



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Sara Patrícia Guimarães Santana

Orientadora: Doutora Ângela Maria Franco Martins
Coelho de Paiva Balça

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Évora, 30 de maio de 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Sara Patrícia Guimarães Santana

Orientadora: Doutora Ângela Maria Franco Martins
Coelho de Paiva Balça

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Évora, 30 de maio de 2016

Tu não és para mim senão uma pessoa inteiramente igual a cem mil outras pessoas. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro.



Antoine de Saint-Exupéry In O Príncipezinho

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, todo o estímulo que me deu ao longo deste percurso formativo, a confiança que depositou na minha capacidade para concretizar este sonho, a disponibilidade e interesse que manifestou e o esforço de me facultar uma orientação coesa e estruturada.

Também gostaria de dirigir os meus sinceros agradecimentos a todos os elementos da Escola Básica e Jardim-de-Infância Galopim de Carvalho e à Escola Manuel Ferreira Patrício, em especial à educadora Mariana Rodrigues e professora Susana Marques, por todo o carinho prestado e por me terem proporcionado aprendizagens significativas ao longo deste percurso académico e profissional.

É fundamental agradecer às crianças e famílias por terem participado nas atividades do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, pela disponibilidade, pelo carinho e pela partilha.

À minha família, em especial aos meus pais, irmã e prima Susana, por me terem permitido concretizar um dos meus grandes sonhos. Por me apoiarem incondicionalmente. Obrigada pela dedicação, pela amizade e pelo companheirismo. Obrigada pelas mãos entrelaçadas nas minhas, dando-me confiança, na certeza de estar indo por caminhos seguros.

Ao António, pelo apoio e ajuda incondicional. Pela paciência durante as intervenções nas Práticas de Ensino Supervisionadas. Obrigada por acreditares, sempre, nas minhas capacidades. A tua ajuda e o teu apoio foram para mim de valor inestimável.

Por fim, e não menos importante, quero agradecer às minhas colegas e amigas, Cátia, Marta e Carolina, pela partilha, pelo apoio e pela paciência que tiveram ao longo deste percurso em me ouvirem partilhar todo o meu percurso e todos os meus obstáculos encontrados. Obrigada por me terem ajudado a ultrapassar esses obstáculos.

Dedico este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada como homenagem ao meu avô Ulisses, que de certeza estaria orgulhoso por ter terminado um dos percursos mais importantes da minha vida.

Obrigada, a todos, pelo vosso carinho e compreensão!

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo geral foi promover o livro e a leitura, procurando contribuir para a formação de leitores com hábitos de leitura frequentes.

O tema surgiu pela necessidade de compreender qual o papel do educador/professor na promoção da leitura, tendo em conta que este deve orientar o seu trabalho no sentido de transformar a escola numa comunidade de leitura, na qual o prazer de ler é uma conquista fundamental. Também foi nosso propósito incidir no papel da família, tendo em conta a promoção do livro e da leitura.

A Dimensão Investigativa da PES baseou-se na observação participante; nos registos fotográficos; no caderno de formação e na aplicação de dois inquéritos por questionário, um à educadora e professora cooperantes e outro a uma amostra de seis crianças do grupo de pré-escolar, que ingressavam no ano letivo seguinte no 1º ano do 1º CEB.

Os resultados mostram que em ambos os contextos, jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico, existem poucos momentos de leitura de histórias, como também a utilização frequente da área da biblioteca da sala. Através da análise dos inquéritos por questionário às profissionais de educação, verifica-se que ambas mencionam que existe a rotina frequente de leitura de histórias, salientando-se que esses momentos não foram observados durante a minha observação e intervenção. Com a análise dos inquéritos por questionário ao grupo de crianças do pré-escolar, estes consideram o momento de leitura de histórias promovido pela educadora, satisfatório.

Palavras-Chave: Promoção do livro e da leitura; animação da leitura; Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada; relação entre a criança e o livro.

Report on the Practice of Supervised Teaching in Preschool Education and Teaching of the first Cycle of Basic Education: The promotion of books and reading in Preschool Education and first Cycle of Basic Education

Abstract

The present report has been prepared in scope of Practice of Supervised Teaching in kindergarten and 1st cycle of basic education, entered in the master's degree in Pre-School Education and teaching of the first cycle of basic education. The overall objective was to promote the book and reading, seeking to contribute to the formation of readers with frequent reading habits.

The theme came about by the need to understand what the role of the educator/teacher in promoting reading, given that this must orient their work in order to transform the school into a community of reading, in which the pleasure of reading is a fundamental achievement. It was also our purpose focus on the role of the family, taking into account the promotion of books and reading.

The Research Dimension of the PES was based on participant observation; photographic records; in the formation and implementation of two surveys, one educator and cooperating teacher and another a sample of six children of the preschool group, which entered the school year following the first year of the 1st CEB.

The results show that in both contexts, kindergarten and 1st cycle of basic education, there are few moments of reading stories, as well as the frequent use of the library area of the room. Through the analysis of surveys to education professionals, it turns out that both mention that there is the routine of reading stories, stressing that those moments were not observed during my observation and intervention. With the analysis of the surveys to the Group of children from preschool, they consider the moment of reading stories promoted by the educator, satisfactory.

Keywords: Promotion of books and reading; animation of reading; Pre-School; 1st cycle of basic education; supervised teaching practice; relationship between the child and the book.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	4
1. A importância da promoção do livro e da leitura	4
1.1. O que é ler?	6
1.2. Aprender a ler.....	8
1.3. Tipos de leitores	10
1.4. O encontro com o livro – Afetivo, lúdico e educativo	13
1.5. Princípios para a promoção da leitura.....	23
Capítulo II – Caracterização dos contextos	25
2. Caracterização do contexto de jardim-de-infância	25
1.1. Caracterização da instituição.....	25
1.2. Caracterização do grupo.....	26
1.3. Organização do espaço e materiais	29
1.4. Organização do tempo e do grupo.....	34
1.5. Interação com a família e comunidade.....	38
1.6. Fundamentos da ação educativa.....	39
1.7. As práticas no pré-escolar sobre a promoção do livro e da leitura	42
2. Caracterização do contexto em 1º ciclo.....	48
2.1. Caracterização da instituição.....	48
2.2. Caracterização do grupo.....	48
2.3. Organização do espaço e materiais	51
2.4. Organização do tempo e do grupo.....	55
2.5. Interação com a família e comunidade.....	58
2.6. Fundamentos da ação educativa.....	60

2.7. As práticas no 1º CEB sobre a promoção do livro e da leitura	62
Capítulo III - Dimensão Investigativa da PES.....	68
1. Identificação do problema	69
2. Objetivos da investigação.....	70
3. Técnica e instrumentos de recolha de dados	70
3.1. Observação Participante.....	71
3.2. Caderno de formação (notas de campo, reflexões e planificações)	72
3.3. Registo fotográfico.....	73
3.4. Inquérito por questionário	74
4. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	75
5. Análise e interpretação de dados	75
6. Conclusões e reflexão sobre a Dimensão Investigativa da PES.....	92
Capítulo IV - Trabalho de projeto 1º Ciclo	95
1. A promoção do livro e da leitura no projeto “ <i>A Família vem ler-nos histórias</i> ”	97
Considerações finais.....	105
Referências bibliográficas	108
Apêndices	113
Apêndice A – Convite às famílias para a participação no projeto.....	114
Apêndice B - Lista de Inscrições no projeto.....	115
Apêndice C – Guião do inