos, entre outros, nas diferentes áreas da sala, áreas essas que não foram impostas por nós, pois cada um escolheu aquela que mais gostaria de frequentar nesse momento.

Sintetizando estas atividades, conseguimos manter uma articulação com os diferentes conteúdos, mais concretamente na Área da Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ainda o Domínio da Expressão Plástica. Com esta articulação, o educador pretendia articular o conhecimento adquirido anteriormente com a atividade em desenvolvimento, estabelecendo assim “uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo,

tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança” (OCEPE, 1997, p. 50).

Na sequência desta atividade, questionamos as crianças sobre os diferentes hábitos existentes nas suas famílias, onde destacamos os hábitos de higiene.

5.2. A Higiene

Nesta nova experiência de ensino/aprendizagem pretendemos enfatizar a importância da higiene tendo por base o livro de David Roberts intitulado “João Porcalhão” (*vide* fig. 9).

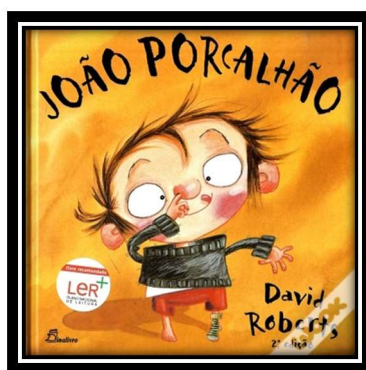


Figura 9 - Capa do livro "João Porcalhão".

As atividades realizadas tendo por base o livro supracitado pretenderam sensibilizar a criança para criar hábitos de higiene, hábitos esses que devem ser estimulados e praticados desde cedo, proporcionando-lhe uma vida melhor e mais saudável. Posto isto, e indo ao encontro da nossa temática de investigação que visa perceber que tipo de suporte de leitura/visualização de histórias e/ou audição das mesmas, cativa e incentiva as crianças a esta prática, utilizamos, nesta experiência a leitura em suporte papel. Utilizamos uma técnica diferente da experiência anteriormente referida, de modo a contrastar as técnicas para que assim se obtenha uma melhor compreensão dos gostos e preferências das crianças.

Assim sendo, antes da leitura da história, iniciamos a atividade mostrando os elementos paratextuais do livro, capa, contracapa, guardas e lombada, dialogando e explorando um pouco esse conteúdo. É importante referir que todos estes aspetos são fundamentais na constituição dos livros, pois, a partir desta, a criança pode dar “asas à sua imaginação”, permitindo recriar novas histórias. Partindo das ideias presentes no *site* da Editora Planeta Tangerina, “do princípio ao fim, cada livro é pensado como um todo: da ideia ao texto, das ilustrações ao *design* ou à escolha do papel, todos os elementos se conjugam pela qualidade do todo final” (in www.planeta-tangerina.blogspot.pt).

Seguidamente, passámos à leitura da história, em suporte papel. Optamos por este suporte, uma vez que queríamos perceber se a leitura no suporte papel permite uma maior motivação em relação à leitura em suporte digital.

Deste modo, solicitamos ao grupo para se colocar numa grande roda para que todos pudessem visualizar o livro, as imagens e as páginas. Esta foi lida com bastante entusiasmo e motivação, dando “vida” às personagens da obra e até mesmo dramatizando algumas situações do enredo, pois

o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens (OCEPE, 1997, p.70).

Terminada a sua leitura, a pedido das crianças, esta voltou a ser relida. Ao longo da sua narração as crianças iam interagindo e participando no seu enredo, repetindo frases de algumas personagens. Nas figuras abaixo podemos visualizar algumas das páginas que as crianças mais gostaram de ver, dramatizar e repetir (*vide* figs.10, 11,12 e 13).



Figura 10 – 1.º excerto da história.



Figura 11 - Outro excerto da história.



Figura 12 - Excerto que as crianças repetiam.



Figura 13 - Outro excerto da história.

Nestas figuras, realçamos alguns excertos da obra que pretendem retratar o entusiasmo e participação das crianças no desenrolar da atividade. Por forma a perceber se estas tinham compreendido o seu significado, questionamos e dialogamos com o grupo acerca do seu conteúdo. Abaixo, transcrevemos alguns comentários das crianças.

(EIE) – “Do que fala a história?”

(Inês) – “A história fala do João que faz muitas coisas feias”.

(Margarida) – “Fala da higiene”.

(Gonçalo) – “Fala de pessoas limpas”.

(Luís) – “Podemos apanhar micróbios”.

(Alicia) – “Devemos tomar banho todos os dias”.

(Leonor) – “Não devemos tirar macacos do nariz”.

(EIE) – “Então, devemos fazer tudo o que está na história, não é?”

(Todos) – “Não, professora. Não podemos fazer essas coisas que são más para a saúde”.

(EIE) – “Ah! E eu a pensar que o João podia comer guloseimas do chão”.

(Martim) – “Não. O João estava a fazer uma coisa feia, depois ele vai ficar doente”.

(EIE) – “Muito bem, Martim. Então estas coisas todas que o João fazia na história, nós também devemos fazer?”

(Todos) – “Não”.

(EIE) – “Mas porquê?”

(Rodrigo) – “Porque faz mal ao nosso corpo e depois ficamos doentes”.

(Luana) – “A minha mãe diz que tenho de lavar as mãos sempre antes de comer”.

(EIE) – “E a tua mãe diz muito bem, temos que lavar sempre as mãos antes de comer, para tirar toda a sujidade e comermos limpinhos.

(Nota de campo n.º 22, 21/05/2014).

Após este diálogo, percebemos que as crianças interpretaram e compreenderam bem o conteúdo desta obra, transmitindo valores e hábitos de uma boa higiene. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) possibilitam “a interação com diferentes

valores e perspectivas (...) valores que não se “ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros (1997, p.52).

Seguidamente, procedemos à realização de um jogo, uma vez que “na sociedade ocidental o jogo e a brincadeira são, consensualmente, considerados como actividades fundamentais para o desenvolvimento da criança e devem fazer parte do seu quotidiano” (Serrão, 2009, p. 7). Ainda na ótica do mesmo autor, “a importância do jogo e as suas características fazem com que este seja uma ferramenta de aprendizagem e de comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade da criança” (p. 8).

Com esta atividade e, de uma forma mais lúdica, pretendemos que as crianças interligassem as suas vivências familiares com os conteúdos abordados no jardim de infância, reforçando a ideia da importância da higiene no ser humano. Como forma de consolidação, realizamos um jogo, em grande grupo, sentados em roda, no chão. Este consistia no seguinte: colocamos diversos cartões com algumas regras de higiene e outros cartões que não continham regras. Solicitamos que cada criança, aleatoriamente, escolhesse um cartão, onde teríamos que ler a regra ou “não regra” existente no mesmo. Após essa leitura, a criança teria que identificar se esta seria verdadeira ou falsa, ou seja, se determinada regra estava correta. Quem tivesse o maior número de respostas certas ganhava o jogo.

De realçar que aquando do jogo, se proporcionaram vários diálogos acerca da temática, se estas praticavam algumas destas regras de higiene, bem como a regularidade com que o faziam.

Terminado o jogo, as crianças solicitaram uma atividade de expressão plástica, optando por colorir um desenho alusivo à temática da higiene (*vide* fig.14).



Figura 14 - Desenho para colorir.

Neste grupo de crianças, o desenho era uma das atividades de expressão plástica que estas tinham como sendo a sua preferida, o que, na nossa opinião, é muito importante para a

aprendizagem e desenvolvimento da motricidade fina, ou seja, a forma como pegam no lápis e como o manuseiam é essencial. “Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa” (OCEPE, 1997, p. 61).

Relembramos que o desenho é uma forma da criança se exprimir, onde exterioriza, de forma espontânea, imagens que interiormente construiu.

Desta forma, concluímos esta experiência de ensino/aprendizagem com uma atividade de expressão plástica, realizada a partir das ideias e opiniões das crianças, as quais devemos ter em conta ao longo de toda a nossa prática.

Outro dos temas com o qual as crianças mostraram estar muito motivadas estava relacionado com o mundo animal, facto que se evidenciará no relato da experiência de ensino-aprendizagem seguinte.

5.1. Os Animais

Nesta experiência de ensino/aprendizagem, tínhamos como conteúdo temático “os animais”. Desta forma, planificamos atividades que fossem ao encontro deste tema. Como tal, pretendíamos articular este aspeto relacionado com a motivação na leitura nos diferentes suportes (papel/digital), em relação ao conteúdo a lecionar (os animais). Desta forma, selecionamos a história “O Cuquedo” (*vide* fig.15), pois apresenta uma variedade de animais, despertando a curiosidade de um outro animal cujo nome parece estranho e assustador, ou seja, o cuquedo. Assim sendo, optamos mais uma vez por contar a história em formato papel. Como esta obra transmite curiosidade e mistério, consideramos que a melhor forma de a verem seria em formato papel, pois poderiam manusear o livro, ver as suas personagens e até mesmo poder ficar na área da biblioteca caso pedissem para ver.

Assim sendo, iniciamos a leitura da obra de forma expressiva e pausadamente, para que as crianças compreendessem as sequências e pudessem observar as ilustrações, sem mostrar a imagem final, ou seja, a imagem do cuquedo. Neste sentido, solicitámos que cada criança imaginasse como seria o Cuquedo para ela e fizesse esse registo no papel (*vide* fig. 16).

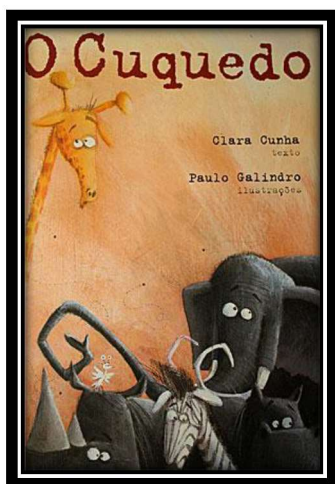


Figura 15- Capa do livro "O Cuquedo"

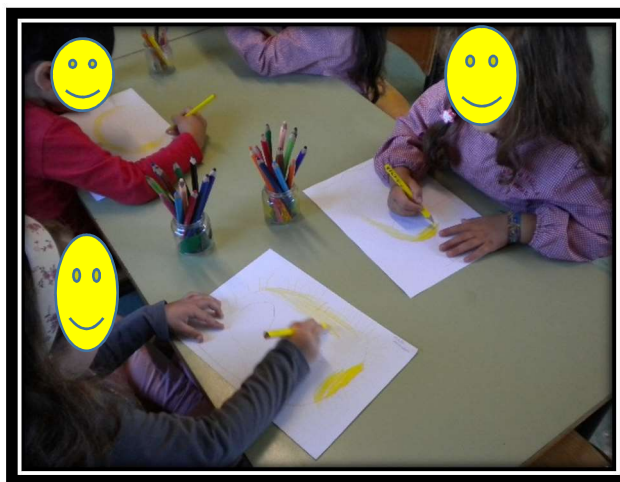


Figura 16 - Crianças no registo gráfico do Cuquedo

Após o registo gráfico, voltámos a sentar-nos em grande grupo, em roda, analisámos os desenhos e recontámos a história, desta vez até ao fim, para que as crianças pudessem observar o verdadeiro Cuquedo.

Seguidamente, iniciou-se um diálogo acerca da exploração do conteúdo da história.

(EIE) – “Que animais aparecem na história?”

(Rodrigo) – “A girafa, o elefante, a zebra, o rinoceronte e o hipopótamo”

(EIE) – “Não falta nenhum?” Ora pensem melhor que animal falta, ainda há pouco tempo o desenharam.”

(Todos) – “O Cuquedo”.

(EIE) – “Ah! Muito bem. E porque é que os animais andavam todos de lá para cá e de cá para lá?”

(Ana Miguel) – “Porque andavam assustados”

(EIE) – “E andavam assustados porquê?”

(Ana Miguel) – “Porque tinha aparecido o Cuquedo e eles pensavam que ele era mau e grande”.

(EIE) – “Afinal, o cuquedo é pequeno e não é mau.”

(EIE) – “Qual foi o animal que mais gostaram?”

(Francisco) – “Eu gostei muito da Zebra”.

(Inês) – “E eu do elefante.”

(Martim) – “Eu também gostei da Zebra”.

(EIE) – “E o animal que menos gostaram?”

(Luís) – “Do hipopótamo.”

(Alicia) – “Eu também não gosto muito do hipopótamo.”

(Leonor) – “E eu do rinoceronte.”

(EIE) – “Eu também gosto menos do rinoceronte. Mas gosto do Cuquedo.”

(Todos riem)

(EIE) – “O que vos parece o Cuquedo?”

(Maria) – “ Parece uma bola de pelo”.

(Núria) – “ O cuquedo parece fofinho”.

(Filipe) – “Parece brincalhão”.

(...)

(Nota de campo n.º 25, 26/05/2014)



Figura 17 - Registo dos animais que mais gostam.

A partir das figuras (*vide* figs.16 e 17), verificámos que as crianças se encontravam empenhadas nas tarefas propostas, onde realizaram o registo gráfico do cuquedo sem saberem como este era na realidade. Acrescentaram, ainda, no registo gráfico, o animal que mais gostaram. Desta forma, estimulámos a criança no desenvolvimento da motricidade fina, onde estas “aprendem a manipular diversos objetos” (OCEPE, 1997, p. 59), bem como registar “o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita” (OCEPE, 1997, p. 71).

Posteriormente, uma vez recontada a história e já sabendo como era o Cuquedo, solicitamos às crianças que representassem o “verdadeiro Cuquedo”, recorrendo ao desenho, para desta forma compararem o registo anterior daquilo que tinham imaginado ser o Cuquedo com o original. Desta forma, cada criança teve a oportunidade de apresentar e representar uma forma única, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “as representações das crianças são únicas. Cada criança inventa formas únicas de (...) construir símbolos (...) de uma forma que para ela faz sentido” (p. 478).

Terminada esta atividade, e fazendo uma articulação com outras áreas do saber, consideramos pertinente abordar a expressão dramática, uma vez que este grupo gostava deste tipo de atividade e, ao mesmo tempo podiam divertir-se e aprender de uma forma mais lúdica. Esta atividade não tinha como objetivo que as crianças decorassem pequenos excertos de textos, mas principalmente que estas interagissem em grupo, se sentissem “livres”, indo ao encontro da opinião de Ferreira (2014), é justamente nestes momentos que acontece boa parte do processo de ensino e aprendizagem.

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (OCEPE, 1997, p. 59).

Nesta perspectiva, tentámos não nos preocupar com a prestação das crianças no desempenho dos seus papéis, mas centrámo-nos essencialmente na interação com o grupo que demonstrou compreensão, memorização, sequência de movimentos e falas das personagens que integram a história.

Para organizar esta atividade de expressão dramática dialogámos com as crianças, propondo-lhes a realização de uma dramatização acerca da história anteriormente apresentada. Estas aderiram de imediato com bastante entusiasmo, querendo a sua realização o mais rápido possível. Desta forma, passámos para a preparação de alguns adereços para a peça de teatro, mais concretamente as máscaras dos animais presentes na obra “O cuquedo” (*vide fig.18*).

Foram feitas impressões das caras dos animais existentes, onde cada criança teve oportunidade de escolha de cada personagem. As crianças começaram por colorir as máscaras a seu gosto, onde numa fase seguinte se colaram em cartolina, de modo a ficarem mais resistentes e, finalmente, colocaram-se elásticos nas extremidades das mesmas para que estas se segurassem nas suas cabeças.



Figura 18 - Pintura das máscaras para o teatro.

É de referir que esta atividade foi realizada em pequenos grupos, uma vez que “o tempo de trabalho em pequenos grupos (...) proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 371).

Referenciamos, ainda, que esta atividade não foi terminada no próprio dia, pois tivemos em conta o ritmo e as necessidades de cada criança na realização das tarefas. Contudo, fomos

ensaiando algumas falas da história (as mais fáceis de memorizar) e, no último dia, desta semana, de prática de ensino supervisionada, procedemos à dramatização da história. Esta proporcionou um momento de relaxamento, distração, alegria e brincadeira. As crianças sentiram-se motivadas, brincavam e interagiam com os colegas, com a educadora e conosco educadoras estagiárias.

Fazendo uma breve síntese destas três experiências de ensino/aprendizagem apresentadas neste relatório, estas foram essenciais para desenvolvermos a nossa experiência como futuras educadoras/professoras. Estamos em constante aprendizagem e com este grupo de crianças aprendemos a crescer, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Todo o carinho e apoio destas crianças fazem com que queiramos aprender mais para as ajudar neste processo de aprendizagem, auxiliando-as no seu desenvolvimento de competências essenciais para o seu desenvolvimento como criança.

Relativamente às estratégias utilizadas nestas experiências e, após a realização das reflexões com os nossos educadores/professores, consideramos que nem sempre fizemos a melhor escolha, pois, à medida que vamos conhecendo o grupo de crianças, vamos nos apercebendo das suas necessidades. No geral, as crianças mostraram-se empenhadas e motivadas na realização das atividades.

No que concerne à leitura de histórias, esta foi uma constante em todas as atividades realizadas ao longo desta prática, pois era algo que este grupo gostava bastante. É de realçar que esta foi sempre uma prática presente todos os dias, visualizada e contada em diferentes tipos de suportes, quer o suporte papel, quer o digital, para de certa forma tentar perceber se um destes suportes mantinha alguma influência na sua motivação para a leitura de histórias, assim como as suas preferências em relação aos mesmos.

Pelos dados que foram sendo recolhidos, quer através das notas de campo, quer da observação, percebemos que as crianças mostram preferência pela leitura em suporte digital.

6. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da PES, no âmbito do 1.º CEB, realizaram-se diversas experiências de ensino-aprendizagem, experiências essas que foram planificadas tendo em conta os documentos oficiais e orientadores desta prática, nomeadamente os Programas de Matemática e Português, as Metas de Aprendizagem e ainda o Programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além dos documentos orientadores, ao planificarmos as atividades, estas foram pensadas indo ao encontro das necessidades das crianças, das suas características cognitivas, motoras e físicas. Preocupamo-nos em atender ao ritmo de cada uma, bem como os seus conhecimentos por elas já adquiridos (pré-requisitos) acerca dos conteúdos e temas a serem lecionados.

Neste sentido, escolhemos três experiências de ensino-aprendizagem, sendo estas: Os Contos Tradicionais: A Carochinha; Os Dez Anõezinhos da Tia Verde – Água; O Clássico infantil: A Branca de Neve e os Sete Anões, que serão descritas e fundamentadas relacionando-as sempre que possível com o tema desenvolvido ao longo da nossa prática.

Foram selecionadas estas três experiências de ensino-aprendizagem, uma vez que a temática estava presente em diversas atividades realizadas na prática. É de referir, mais uma vez, que todas as atividades foram articuladas com as restantes áreas do saber, ou seja, existiu sempre uma interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conteúdo.

6.1. O Clássico Infantil: A Branca de Neve e os Sete Anões

Esta experiência de ensino-aprendizagem tinha como objetivo perceber se as crianças tinham algum conhecimento acerca dos diferentes contos clássicos infantis, bem como as suas preferências em relação ao tipo de suporte em que estas as veem/leem e ouvem. Tal como afirma Azevedo (2006) “fomentar o gosto pela leitura (...) implica familiarizar precocemente a criança com uma variedade de texto literários, concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados” (p.27).

Para abordar esta temática e, de modo a existir uma articulação entre as diferentes áreas, optamos por iniciar a aula na área da matemática. Neste sentido, foi pedido às crianças que procedessem à contagem oral de 6 lápis de cor, de forma a recordar o número abordado em aulas anteriores, uma vez que, partindo de situações do quotidiano, o professor auxilia a criança a desenvolver o pensamento lógico e matemático. Seguidamente e, de forma a proporcionar o diálogo, as crianças foram questionadas acerca do número sucessor ao seis.

(PE) – “Se juntarem mais um lápis aos seis que já temos, com quantos lápis ficamos?”

(Inês) – “Ficamos com sete lápis, porque seis mais um é sete”.

(Jorge) – “Professora, eu juntei um lápis aos seis que já tinha na mesa e ficaram sete lápis”.

(PE) – “ Sim meninos, de facto de juntarem mais um lápis aos outros seis que já têm na mesa, iremos ter sete lápis.

(Nota de campo nº19, 05 de janeiro de 2015)



Figura 19- Contagem dos números naturais até sete, com auxílio de lápis de cor.

De forma a analisar as suas ideias, foi sugerido que cada criança juntasse mais um lápis aos restantes seis e procedessem à sua contagem. Como podemos verificar na figura 19, a criança colocou mais um lápis perto dos restantes seis e procedeu à sua contagem. É de notar que esta criança agrupou os lápis de cor, neste caso os dois primeiros estão a pares e o último com três lápis. De maneira a perceber o porquê desta estratégia utilizada pela criança, dialogámos com ela nesse sentido:

(PE) – “Flávia, porque puseste os lápis separados para os contar?”

(Flávia) – “ Porque com os lápis separados não me confundo e se estiverem todos juntos posso enganar-me.”

(PE) – “Então e porque puseste dois a dois e não três a três?”

(Flávia) – Como eram seis lápis, eu pensei: se puser dois mais dois, mais dois, vão dar seis, depois contei pelos dedos para ver se estava bem. Depois é que pus o outro lápis para dar sete.”

(PE) - “Muito bem Flávia”.

(Nota de campo nº 20, 05 de janeiro de 2015)

Posteriormente, de forma a recorrer às várias possibilidades para decompor o número sete, facultámos missangas de várias cores e um pedaço de fio de sediela (vide fig.20), colocando alguns materiais à disposição da criança, através dos quais poderá “encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação”(ME/DEB, 2004, p.168). Ainda nesta linha de pensamento, Gonçalves (1972) refere que

O principal papel do professor consiste em fornecer à criança uma grande variedade de objectos, para que ela possa agrupá-los, primeiro segundo a sua inspiração, depois segundo uma ordem dada. Assim, convidá-la-emos a fazer separações segundo a cor, a forma, o tamanho, a espessura, a utilidade, etc, dos objectos (p.113) ”.

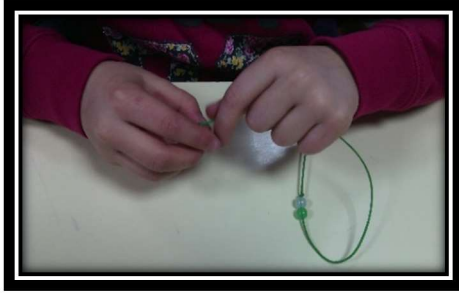


Figura 22 - Construção das pulseiras.



Figura 23 - Pulseiras terminadas.

Após o término da atividade, e com o intuito de abordar a história da “Branca de Neve e os Sete Anões”, dialogamos com as crianças para que estas chegassem à resposta pretendida. É importante incentivar as crianças ao discurso, pois “cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (ME/DEB, 2004, p.139). Na continuidade desta atividade e como se pode ver no diálogo seguinte, fomos questionando as crianças sobre as histórias que incluíssem sete personagens.

(PE) – “*Já que estamos a falar do número sete, vocês conhecem histórias em que entrem sete personagens?*”

(João) – “*Só podem ser sete?*”

(PE) – “*Não, João! Podem ser mais, mas existe uma história em que existem sete personagens que são pessoas muito pequenas. Nessa história tem uma princesa, uma bruxa má... já consegues adivinhar?*”

(João) – *Sim! É a Branca de Neve.*

(PE) – “*Sim, é essa mesma.*”

(Mariana) – “*Pois professora, tem os sete anões, eles são pessoas mais baixas.*”

(PE) – “*Sim Mariana, é verdade. E tu sabes porque são mais baixas essas pessoas?*”

(Mariana) – “*Eu acho que é porque elas têm uma doença que não as deixa crescer, a minha mãe explicou-me assim.*”

(PE) – “*Sim, os anões têm um problema no crescimento do corpo e esse problema faz com que eles não desenvolvam o seu corpo como nós, perceberam?*”

(Todos) – “*Sim.*”

(PE) – *Bem, continuando a falar de histórias, conhecem mais alguma história deste tipo, que parecem contos de fadas, com princesas e bruxas e príncipes?*

(Margarida) – “*O Capuchinho Vermelho.*”

(Inês) – “*A Bela e o Monstro.*”

(Ana) – “*A Bela Adormecida.*”

(PE) – “*Estou a ver que conhecem muitas histórias, mas hoje vamos falar da história da “Branca de neve e os Sete Anões.”*

(Nota de campo n.º 22, 05 de janeiro de 2015)

A obra já era conhecida pelas crianças, contudo mostraram grande interesse pela sua leitura. Esta foi lida em suporte papel, começando por mostrar os elementos paratextuais do livro, capa, contracapa, guardas e lombadas, fazendo uma pequena exploração das mesmas e das ilustrações presentes ao longo do livro. “A ilustração é a comunicação de uma mensagem específica, e por isso, sem contexto, uma imagem não pode ser descrita como ilustração” (Cunha, 2012, p. 16). Ainda neste ponto podemos realçar a importância da ilustração no “fomento do gosto pela leitura” (Silva, 2011, p. 57), pela descoberta do livro, ou como pronuncia Marta Ribeiro como um “estímulo à imaginação” (Ribeiro, 2011, p. 22).

A leitura deste clássico foi feita num ambiente diferente do habitual, ao ar livre, pois este é considerado “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME/DEB, 1997, p. 39). Esta atividade proporcionou à criança o envolvimento no enredo da história, bem como uma maior interação entre as professoras e as crianças. É, também, na escola que as relações de interação se propiciam e cabe ao educador/professor fazer com que estas se desenvolvam, sendo que “o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde as crianças participem ativamente em experiências educativas significativas” (Davis, Silva & Espósito, 1989, p. 52).



Figura 24 - Leitura da história " Branca de Neve e os Sete Anões" ao ar livre.

Durante a leitura da mesma, as crianças iam acompanhando o seu conteúdo, repetindo algumas das frases das personagens, juntamente com as professoras estagiárias, como por exemplo: “ *Espelho meu, espelho meu, há alguém mais bonito do que eu?*”. Esta história foi contada com muito entusiasmo, dando vida às personagens e fazendo dramatizações da mesma, aquando da sua leitura.

Após a leitura, procedemos à exploração do conteúdo da história, questionando as crianças acerca de certos aspetos aí presentes:

(PE) – “*Quem eram as personagens desta história?*”

(Lara) – “ *A Branca de Neve, os Sete Anões, a Bruxa má, O Príncipe e o Caçador.*”

(PE) – “*Muito bem*”.

(PE) – “Com quem vivia A Branca de Neve?”

(Jorge) – “ Com a madrasta dela, que era a bruxa má”.

(PE) – “ Sim senhor, é verdade Jorge. E a madrasta dela, era uma mulher bondosa, era boa pessoa?”

(Tiago) – “ Não, ela era muito má e muito vaidosa. Queria ser sempre a mais bonita”.

(PE) – “ Pois é. Então e o que perguntava ela ao espelho?”

(Todos) – “ Espelho meu, espelho meu, há alguém mais bonito do que eu?”.

(PE) – “ Muito bem, estou a ver que os meninos estiveram muito atentos à história”.

(Margarida) – “Pois estivemos professora, e já conseguimos contar a história sozinhos.”

(PE) – “ Muito bem! Então quero ouvir a história contada por vocês.”

(Nota de campo n.º 23, 05/01/2015)

Posteriormente, solicitámos às crianças que recontassem a história por palavras suas. Consideramos este aspeto relevante, pois permitiu-nos perceber se as crianças estavam concentradas durante a leitura, bem como as suas capacidades de memorização e de certa forma, contribuindo para o desenvolvimento do discurso, ou seja, da expressão oral que é um aspeto essencial neste ano de escolaridade. Desta forma cabe ao professor “criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (ME/DEB, 2006, p. 139).

No que concerne à leitura deste conto clássico, as crianças aderiram de forma muito positiva, pedindo para reler a história e fazerem elas próprias as representações das personagens, juntamente com as professoras estagiárias e a professora cooperante.

Seguidamente, dialogámos com as crianças acerca do tipo de história que acabaram de ouvir. Perguntámos às crianças se seria um conto, uma banda desenhada, uma poesia, entre outros. Consideramos importante que as crianças aprendam e escutem os nomes corretos, bem como os conceitos subjacentes. Pois mesmo que não os utilizem no seu quotidiano, já ouviram falar daquilo e em níveis de escolaridade seguintes se lembrem e os consigam utilizar e adequar, fazendo uma articulação entre os conhecimentos adquiridos com os novos conhecimentos. Segundo (Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J., 2009)

Deve ser dada à criança a oportunidade e o conhecimento real sobre as expressões utilizadas. Assim, “o desenvolvimento do vocabulário é, também, um aspecto importante a ser considerado, pelo que, durante a actividade, os termos que servem para ilustrar os recursos, os procedimentos e os fenómenos devem ser familiares à criança” (p. 22).

De maneira a tentar perceber se as crianças tinham algum conhecimento acerca do tipo de história que tínhamos apresentado, dialogámos com a criança nesse sentido:

(PE) – “ Bem, então esta história será o quê? É uma banda desenhada?”

(Luana) – “Não professora, não vês que essa história não é aos quadrinhos!”

(PE) – “Ah! Pois não. Então o que será? Já sei... é uma telenovela?”

Todos se riem

(Rúben) – “ Oh professora, isso é uma história de amor.”

(PE) – “Agora que estou a ver bem... é mesmo uma história de amor.”

(PE) – “ E sabem que tipo de história de amor é esta?”

(Todos) – “Não”.

(PE) – “ Chama-se um Conto Clássico Infantil”.

(Flávia) – “ O que é um conto?”

(PE) – “ Um conto é uma história de ficção, quer dizer que não é verdadeira, que não aconteceu na vida real. É uma história com muitos seres de fantasia, fadas, bruxas e muitas coisas que se podem inventar”.

(João) – “ Isso é fixe, por isso é que gosto muito dessas histórias”.

(Nota de campo n.º 24, 05/01/2015)

As crianças gostam muito de histórias, mas “as histórias infantis com animais personificados, fadas, bruxas, com aventura, magia e fantasia agradam geralmente às crianças. Prestam-se por isso à leitura na sala de aula, à observação das imagens e ao diálogo sobre as situações narradas e ilustradas” (ME, Orientações para Actividades de Leitura | Programa – Está na Hora dos Livros | Jardim de infância, p.5, http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf).

Finalizado o diálogo com as crianças, convidámo-las a regressarem para a sala de aula, onde puderam selecionar imagens relativas à história para ilustrar a seu gosto (*vide fig.25*). Cada criança ficou com uma imagem, friso mais uma vez que estas tiveram liberdade de escolha na mesma. Desta forma, existiam diversas imagens com a mesma personagem por terem essa oportunidade de escolha.



Figura 25 - Criança a colorir imagem.

Como podemos constatar na figura 25, verificamos que a criança se encontrava empenhada na atividade, utilizando as cores corretas nas feições da personagem apresentada na imagem.

A atividade seguinte visava a criação de marcadores para livros, mas uma vez que prolongamos as tarefas anteriores, mais concretamente nos diálogos, esta já não se realizou na sua totalidade. Atendendo que devemos respeitar o ritmo de cada criança, consideramos relevante ouvir as suas opiniões e ideias, promovendo mais uma vez a comunicação oral.

De forma a respeitar a articulação existente entre as diversas áreas do saber que sempre estiveram presentes na prática de ensino supervisionada, houve a necessidade de interligar os conteúdos, neste caso na área de Estudo do Meio com os conteúdos lecionados anteriormente na área de Português.

Desta forma, a partir do diálogo que se foi construindo naturalmente com as crianças acerca da história lida “A Branca de Neve e os Sete Anões”, demos ênfase à relação que exista entre os anões (irmãos), partindo assim, para o conteúdo “graus de parentesco” que integra o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como o tempo já era escasso para realizar uma atividade mais elaborada, começámos por explicar o conceito de grau de parentesco, fazendo referência à história anteriormente lida, orientando o nosso discurso através do exemplo dos sete anões, mostrando que estes tinham uma ligação de parentesco entre si, ou seja, eram irmãos.

Desta forma, dialogámos acerca dos seus graus de parentesco em relação a cada uma das famílias de cada criança.

Em síntese, esta experiência de ensino/aprendizagem correu bem de forma geral, a planificação não foi totalmente cumprida no seu prazo, atendendo ao ritmo das crianças. Contudo, os conteúdos que foram planificados e abordados em aula tiveram êxito, uma vez que o grupo assimilou os conceitos dados e evidenciados na grelha de observação (*vide* anexo III) e se mostraram empenhados, motivados e participativos em todas as atividades, incluindo a experiência de ensino-aprendizagem que a seguir descrevemos, onde trabalhamos o conto tradicional.

6.2. Conto Tradicional: “A Carochinha e o João Ratão”

A escolha desta experiência de aprendizagem focou-se no facto da história selecionada ser do conhecimento das crianças. É importante salientar que ler histórias tradicionais na sala de aula é um factor crucial nestas idades, uma vez que:

Na categoria de histórias tradicionais incluem-se as lendas, as fábulas, os mitos e os contos populares. Todas estas histórias começaram por ser transmitidas oralmente, um dia foram registadas por escrito e, a partir de então, foram reescritas por muitos e variados autores, em prosa e em verso. Além de serem um poderoso suporte cultural, e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valor, representam também os voos de imaginação de gerações sucessivas (ME, Orientações para Actividades de Leitura | Programa – Está na Hora dos Livros | Jardim de infância, p.6http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf).

A atividade teve início com a apresentação da história em formato digital, pois é “uma ferramenta que amplifica, acrescenta, modifica, transforma e representa um determinado conteúdo ou conceito de uma outra maneira” (Freire, Prado, Martins & Sidericoudes, 1998, pp.17-18), tornando-se, assim, apelativa para crianças desta idade e, pelo que percebemos não estavam familiarizadas com a mesma.

Este tipo de experiência foi extremamente enriquecedora para a investigação desta temática que pretendia analisar o interesse das crianças para o conto de histórias neste formato. Seguidamente, prosseguimos com a leitura da história projetada no quadro interativo de forma expressiva (*vide* fig.26 e 27).



Figura 26 - Leitura e visualização da história " A Carochinha e o João Ratão".

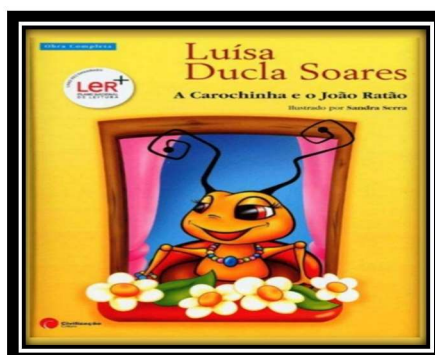


Figura 27 - Capa do livro da "Carochinha".

Como podemos verificar na figura 26, as crianças estavam concentradas na leitura e visualização da obra, uma vez que esta estava a ser projetada e era algo que não faziam com muita frequência, pois esta não era a nossa sala diária. Esta era a sala das crianças de segundo ano de escolaridade, apenas quando necessária para este tipo de atividades, era “requisitada” por nós.

Após a leitura da obra, procedemos à exploração do conteúdo da mesma, onde questionamos as crianças acerca das personagens e o seu enredo.

(PE) – “Qual era o desejo da Carochinha?”

(Mariana) – “Ela queria casar”.

(PE) – “E ela queria casar com todos os animais que lhe apareciam?”

(Margarida) – “Não, primeiro ela ia para a janela cantar e só depois é que escolheu o marido para casar.”

(PE) – “E quantos pretendentes é que a Carochinha teve?”

(Ana) – “O galo, o porco, o cão, o boi e o rato.”

(PE) – “E qual é que escolheu para casar?”

(Todos) – “O rato”.

(PE) – “E porquê?”

(Ruben) – “Porque ele comia um bom jantar”.

(PE) – “Muito bem”. E o que aconteceu ao João Ratão?”

(Todos) – “Caiu no caldeirão, ninguém o mandou ser guloso”.

(PE) – “Mas nesta história o João Ratão fica vivo, quem o vai salvar?”

(Luana) – “O Rei que andava a passear pela vila e depois com a espada dele tirou-o do caldeirão e no fim fizeram todos uma festa.”

(PE) – “Muito bem”. Os meninos perceberam bem esta história”.

(Nota de campo n.º 28, 07/01/2015)

Seguidamente, de forma a perceber se as crianças tinham entendido a ordem cronológica dos acontecimentos da história, facultámos partes da história que não se encontravam na ordem correta. Com esta atividade pretendíamos que soubessem ordenar as imagens pela sequência correta do enredo da obra e seguidamente as ilustrassem, recortassem e colassem no caderno diário (*vide* figs. 28 e 29). É desejável que a criança desenvolva “capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (ME/DEB, 2006, p. 95), fazendo uma articulação com outra área do saber, nomeadamente a expressão plástica.

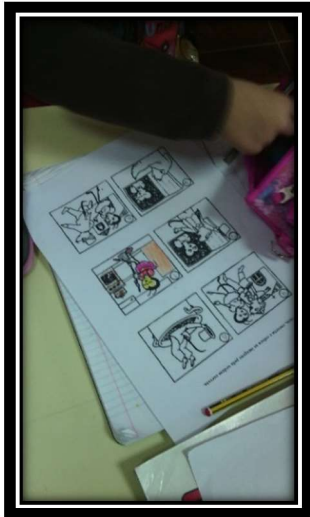


Figura 28 - Ilustração das imagens da história.



Figura 29 - Colagem das imagens no caderno diário.

A partir das figuras acima apresentadas (*vide* figs.28 e 29), verificamos que as crianças compreenderam e memorizaram a ordem natural dos acontecimentos, colando as imagens com a devida sequência. Note-se que na pintura da mesma, a criança começa por colorir a imagem que se apresenta primeiro na ordem da história, como se pode verificar na figura 28.

Terminada a atividade e, de maneira a interligar com a área de matemática, questionamos as crianças acerca do número dos pretendentes da Carochinha, ou seja, quantos noivos apareceriam para casar com ela. Desta forma, foi feita uma revisão sobre a ordem dos números naturais (crescente e decrescente).

Nesta atividade de consolidação utilizamos o manual escolar, auxiliar este que raramente utilizávamos nas nossas atividades, na resolução de algumas situações problemáticas. É importante realçar que auxiliamos as crianças na resolução das tarefas, seja através do diálogo ou com objetos existentes na sala. Como tal, na aprendizagem da matemática “(...) as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (ME/DEB, 2006, p.168).

Posteriormente, de forma a continuar com a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber, dialogámos com as crianças acerca do número de pessoas existentes no seu meio familiar, pretendendo saber quantas pessoas moram nas suas residências. Com esta atividade pretendíamos que as crianças estabelecessem relações de parentesco e soubessem identificar graus de parentesco numa árvore genealógica, facultada (isto porque cada criança tinha uma árvore genealógica) por nós. Esta atividade teve a nossa ajuda, na leitura e escrita das frases e palavras. Destaque-se, ainda, que a árvore genealógica contemplava imagens de

pessoas (em desenhos animados) com os respectivos nomes, permitindo uma maior facilidade na sua compreensão (vide figs.30, 31 e 32).

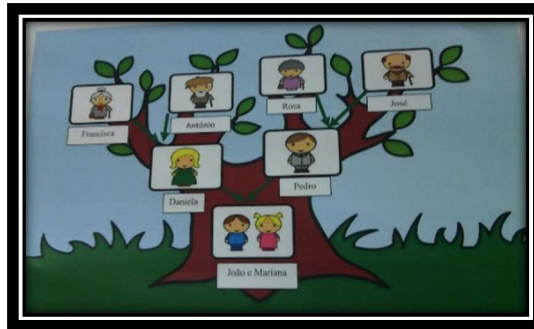


Figura 30 - Árvore genealógica.

Família Magalhães é grande...

A Francisca é mulher do António e mãe da Daniela.

O João é irmão da Mariana.

O Pedro é _____ da Mariana e do João.

A Daniela é _____ do Pedro.

O Pedro é _____ do José.

A Daniela é _____ da Francisca.

O António é _____ da Mariana e do João.

A Mariana e o João são _____ da Rosa.

A Rosa é _____ do Pedro.

A Francisca é _____ da Daniela.

Figura 31 - Ficha de trabalho para completar.

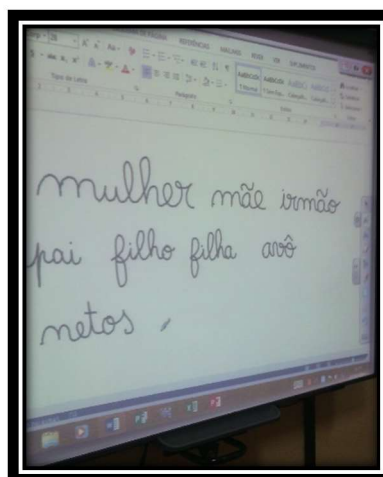


Figura 32 - Nomes dos graus de parentesco escritos no quadro.

Nas figuras acima representadas constatamos que as crianças assimilaram bem estes conceitos, preenchendo a ficha de trabalho com os nomes dos graus de parentesco no sítio correto. Para as auxiliar íamos escrevendo os nomes no quadro, uma vez que estas ainda estavam na fase de aprendizagem desta competência (a escrita). É de realçar que os nomes só eram escritos após o diálogo com as crianças mediante a exploração da árvore que lhes tinha sido facultada. Deste modo, terminamos a aula com a articulação da área de estudo do meio, onde durante a semana o conteúdo a tratar se prendia com a família e os graus de parentesco, evidenciando a colaboração de todos os membros da família na organização da habitação, conteúdo que abordámos com mais ênfase, através da experiência que a seguir apresentamos.

6.3. Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água

Ao longo desta semana, tratou-se o tema dos Contos (Tradicional e clássicos Infantis), e para tal propôs-se abordar este conteúdo utilizando dois tipos de suporte de leitura (papel/digital). Esta experiência de ensino/aprendizagem surgiu com o intuito de abordar o tema anteriormente referido, ou seja, o conto tradicional, mas desta vez apresentando uma banda desenhada. Com isto, pretendíamos que a criança tomasse conhecimento de histórias apresentadas noutros formatos, pois devemos fornecer às crianças um vasto leque das mesmas, sejam elas de fantasia, documentais, revistas, entretenimento, jornais, poesias, entre outros. Desta forma, e para tentar perceber se o suporte papel permitia uma maior motivação em relação ao suporte digital, optamos por levar uma história de banda desenhada em suporte papel.

O livro é intitulado “Contos De Entre-Douro e Minho” de Jorge Magalhães, este é uma coletânea de vários contos, onde nesta variedade escolhemos “Os Dez Anõezinhos da Tia Verde-Água” (vide fig.33), pois não era uma história muito grande nem de difícil compreensão para este grupo de crianças.

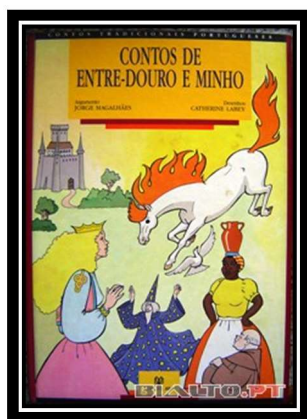


Figura 33 - Capa do livro "Contos de Entre-Douro e Minho".

Deste modo, iniciamos a aula com um diálogo, que a seguir apresentamos, acerca do formato em que apresentávamos esta história, mostrando o conteúdo da mesma e as suas características.

(PE) – “Já viram este livro, é diferente dos outros que temos lido até hoje, porque será?”

(Mariana) – “Porque tem quadradinhos”.

(PE) – “Pois tem, é verdade. Mas como podemos ler uma história assim em quadradinhos?”

(Margarida) – “Podemos ler na mesma professora, isso é uma Banda Desenhada”.

(PE) – “Uma Banda Desenhada! O que é isso?”

(Margarida) – “É uma história que está escrita com palavras em quadradinhos e cada um tem algumas imagens”.

(PE) – “Muito bem, então já ouviram falar de Bandas Desenhadas?”

(Todos) - “ Sim, só que quase ninguém nos lê”.

(PE) – “Então hoje vamos ler esta história de banda desenhada”.

(Todos) – “ Sim”.

(Nota de campo n.º30, 20/01/2015)

A partir da nota de campo acima transcrita, verificamos que as crianças já tinham conhecimento acerca da banda desenhada, mas que não era algo diário nas suas práticas de leitura.

Seguidamente antes da leitura da história fizemos uma breve abordagem ao conceito de banda desenhada, os seus constituintes e características. Abordamos os tipos de balões existentes (balão de fala, balão de pensamento, balão de fala alta, balão de fala coletiva e ainda o balão de fala baixa). Todos estes tipos de balões foram devidamente explicados e escritos no quadro, para que as crianças pudessem registar nos seus cadernos diários (*vide* fig.34). Ao longo desta explicação íamos dialogando acerca dos mesmos.

É de salientar que a banda desenhada é um tipo de texto também muito importante para abordar neste nível de ensino (1.ºCEB), pois esta recorre “a um enorme número de códigos para intensificar a narrativa, através da imagem, da cor, da acção, do movimento e até da ilusão do som” (Campos, 1998, p.17).

As onomatopeias são outro aspeto recorrente na banda desenhada, onde o som pode ser reproduzido através de uma palavra, as letras são desenhadas e coloridas de forma intensificada (Campos, 1998).

Também a cor se revela um elemento fundamental na narrativa, intensificando momentos ou expressões das personagens, quer de alegria, tristeza, raiva, dor, entre outros.

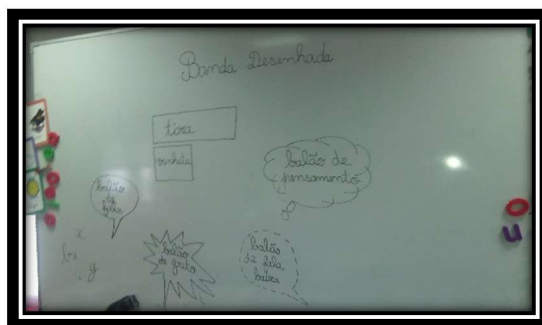


Figura 34 - Registo no quadro dos constituintes de uma banda desenhada.

A partir da figura 34, podemos ver que os registos foram devidamente realizados, ao mesmo tempo que íamos dialogando acerca dos mesmos. Desta forma, as crianças tomavam conhecimento dos conteúdos, não só oralmente, mas também por escrito. Seguidamente, procedemos à leitura expressiva do conto, em suporte papel.

as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer (...) ler (Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Pinto, M. O. 2009, p.63).

Após a leitura da história, solicitamos às crianças que estas fizessem o seu reconto, dialogando acerca do conteúdo da mesma, questionando-as sobre as personagens desta narrativa.

(PE) – “A mulher casada gostava de arrumar a casa?”

(Rúben) – “ Não, quando o marido chegava a casa não estava nada arrumado”.

(PE) – “Pois não. Então o marido ficava contente de ver a casa assim, não era?”

(Tiago) – “ Não. O marido ficava chateado com ela”.

(PE) – “ E o que decidiu fazer a mulher para resolver a situação?”

(Flávia) – “ Foi pedir ajuda a uma velhota que morava ali”.

(PE) – “ E ela ajudou?”

(Luana) – “ Sim, disse-lhe para usar os dez anõezinhos”.

(PE) – “ Mas ela não os via, eles existiam mesmo?”

(Margarida) – “Os dez anõezinhos eram os dedos da mulher casada”.

(PE) – “Muito bem! Quer dizer que com os nossos dedos podemos fazer tudo, ajudar os nossos pais em casa, arrumar os brinquedos depois de brincar...”

(Nota de campo n.º 31, 20/01/2015)

Terminada a exploração do conteúdo da história, sugerimos às crianças que criassem um diálogo, em grupo, para uma banda desenhada. Fornecemos uma folha que contemplava uma pequena banda desenhada, onde as crianças teriam que preencher os balões de fala das personagens, inventando um pequeno diálogo. É de referenciar que este diálogo foi sempre orientado, uma vez que estas crianças ainda estavam na fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Tentamos, então, formar um diálogo a partir das letras que já conheciam. O mesmo foi registado no quadro, para que pudessem transcrever nas suas folhas (*vide fig.35*).

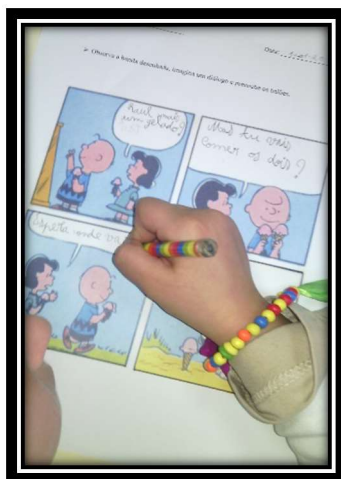


Figura 35 - Registo do diálogo na banda desenhada.

O diálogo escrito representado nesta imagem foi criado por todo o grupo de crianças, onde cada uma foi dizendo uma frase e aos poucos fomos completando e formando o diálogo.

Seguidamente e retomando a história anteriormente lida, questionamos as crianças acerca de uma palavra presente no texto. Esta, foi escrita no quadro para que todas as crianças tivessem oportunidade de a observar e reconhecer algumas das suas letras. A partir desta, as crianças foram questionadas acerca das letras que já conheciam, partindo mais concretamente para a consoante “r”. Sendo que a palavra retirada da história foi a palavra “arranjada”, solicitámos que estas prestassem muita atenção a esta palavra e referissem o que conseguiam verificar de diferente, ou seja, a situação de leitura da dupla consoante “rr”.

Para auxiliar as crianças na sua identificação, colocamos a imagem de um carro feito em cartolina, cuja matrícula era “rr” (*vide fig.36*), explicando que este tem um som ainda mais forte do que o “r”, por isso se encontrava escrito na palavra carro.



Figura 36 - Imagem do carro para auxílio da situação de leitura "rr".

A partir desta imagem, fomos dialogando com as crianças acerca das diferentes formas de pronunciar a letra “r”. De início foi um pouco confuso para elas, pois era demasiada informação ao mesmo tempo, uma vez que esta situação de leitura requer tempo para a sua compreensão. Contudo, foi algo que fomos consolidando todos os dias para que estas recordassem e ao mesmo tempo dando alguns exemplos do quotidiano para facilitar a sua memorização, uma vez que “a memória é a base de todo o saber (...) como tal, deve ser trabalhada e estimulada” (Gentile, 2003, p.1).

Posteriormente, ainda na área de português, propusemos às crianças a elaboração de um acróstico, ou seja, a partir da palavra “carro”, estas teriam que imaginar outras palavras que começassem pela letra seguinte.

Conforme as palavras iam surgindo, íamos dialogando no sentido de ajudar as crianças na sua imaginação, fornecendo exemplos de palavras que poderiam imaginar (por exemplo: carro acaba em “o”, então vamos ter de arranjar uma palavra que comece por “o”, por exemplo “ovo”). As palavras fornecidas pelas crianças foram devidamente registadas no quadro branco (vide fig.37).

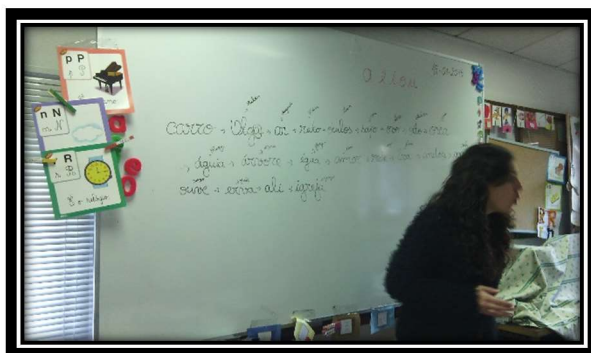


Figura 37 - Registo das palavras fornecidas pelas crianças para o acróstico.

Seguidamente, tentando fazer uma articulação com a área da matemática, questionamos as crianças acerca do meio de transporte que utilizam para se deslocarem para a escola, de carro, autocarro ou a pé. Deste modo, as respostas do grupo foram registadas no quadro branco, para depois organizarmos os dados num gráfico.

Assim sendo, em conjunto com as crianças, registamos o número das que vão de carro, de autocarro e a pé, procedendo à elaboração de um gráfico de pontos (*vide* fig.38), pois “a utilização de setas, diagramas, tabelas, esquemas e gráficos (...) contribuirão para: comunicar e registar ideias de forma mais simples e clara; ler e interpretar informação com maior facilidade” (ME/DEB, 2006, p. 170).

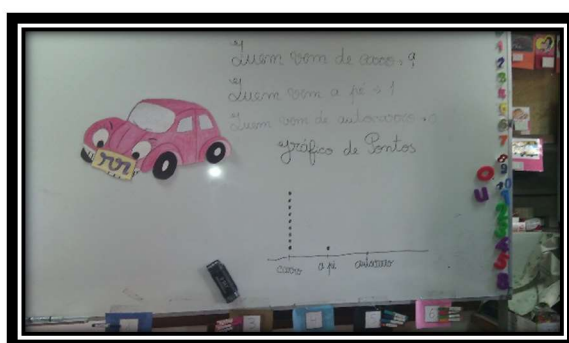


Figura 38 - Elaboração do gráfico de pontos em conjunto com as crianças.

Como podemos verificar na figura 38, registamos os dados fornecidos pelas crianças, escrevendo tudo o que era necessário para a elaboração do gráfico de pontos. Seguidamente, as crianças registaram nos seus cadernos diários, como confere a figura abaixo exposta (*vide* fig.39).

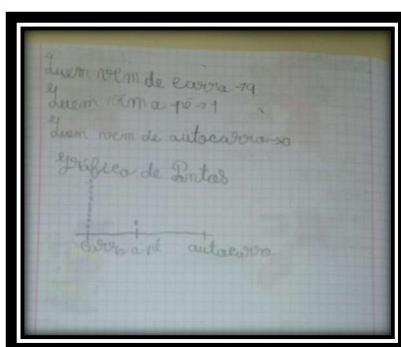


Figura 39 - Registo do gráfico de pontos no caderno diário das crianças.

Terminado o registo do gráfico, relembramos alguns objetos utilizados numa atividade elaborada no dia anterior. Deste modo, questionamos as crianças acerca de outros objetos, neste caso alimentos, que poderiam flutuar e ao mesmo tempo afundar. Neste sentido, dialogámos

com as crianças para chegar à resposta pretendida, ou seja, o ovo. De seguida, foi realizada uma experiência com ovos (*vide* fig.40). Esta consistiu em mergulhar ovos num recipiente com água (garrafas ou copos de plástico transparente) e ver o que acontecia. As crianças deviam prever o que aconteceria e registar numa folha o que pensavam (*vide* fig.41). “Os registos que ocorrem, a propósito das experiências realizadas, deverão ser adequados à idade dos alunos e ter em vista apenas a comunicação das descobertas por eles feitas (ME/DEB, 2006, p.123). Noutro recipiente, seria colocado sal à água e repetir-se-ia o procedimento anterior, ou seja, antes de colocar o ovo no recipiente com água e sal, as crianças teriam de registar as suas previsões. Depois o ovo seria colocado no copo e estas verificariam o que sucederia (*vide* figs.42 e 43).



Figura 40 - Elementos para a experiência.

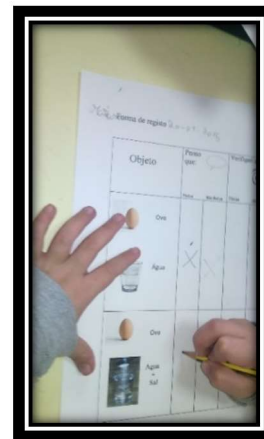


Figura 41 - Registo das previsões das crianças.



Figura 42 - Verificação da experiência.



Figura 43 - Verificação das previsões das crianças

Conforme as figuras 42 e 43, verificamos que o ovo afunda no copo só com água, mas flutua no copo com água e sal. O ovo tem uma densidade maior do que a água sem sal, por isso afunda. Quando se adiciona sal à água, a densidade da água muda. A água com sal é mais densa do que a água sem sal, uma vez que a água com sal é mais densa que o ovo, este flutua. Desta

forma, tentamos explicar às crianças de forma mais simples e adequada às suas idades, o porquê destes acontecimentos. Contudo, devemos aplicar os conceitos de forma correta.

Em síntese, devemos salientar que todas as experiências de ensino/aprendizagem aqui descritas foram fundamentais ao longo deste processo formativo. Aprendemos que as crianças desempenham um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem, pois enquanto educadores/professores, amigos, mediadores, trabalhamos para elas, em função das suas necessidades, partindo das suas opiniões, ideias e conhecimentos, contribuindo para o seu crescimento cognitivo, pessoal e social.

Ao longo da prática de ensino supervisionada, procuramos, também crescer profissionalmente, adotando e desenvolvendo uma atitude reflexiva e investigativa que muito contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta atitude reflexiva e investigativa, traduziu-se nas opções metodológicas que evidenciamos nos relatos das experiências de ensino-aprendizagem acima relatadas e, também na análise que fizemos dos dados recolhidos sobre o tema “A motivação para a leitura nos diferentes suportes: papel/digital”, cujos resultados a seguir apresentamos.

7. Apresentação e análise de dados relativos à Educação Pré-Escolar

Neste tópico faremos a apresentação dos dados obtidos na Educação Pré-Escolar, relativamente à temática abordada no decorrer deste relatório. É de realçar que as questões colocadas às crianças são semelhantes nos dois níveis de ensino (EPE e 1.º CEB), pois como são crianças com idades de três e seis anos, respetivamente, o grau de complexidade das questões foi adaptado ao seu escalão etário. Como já foi dito na caracterização dos grupos, o número de crianças na EPE era de vinte e cinco crianças e no 1.º CEB era de dez crianças. De seguida, apresentaremos a análise e discussão dos dados referentes a cada um dos grupos, interligando-os, sempre que se justifique com o quadro teórico.

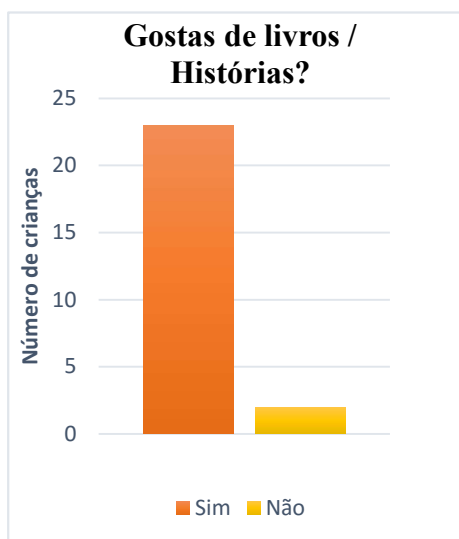


Gráfico 1- Gostas de livros/histórias?

Na análise ao gráfico 1, quando perguntámos às crianças se gostavam de livros/histórias, verificamos que vinte e três crianças gostavam de livros/histórias e, apenas, uma minoria (duas crianças) referiu não gostar.

Ao analisar o gráfico 2, podemos observar que 92% das crianças tem a leitura como algo prazeroso, pois afirmam gostar de ouvir histórias. Apenas 8% das crianças declarou não gostar de ouvir histórias.



Gráfico 2 - Gostas de ouvir histórias?

Relativamente à análise dos dados apresentados no gráfico 3, estes referem-se às preferências das crianças em relação ao tipo de livros prediletos. Desta forma, destacam-se a fantasia e a aventura como maioritárias neste grupo, sendo que 9 crianças mencionam a fantasia como o seu tipo de livro favorito, seguindo-se a aventura, em que oito crianças a apresentam como favorita. Regista-se, ainda, uma igualdade nas restantes categorias, onde surge a natureza e a ação como preferência para 4 crianças.



Gráfico 3 - Quais são os livros que mais gostas?

A questão em análise cujos dados se apresentam no gráfico 4, tinha como objetivo tentar perceber se este grupo de crianças tinha a leitura como algo presente no seu quotidiano.



Deste modo, concluímos que 88% das crianças tem este hábito em casa, o que nos suscitou um momento de alegria, pois é sempre bom que as crianças pratiquem este hábito não só na escola, como também em casa, sendo a família um dos principais elos de ligação entre a criança e o livro. Verificamos, ainda que 12% da amostra não tem este hábito em casa.

Gráfico 4 - Alguém te lê histórias em casa?

No que concerne à análise dos dados apresentados no gráfico 5, constatamos que a família das crianças lê para elas. A mãe apresenta-se como a pessoa que mais lê para as crianças (onze mães). Para sete crianças, o pai segue-se como a segunda pessoa na família a ler histórias. Em terceiro lugar, aparecem os avós como membros da família a ler para as crianças (cinco avós). Finalmente, duas crianças desta amostra afirmam que os seus irmãos lhes leem histórias.



Gráfico 5 - Quem te lê as histórias?

Por forma a tentar perceber qual o tipo de suporte que estas crianças tinham como preferido na prática das suas leituras, elaboramos o gráfico 6, onde obtivemos os seguintes resultados:

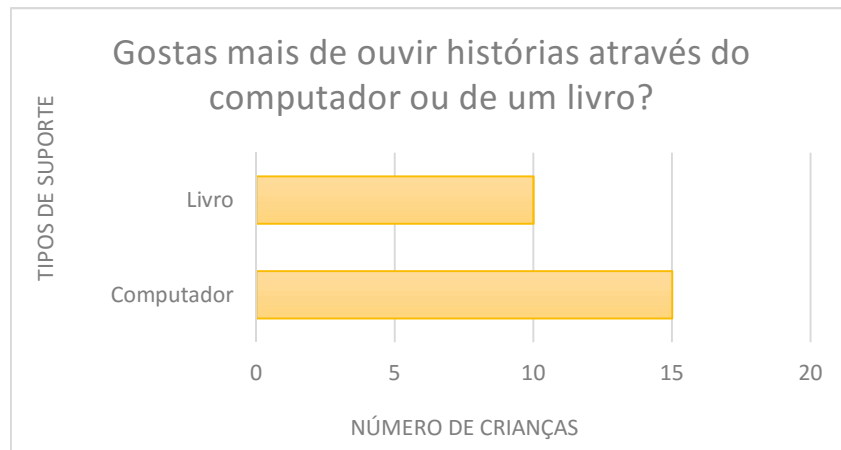


Gráfico 6 - Preferências nos tipos de suporte de leitura

A partir da análise deste gráfico, constatamos que quinze crianças têm como preferência o suporte digital na prática das suas leituras e dez crianças preferem o suporte papel nas suas rotinas de leitura.

7.1. Apresentação e análise de dados relativos ao 1.º Ciclo do Ensino básico

Como já foi referido anteriormente, ao longo desta investigação foram utilizadas metodologias e técnicas de recolha de dados que nos permitiram obter informações cruciais para a realização do mesmo. Desta forma, a observação participante foi pertinente neste processo, facultando a recolha de dados através das diversas notas de campo, registos fotográficos e questionário.

Estes três tipos de instrumentos de recolha de dados foram imprescindíveis na elaboração deste relatório, pois através destes conseguimos obter variadas informações acerca das opiniões, acontecimentos e vivências das crianças, relativamente à temática que foi abordada. O questionário, as notas de campo e o registo fotográfico tornaram-se uma mais-valia, na medida em que através dos mesmos, “enquanto investigadores conseguimos retirar conclusões mais claras e concisas, pois através delas conseguimos refletir acerca de determinados pormenores que um texto escrito não nos permite” (Teixeira, 2015, p.46).

Após a recolha de todos os dados necessários para esta investigação, apresentaremos de seguida os resultados obtidos na PES, em relação ao 1.º CEB.



Gráfico 7- Gostas que te leiam histórias?

Em relação ao gráfico 7, podemos constatar que o total da amostra observada (dez crianças) gosta que lhe leiam.

No que respeita aos dados apresentados no gráfico 8, estes refletem a regularidade de leitura deste grupo de crianças.



Gráfico 8 - Com que regularidade te leem histórias?

No gráfico 8, podemos verificar que a frequência do hábito da leitura entre 1 a 2 vezes por semana é o reflexo do hábito em seis crianças. Nota-se que as restantes categorias são iguais, sendo que a uma criança lhe é lida uma história poucas vezes, a outra criança três vezes por semana, a uma criança muitas vezes por semana e finalmente à restante criança nenhuma vez lhe leem.

Seguidamente, o gráfico 9 diz respeito às preferências das crianças quanto ao tipo de livro que mais gostam que lhe leiam. Vejamos os dados obtidos no gráfico 9.

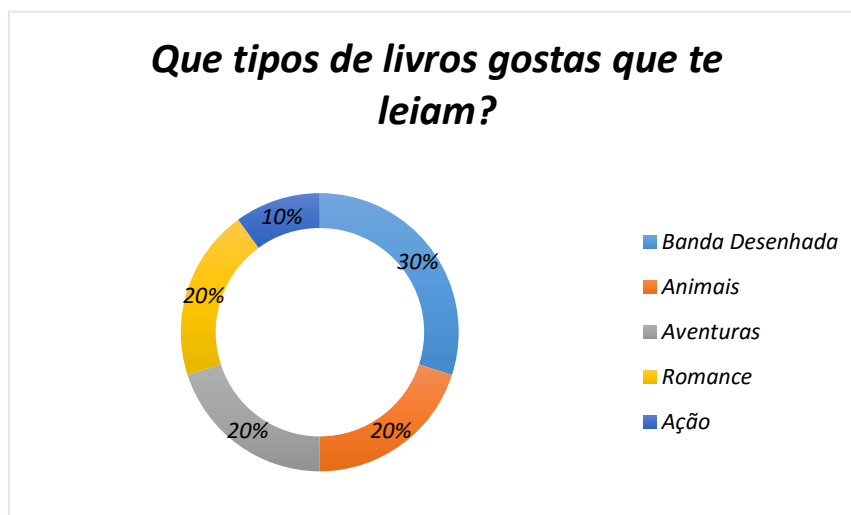


Gráfico 9 - Que tipos de livros gostas que te leiam?

Relativamente à análise dos dados apresentados no gráfico 9, observamos que 30% das crianças tem a banda desenhada como o tipo de livro favorito. Tal preferência pode dever-se ao facto do grupo etário das crianças, bem como às diversas características que esta possui.

Este tipo de livro integra onomatopeias, algo que desperta a atenção da criança, pois o som pode ser reproduzido através de uma palavra que o emite, as letras são desenhadas e coloridas de forma a intensificar a ideia. Para além das onomatopeias, entre outros aspetos presentes na banda desenhada, podem aparecer como motivadores deste tipo de livro a ilusão de movimento que pode ser transmitida por traços cinéticos e a repetição de imagens sucessivas, tais como o ritmo e a aceleração.

Seguidamente aparecem as histórias de animais, aventuras e romance com 20% cada e, finalmente, com 10% aparecem as histórias de ação como a preferência menos escolhida.

O gráfico que será apresentado seguidamente mostra se estas crianças têm o hábito de receber livros como presente e se se estabelece alguma relação com os seus hábitos de leitura.

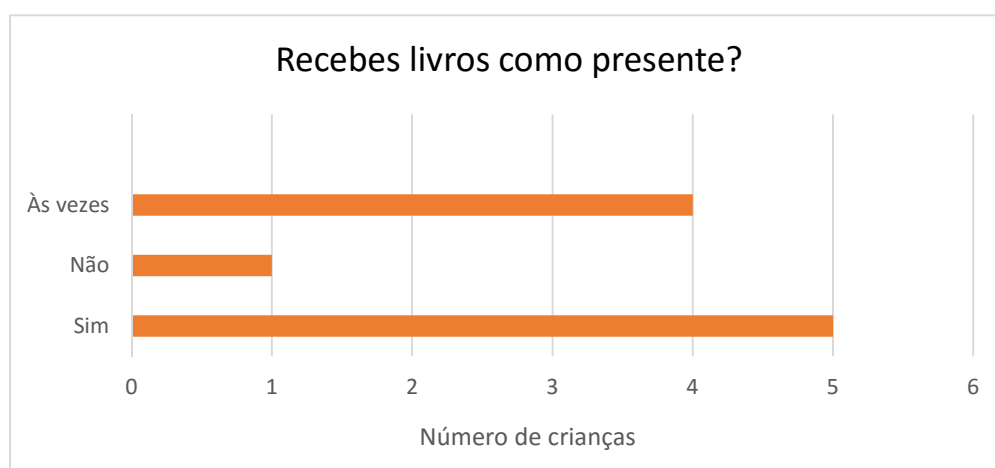


Gráfico 10 -Recebes livros como presente?

Como podemos observar no gráfico 10, a maioria das crianças costuma receber livros como presente. Da totalidade da amostra, cinco crianças afirmam receber livros como presente, quatro referem receber livros às vezes e, finalmente, uma criança relata não receber livros como presente. Podemos conjecturar que estamos perante uma amostra que na sua maioria recebe livros como presente por ter esse hábito em casa, bem como pelo prazer da sua leitura.

Nos gráficos seguintes iremos apresentar as opiniões das crianças em relação aos seus gostos em receber e oferecer livros.



Gráfico 11 - Gostas de receber livros?



Gráfico 12 - Costumas oferecer livros?

De acordo com os gráficos 11 e 12, podemos constatar que a maioria da amostra, ou seja, nove crianças gostam de receber livros, restando apenas uma criança que afirma não gostar.

No que respeita à questão do gráfico 12, as opiniões das crianças são contrárias às anteriores, verificando que oito crianças não costumam oferecer livros, apenas duas o fazem.

Desta forma, a maioria da amostra gosta de receber livros, mas não gosta de os oferecer.

Com a finalidade de explorar os hábitos de leitura dos pais, tentamos perceber se os mesmos lhes compram livros e se alguém lhes lê histórias, pois se estes hábitos já vierem estimulados de casa, são uma mais-valia para contribuir na motivação para a leitura.



Gráfico 13 - Os teus pais compram-te livros?

A partir da análise dos dados apresentados no gráfico 13, é possível perceber que a maioria dos pais incentiva as crianças a ler. Constatamos que 80% dos pais compram livros e apenas 20% não têm esse hábito.

Para além da escola, a família desempenha um papel fundamental no hábito de leitura das crianças. Como tal, os pais devem ser apoiados no encorajamento da leitura em casa “as práticas conjuntas casa-família na criação dos hábitos de leitura ajudam a aumentar as competências leitoras” (Azevedo, 2007, p. 37). Sendo esta amostra um grupo de 1.º ano de escolaridade, é necessário que este hábito seja estimulado. Neste sentido, se tiverem alguém

para lhes ler histórias, esta rotina contribuirá para o estímulo da criatividade, imaginação e desenvolvimento de competências em geral.



Perante a análise dos dados apresentados no gráfico 14 é visível que a maioria das crianças (90%) tem alguém que lhes lê histórias em casa. Apenas uma criança afirma não ter ninguém para lhe ler uma história.

Gráfico 14 - Alguém te lê histórias em casa?

O gráfico 15 mostra-nos que a família costuma ler para os seus filhos. Em primeiro lugar apresenta-se a mãe como principal elo de leitura, seguindo-se o pai e os irmãos. Uma criança afirma ser a tia o representante da família que lhe lê. Nesta amostra existiam crianças que não tinham pai, como tal uma das crianças revela ser a mãe e o padrasto que lê para ela. Existe apenas uma criança que relata que ninguém lhe lê.



Gráfico 15 - Quem te lê as histórias?



Gráfico 16 - O que é para ti a leitura?

Esta questão “O que é para ti a leitura?”, foi bastante pertinente para perceber se estas crianças tinham a leitura como um ato aborrecido ou o faziam por obrigação. É de notar que a totalidade da amostra se refere à leitura como algo prazeroso, sendo que três crianças referem que é boa, duas afirmam que é maravilhosa e as restantes dividem-se em diferentes categorias, sendo estas fixe, séria, importante, gira e algo que é para aprender.

Seguidamente, apresentamos a análise dos dados do gráfico 17 que contempla as preferências das crianças em relação ao tipo de suporte onde efetuam as suas leituras.



Gráfico 17- Gostas mais de ouvir/ver histórias no computador ou no livro?

Os dados presentes neste gráfico evidenciam que cinco crianças têm como preferência a leitura das histórias em suporte papel, ou seja, no livro. Seguidamente, apresenta-se o suporte digital como a segunda preferência (três crianças). Finalmente duas crianças alegam gostar dos dois tipos de suporte.

8. Interpretação dos dados

Perante a análise dos dados recolhidos e apresentados no tópico anterior, podemos verificar que em ambos os contextos a maioria das crianças tem a leitura como uma prática no seu quotidiano.

Ao longo da prática de ensino supervisionada, ficamos a conhecer os grupos de crianças e, por isso, podemos afirmar que, muitas vezes, é difícil determinar um clima de veracidade nas respostas, uma vez que, se o professor questionar a criança se esta gosta de ler, esta terá sempre algum receio ao responder. Contudo, estes grupos de crianças dos dois contextos (EPE e 1.º CEB) mostraram-se participativos na resposta a este pequeno questionário.

De acordo com os dados recolhidos através deste questionário, podemos constatar que estamos na presença de crianças que praticam o hábito da leitura. Grande percentagem do grupo assume gostar de livros/histórias e gosta de as ouvir, friso a palavra ouvir, pois estamos perante crianças com uma faixa etária muito jovem (3/4 anos de idade) e ainda se encontra na aquisição destas competências.

A maioria deste grupo também apresenta uma elevada percentagem no que concerne à leitura de histórias em casa. Estas leituras partem dos membros da família mais próximos, onde a mãe e o pai se apresentam como os mediadores para a maioria destas crianças. De acordo com os dados apresentados na caracterização do contexto, sobretudo na EPE, praticamente todas as crianças fazem parte de famílias em que os pais possuem habilitações literárias no quadro do ensino superior, o que pode ser um fator a influenciar para este hábito, pois o contexto social em que a criança se encontra inserida pode fazer dela uma leitora ou não leitora. É, ainda, de destacar que este grupo de crianças, na sua maioria, tem como preferência os livros de fantasia e aventura.

Relativamente ao tipo de suporte onde veem e ouvem histórias, este grupo de crianças apresenta preferências no suporte digital.

No que concerne ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, este também tem a leitura como uma prática no seu quotidiano. Esta amostra, em comparação ao pré-escolar, é bastante reduzida, sendo constituída por dez crianças.

No que respeita à prática da leitura, a totalidade da amostra afirma gostar de o fazer, sendo que, na sua maioria, o praticam uma a duas vezes por semana. São crianças que têm a banda desenhada como o seu tipo de livro favorito. De referir que, maioritariamente, recebem livros como presente, no entanto, não têm por hábito oferecer livros. O facto de receberem livros como presente não quer dizer que gostem de os receber ou oferecer. Neste

caso, gostam de receber livros como presente e não gostam de os oferecer, como já anteriormente mencionado.

Em suas casas, este hábito é praticado, na sua maioria, principalmente, pelos pais e irmãos, sendo que a maioria dos pais também lhes compram livros.

Confrontados com o que a leitura representa para este grupo, a maioria tem a leitura como algo bom e maravilhoso.

Finalmente, quanto ao tipo de suporte onde ouvem e visualizam as histórias, têm como preferência o suporte papel.

Desta forma, a partir das respostas fornecidas pelas mesmas, presentes na análise de conteúdo (*vide* anexo I), conjecturamos que estes dois grupos de crianças se encontram motivados para a prática da leitura, contudo, os suportes onde visualizam as histórias difere de contexto para contexto.

Relativamente ao contexto Pré-Escolar, nota-se que a sua maioria prefere o suporte digital, pois, nos dias de hoje, as crianças estão frequentemente expostas às tecnologias, já nasceram nesta era onde tudo é informatizado e de fácil acesso. Hoje em dia, nas suas casas, todos têm acesso a diverso material tecnológico, desde telemóveis, computadores, tablets, e tudo isso influencia para que o livro vá sendo a opção menos escolhida. Sempre que a criança quiser, tem o computador ou tablet à mão, pode mexer, ampliar, diminuir, colorir, colocar efeitos sonoros, enfim são imensas as variedades de opções destes instrumentos tecnológicos que podem influenciar a criança para este tipo de suporte.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as opiniões são um pouco contrárias. Cruzando as respostas fornecidas pelas crianças na análise de conteúdo (*vide* anexo II), relativa ao tipo de suporte onde visualizam as suas leituras, estas têm como preferência o suporte papel. Este pode não ser um hábito praticado com regularidade (uma a duas vezes por semana). É de realçar que as respostas que as crianças forneceram iam mudando de semana para semana, até chegarem a uma conclusão. Conjecturamos, desta forma, que apesar de frequentarem o 1.º ano de escolaridade e estando na fase de aquisição das competências de leitura e escrita, as suas respostas mostram-se um pouco evasivas, ou seja, as suas afirmações não dão uma resposta concreta à questão pretendida. Percebemos, assim, que nestas idades as crianças ainda não possuem uma certa perceção das suas opiniões, não sabendo que tipo de resposta dar à questão colocada, pensando na primeira coisa que lhes vem à cabeça. Talvez, também a qualidade do tipo de suporte em que visualizam as histórias possa ser uma influência na sua motivação, ou seja, se estiverem a visualizar uma história num suporte digital com uma boa resolução, onde possam ampliar, mexer, colocar adereços

às personagens, com uma qualidade de som boa, a criança vai sentir-se motivada para querer continuar a ver a história naquele suporte. Mas vejamos, se fizermos exatamente o contrário, diminuirmos a resolução, o ecrã e tudo o que este suporte comporta, a criança não se sentirá tão influenciada, preferindo de certo modo o suporte papel.

São várias as hipóteses que podem levar à resposta desta questão que se tem vindo a tratar ao longo deste relatório. Posto isto, mais uma vez percebemos que não é o tipo de suporte que influencia na motivação da leitura, mas sim as estratégias que o educador/professor utiliza durante as suas atividades. Independentemente do tipo de suporte que está a utilizar, o que realmente as motiva é a estratégia que o educador/professor utilizou para os cativar para determinada atividade. Saliento que os dados recolhidos nestes dois grupos (EPE e 1.º CEB), se aplicam exclusivamente aos mesmos, pelo que não são generalizáveis a outros grupos similares.

Considerações finais

Ao longo deste relatório, pretendemos refletir acerca de todo o percurso desenvolvido no período ocorrido na PES, referente aos dois contextos EPE e 1.º CEB. Apresentaremos todos os contributos e limitações com que nos deparámos neste trabalho e que permitiram o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, fundamentais neste percurso académico.

A realização desta experiência nos dois contextos foi fundamental para perceber, desenvolver e melhorar aspetos como educadora/professora estagiária. Esta prática permitiu-nos ter uma visão mais alargada de como trabalhar com as crianças, atendendo às suas necessidades, tendo em vista o seu desenvolvimento como um todo. Neste sentido, foram cruciais todos os dias de observação, cooperação e intervenções realizadas neste âmbito, pois todas elas permitiram obter conhecimentos e informações acerca do grupo de crianças, as suas necessidades, os seus ritmos de trabalho, o discurso utilizado pela educadora/professora, a forma como aborda os conteúdos e como estas reagem perante tal método.

No que concerne ao relacionamento do saber científico com o saber pedagógico, este procedeu-se de forma positiva. Inicialmente, causou-nos uma certa preocupação na medida em que, sendo estes grupos com faixas etárias ainda muito jovens, os conteúdos a abordar eram acessíveis, porém, algumas vezes, em determinados conteúdos, a problemática seria como adaptá-los estratégia/metodologicamente a crianças dessas idades. Este revelou-se um aspeto menos positivo no decorrer desta prática, mas que logo foi contornado com o apoio das professoras supervisoras/cooperantes e com a nossa motivação em querer aprender mais. É de grande importância referir que apesar de serem grupos que apresentam uma faixa etária muito jovem, com diversos conteúdos, na sua maioria de grande acessibilidade, é crucial que, como professores, estejamos em constante aprendizagem, pois, se uma criança não compreender determinado conteúdo através de uma metodologia, devemos arranjar estratégias diferentes para que esta alcance a sua compreensão. Desta forma, este aspeto, inicialmente negativo, tornou-se essencialmente positivo, na medida em que nos ajudou a crescer como futuras educadoras/professoras, procurando informação acerca dos conteúdos a abordar e que estratégias motivadoras poderíamos utilizar para a criança atingir o objetivo pretendido durante as semanas de intervenção. A constante procura de informação acerca do saber científico e a sua relação com o saber pedagógico, logo se tornou um aspeto positivo, pois sempre conseguimos adaptar os conteúdos abordados com atividades aliciantes, motivadoras e lúdicas, para que a criança se sentisse motivada a participar ativamente nas tarefas propostas, bem como

a que esta se empenhasse nas suas resoluções e procura de respostas. Corroborando com a ideia de Jesus (2003),

a motivação dos alunos na escola é um fenómeno complexo, exigindo uma intervenção global e concertada da parte de políticos, professores, encargados de educação e de toda a sociedade, pois os problemas educativos só poderão se todos assumirem a sua cota parte de responsabilidade e colaborarem na tentativa da sua resolução (p. 37).

De acordo com esta perspectiva, cabe não só aos professores, mas também à restante comunidade em redor da criança, tal como os encarregados de educação, contribuir para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da criança, para que esta consiga alcançar o sucesso escolar. Com esta relação interligada entre a comunidade escolar e a comunidade familiar, a criança sentir-se-á com todo o apoio que necessita para alcançar o êxito escolar.

Outro aspeto que se revelou positivo ao longo desta prática, foi a relação pedagógica mantida com as crianças. Esta baseava-se no respeito mútuo, amizade e carinho e ao mesmo tempo não deixamos de adotar uma postura mais rigorosa, atenta e promotora de autonomia no desenvolvimento das tarefas.

A relação pedagógica não pode ser concebida seguindo o modelo transmissor-receptor, isto é, limitada à relação necessária para transmitir e receber os conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem (...) à medida que descemos no nível de ensino, o processo de ensino-aprendizagem é cada vez menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal (Jesus, 2003, p.9).

Neste sentido, é possível afirmar que se o professor mantiver uma relação “saudável” com a criança e não adotar uma postura meramente transmissiva de conhecimentos, a criança encontrará motivação e empenho no que está a concretizar. Desta forma e, indo ao encontro de Jesus (2003) destacam-se “as atividades de preparação e manutenção de um clima ou ambiente promotor de aprendizagem activa dos alunos através do seu envolvimento nas atividades escolares, responsabilizando-os e orientando a sua participação” (p. 9). Consequentemente, as nossas intervenções foram realizadas tendo em conta estes aspetos, promovendo uma ação participativa, onde as crianças interviessem de forma ativa e positiva, promovendo a sua autonomia na resolução de tarefas, bem como na utilização de diversos materiais, tendo em conta as crianças que apresentavam mais dificuldades, atendendo ao seu ritmo de trabalho. Optamos por esta ação participativa, pois consideramos que a criança se sentia mais empenhada, querendo sempre responder às questões solicitadas, bem como terminar as tarefas

propostas e auxiliar os restantes colegas no seu término. Este modelo, também era adotado pela educadora/professora cooperante, que para transmitir os conteúdos, não se limitava meramente à sua transmissão e receção por parte das crianças, levando-as a pensar, através de exemplos do seu quotidiano. Neste sentido, seguimos um pouco este modelo participativo, permitindo a cada criança oportunidades de envolvimento em todas as atividades, através de situações mais lúdicas que as motivassem na realização da tarefa, não deixando de abordar os conteúdos, mas de uma forma mais simplista e adequada à sua faixa etária, bem como às suas necessidades. Para alcançar êxito na elaboração das atividades, optamos, também partir das concepções alternativas das crianças, ou seja, aquilo que elas já sabem sobre determinado conteúdo, para introduzir um novo conteúdo. Desta forma, tornou-se mais fácil a abordagem de novos conteúdos, partindo das suas ideias, aproveitando-as para gerir algo novo.

Os conceitos não devem ser ensinados apenas verbalmente. A criança precisa de agir sobre os objectos e envolver-se activamente nos problemas para que a aquisição dos conceitos resulte de um processo de construção. Nesta medida, os melhores métodos de ensino são os que estimulam a actividade da criança e o seu envolvimento nos processos de descoberta (Marques, 1999, p. 36).

Neste sentido, para que a aprendizagem tenha significado, não devemos obrigar a criança a fazer algo, pois se ela o fizer para obedecer, a aprendizagem não vai ter grande significado, tal como não se sentirá motivada para tal. “ A motivação para aprender deve resultar de um desejo interior e não de forças externas à criança” (Marques, 1999). Como tal, o professor deve criar um ambiente onde as crianças sejam ativas, dando o tempo necessário para a sua realização, facultando os materiais adequados. Ainda deve deixar que a criança descubra por si própria as respostas e mesmo que esta erre, continuar a encorajar para que chegue às respostas corretas. Este tipo de modelo ainda permite que a criança adquira conhecimento através da interação com os colegas, ouvindo e respeitando as suas opiniões.

Na tentativa de adotar este modelo, a gestão do tempo para a realização das tarefas ia ao encontro do ritmo das crianças, assim como ao tempo previamente planeado. Geralmente a planificação foi cumprida na sua totalidade, tirando uma vez ou outra, que no nosso entender seria prudente não avançar enquanto a criança não atingisse o objetivo proposto, ou seja, se existiam dificuldades num determinado conteúdo, não avançaríamos para outro sem o anterior estar devidamente compreendido pela criança. Ainda refletindo acerca de gestão da sala de atividades/sala de aula, é de referir que por vezes surgiam situações de conflitos

comportamentais. Perante estas situações, a estratégia, inicialmente baseava-se no autoritarismo, para tentar manter um clima de respeito, que de imediato nos apercebemos que não seria o melhor método para lidar com estas situações e tentámos arranjar outra estratégia eficaz. Desta forma, para contornar esta situação utilizamos o diálogo, num tom de voz mais suave, ou então, mostrávamos descontentamento com semelhante atitude. De facto, esta estratégia resultou, pois as crianças perante tal reação terminavam o barulho e adotavam uma postura correta.

O diálogo e a negociação parecem ser as vias mais adequadas para a resolução dos problemas na sala de aula (...) a grande maioria dos professores prefere recorrer ao diálogo com os alunos em situações de indisciplina, traduzindo a consciência de que não é através do autoritarismo que se promove o respeito por parte dos alunos (Jesus 2003, p. 14).

Em síntese, a passagem por estes contextos, com estes grupos de crianças, permitiu-nos ter uma melhor perceção da realidade do que é ser educador/professor. Esta profissão revela uma grande motivação da nossa parte, uma paixão pelo que estamos a fazer, não só ensinar a criança a ler, escrever e contar, mas também ensiná-la a crescer como pessoa, transmitindo-lhes valores essenciais, educando-a para um futuro com sucesso, atendendo e respeitando as suas necessidades, utilizando todos os meios e recursos para que ela alcance um bom desenvolvimento na sua aprendizagem.

O contacto com estas crianças permitiu-nos ver esses aspetos e outros que devemos melhorar, nomeadamente na gestão da sala de atividades/sala de aula, o tempo e as atividades. Ainda no que respeita a este ponto, procuraremos investir num vasto leque de informações e pesquisa acerca de estratégias e métodos a utilizar para atender às necessidades de cada criança e a todas. Tentaremos melhorar a gestão do tempo para estar com as crianças que apresentem maior dificuldade não deixando as restantes com “tempos mais libertos”.

No que respeita à abordagem dos conteúdos, como já referimos anteriormente, optamos por um modelo menos transmissivo, dando oportunidade de participação a todas as crianças. Existiu sempre uma interligação entre as diferentes áreas do saber, fazendo as articulações necessárias de umas para as outras, não passando de um conteúdo para outro sem haver uma interligação entre si.

Neste sentido, todos os aspetos focados ao longo da prática de ensino supervisionada, foram relevantes para desenvolver competências como futuras educadoras/professoras.

Aprendemos muito com estas crianças, pois não há nada melhor no mundo do que o amor e confiança que uma criança pode demonstrar por nós e pelas ações educativas que com elas desenvolvemos. Desta forma, demos o nosso melhor para estas experiências, proporcionando-nos momentos de alegria.

Bibliografia

- Alçada, L. (2005). Leituras, literacias e bibliotecas escolares. Proformar, n.º 9. Obtido em 10 de dezembro de 2015, em http://proformar.pt/revista/edicao_9/As%20Bibliotecasliteracia.pdf.
- Almeida, A. R. (2007). *Leitura em voz alta: uma experiência com crianças de três a dez anos de idade*. Praxis Educativa. Obtido a 16 de janeiro de 2015 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89420104>.
- Amado, J. S, Silva, L.C. (2013). Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. S. (2013). Questionários Abertos e Composições. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (271-274). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.S., Costa, A.P.; Crusoé, N. (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, A. (2007). «A Compreensão na Leitura: Investigação, Avaliação e Boas Práticas», in Azevedo, F. [Coord.]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora Mcgraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores - Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel .
- Azevedo, F. (2010). *Modelos e Práticas de Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bártolo, V. N. (2004). «Motivação para a leitura», in Lopes, J. A. et al. *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. 1ª Edição. Coimbra: Quarteto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Correa, M. F. (2010). *Leitura em meio digital -o caminho percorrido entre a formação de conceitos e a constituição do sujeito pesquisador*. Itajai. Obtido a 20 de outubro de 2015, em <http://www.nupill.ufsc.br/fatima.pdf>.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Couto, R. (2011). *Percepção e Cibercepção na leitura digital*. Porto: Escola Superior de Artes Gráficas – Porto: obtido a 26 de Fevereiro de 2016, em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/61298>.
- Cunha, S. M. S (2011). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita Factores Pedagógicos e Cognitivos*. Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial. Lisboa. Departamento de Ciências da Educação da Escola superior de Educação Almeida Garrett.
- Cunha, Sara (2012): “*Poesia visual. Ilustração e narrativa em suporte digital*”. Tese de mestrado. Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes, Porto.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto : Porto Editora.
- Educação, M. d. *Orientações para Atividades de Leitura | Programa - Está na Hora dos Livros | Jardim de Infância* . Obtido de Plano Nacional de Leitura: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. F. P. (2007). «*Livros, Leitura e Literacia Emergente: Algumas Pistas Acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-Infância*», in Azevedo, F. [Coord.]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

- Fernandes, P. F. P. (2004). «*Literacia Emergente*», in Lopes, A. J. et al. *Aprendizagem, ensino e Dificuldades da Leitura*. 1.^a Edição. Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, M. (19 de Junho de 2014). *Papel Aprendiz*. Obtido de UOL: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/05/03/especialistas-em-primeira-infancia-defendem-tempo-livre-para-brincar-como-ferramenta-importante-de-aprendizado/>
- Formosinho, J. O. (2007). [Coord.]. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. 3.^a Edição. Porto: Porto Editores.
- Freire, F. P., Prado, M. B., Martins, M., & Sidericoudes, O. (1998). *A Implantação da Informação no Espaço Escolar: questões emergentes ao longo do processo*. Revista Brasileira de Informática na Educação - N.º 3, pp. 1-20. Obtido de <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2301/2063>.
- Garcia, P.C. (2000). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança-Escola Superior de Educação.
- Gentile, P. (2003). *Educar para Crescer*. Obtido de Lembre-se: *Sem memória não há aprendizagem*: Obtido de <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/memoria-aprendizagem-406599.shtml>.
- Gonçalves, G. (1972). *Didática do cálculo*. 1.ºvolume, 2.^a Edição. Porto Editora, LDA.
- Hill, M., Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. 2.^a Edição. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança, 6.ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (2008). *Estratégias para Motivar os Alunos*. Porto Alegre: PUCRS.
- Jesus, S. N. (Janeiro de 2003 / 5.º edição). *Influência do Professor sobre os alunos*. Edições ASA.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Edições ASA.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, A. M. e Alçada, I. (1988). *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Caminho.

- Marques, R. (1990). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler – Um Guia para pais e Educadores*. 3ª edição, Texto Editora, Lisboa.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Paralelo Editora, LDA.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ME. (2006a). *Orientações para atividades de leitura: Programa- Está na hora dos Livros-1ºCiclo*. Obtido em 12 de Dezembro de 2015, em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuraCompleta_1ciclo.pdf.
- Mendes, L. (2000). *O hipertexto, texto electrónico: as identidades discursivas na globalidade das culturas*. *Millenium* 17. Obtido a 15 de maio de 2015, em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/933/1/O%20hipertexto%2c%20texto%20electr%C3>.
- Menezes, I. (2010). *Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e impacto na aprendizagem : concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: num estudo de caso no âmbito aos programas nacionais de formação contínua* - Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 4.ª Edição. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moraes, L. A. (2012). A Leitura em suporte impresso e digital: Modificações nos modos de ler: *Encontro Nacional de didática e Práticas de Ensino*. Obtido a 5 de janeiro de 2016, em: <http://www2.unimep.br/endipe/1908p.pdf>.
- Moreira, I. S. (2014). *Motivação para a Leitura - Relatório apresentado para obtenção de grau Mestre*. Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaya - Escola Superior de Santa Maria.
- Pontes, V. e Barros, L. (2007). «Formar Leitores Críticos, Componentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura», in in Azevedo, F. [Coord.]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Pontes, V., & Azevedo, F. (2009). *O espaço de leitura como fonte de prazer*. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 69-79). Lisboa: Edições Lidel.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palma e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Reis, C. (2011). [Coord.]. *Programas do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, M. (2011): “*Do desenho à ilustração infantil*”. Tese de mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes. Lisboa.
- Rocha, M. F. B. (2015). *O Pinguim Pingalim e o Leão Tião*. Estudo e construção de narrativas visuais no álbum infantil ilustrado. Instituto Politécnico do Cávado e do Ave.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Saíz, C. (2007). *A promoção da leitura nas bibliotecas de A Corunha*. In F.Azevedo, Formar Leitores - Das Teorias às Práticas. Lisboa:Lidel.
- Sequeira, F. (2000.) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar* - lisboa - instituto de inovação educacional.
- Serrão, L. (2009). *O Educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Dissertação de Mestrado em Educação (Formação Pessoal e Social). Lisboa. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências – Departamento de Educação. Obtido a 16 de março de 2016 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf.
- 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, F., Nascimento, I. (2010). *Livro Eletrónico: novo suporte para o registro do conhecimento*.
- Silva, J. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, S. M. S. L. (2011): “*A Ilustração Portuguesa para a Infância no Século XX e Movimentos Artísticos: Influências Mútuas, Convergências Estéticas*”. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Comunicação Visual e Expressão Plástica. Universidade do Minho, Braga.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação. 1ª Edição. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração. 1ª Edição*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, B. A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem-Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel-Edições Técnicas,Lda.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2008). *TIC: implicações e potencialidades para a leitura e a escrita-Intercompreensão- Revista da Didática das Línguas , n.º 14*. Santarém:Edições Cosmo. Obtido a 15 de abril de 2015 <http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/CFerrao.pdf>.
- Tavares, J. S. (2012). *Crescer Comigo e com os Outros – Desenvolvendo Competências Sociais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Teixeira, C. M. C. (2008). “Escrever-se” e/ou “Outrar-se” – Escrita e revelação em páginas do diário íntimo de José Régio. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultada em 15 de outubro de 2015, no link https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/158/1/msc_cmteixeira.pdf.
- Teixeira, F. (2011). Da Natureza da Observação Pedagógica: Da Objetividade à Interpretação. In E.A., Machado, M.P., Alves, F.R., Gonçalves. *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*, (17-37). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Teixeira, R. (2013). Relatório de Estágio *Compreender a Leitura em Diferentes Suportes: Digital/Papel*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- Veloso, R. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ventura, G. (2000). *A aventura do livro: Vantagens e Desvantagens da sua viagem pelo meio electrónico*. Estado da Bahia Obtido a 4 de maio de 2015, em<http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/glaucia.html>.
- Vygotsky, L. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo I

**Análise de conteúdo das preferências de leitura nos diferentes suportes papel/digital na
EPE**

Análise de conteúdo das preferências de leitura nos diferentes suportes papel/digital na EPE

Tema: Leitura nos diferentes suportes

| Categoria | Subcategorias | Unidades de Registo | Crianças | ∑ u. r. Subcategorias |
|--|----------------------------|---|----------|-----------------------|
| Preferências entre suportes de leitura | Leitura em suporte papel | “É mais bonito.” | C2 | 10 |
| | | “Tem capas coloridas.” | C6 | |
| | | “Gosto de passar as folhas nos livros.” | C7 | |
| | | “É giro.” | C9 | |
| | | “Porque tem muitos desenhos.” | C10 | |
| | | “Tem muitas cores.” | C1 | |
| | | “Gosto de ver os desenhos nas folhas quando a minha professora lê.” | C12 | |
| | | “Gosto que os meus pais me leiam à noite.” | C4 | |
| | | “Porque a minha mãe me compra livros.” | C3 | |
| | | “Porque gosto que a minha avó me leia à lareira.” | C5 | |
| | Leitura em suporte digital | “Vejo as imagens a mexer.” | C11 | 15 |
| | | “Gosto de mexer no teclado.” | C8 | |
| | | “Gosto de me sentar no colo do meu pai para ele me ler no computador dele.” | C14 | |
| | | “Gosto de ouvir histórias no carro quando vou para a aldeia.” | C13 | |
| | | “Vê-se melhor.” | C18 | |
| | | “As imagens são grandes.” | C20 | |
| | | “Porque tem muita cor.” | C19 | |
| | | “Gosto de ouvir histórias no computador.” | C15 | |
| | | “Gosto que o mano leia no computador para mim.” | C21 | |
| | | “Gosto que me mostrem as imagens no computador.” | C24 | |
| | | “Porque eu peço aos meus pais para me pôr as histórias no computador.” | C22 | |
| | | “Porque tenho o computador sempre em cima da mesa da sala.” | C25 | |
| | | “Faz barulhos giros.” | C22 | |
| “Os animais cantam.” | C23 | | | |
| “Eu tenho um livro no computador que a toupeira mexe.” | C16 | | | |

Anexo II

**Análise de conteúdo das preferências de leitura nos diferentes suportes papel/digital no
1.º CEB**

Análise de conteúdo das preferências de leitura nos diferentes suportes papel/digital no 1.º CEB

Tema: Leitura nos diferentes suportes

| Categoria | Subcategorias | Unidades de Registo | Crianças | ∑ u. r. Subcategorias |
|--|----------------------------|--|----------|-----------------------|
| Preferências entre suportes de leitura | Leitura em suporte papel | “Vê-se melhor.” | C2 | 5 |
| | | “Tem capas fixas.” | C6 | |
| | | “É mais fácil desfolhar e não sei mexer no computador.” | C7 | |
| | | “É giro e tem muitas páginas com letras para ler.” | C9 | |
| | | “Porque são as frases maiores.” | C10 | |
| | Leitura em suporte digital | “É mais fixe.” | C1 | 3 |
| | | “Dá para pôr em grande”. | C3 | |
| | | “Porque assim não tenho que desfolhar”. | C8 | |
| | Leitura nos dois suportes | “No livro há muitas cores e algumas imagens veem-se melhor no computador” | C4 | 2 |
| | | “Nos dois, porque no computador vê-se melhor e no livro posso ver as imagens.” | C5 | |

Anexo III

Grelha de observação – Motivação para a leitura: livros em suporte papel

Grelha de observação – Motivação para a leitura: livros em suporte papel

| Nomes das crianças Objetivos Comportamentais | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|--|
| Ouvir a história com atenção | | | | | | | | | | | |
| Resumiu a história | | | | | | | | | | | |
| Partilhou ideias | | | | | | | | | | | |
| Manifestou interesse por situações ou personagens da história | | | | | | | | | | | |
| Levantou hipóteses acerca do conteúdo a partir das ilustrações | | | | | | | | | | | |
| Revelou interesse em querer ouvir outras histórias | | | | | | | | | | | |
| Revelou interesse pelo tipo de suporte em que ouviu a história | | | | | | | | | | | |

Anexo IV

Grelha de observação – Motivação para a leitura: livros em suporte digital

Grelha de observação – Motivação para a leitura: livros em suporte digital

| Nomes das crianças Objetivos Comportamentais | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|--|
| Ouviu a história com atenção | | | | | | | | | | | |
| Resumiu a história | | | | | | | | | | | |
| Partilhou ideias | | | | | | | | | | | |
| Manifestou interesse por situações ou personagens da história | | | | | | | | | | | |
| Levantou hipóteses acerca do conteúdo a partir das ilustrações | | | | | | | | | | | |
| Revelou interesse em querer ouvir outras histórias | | | | | | | | | | | |
| Revelou interesse pelo tipo de suporte em que ouviu a história | | | | | | | | | | | |

Anexo V

Questionários

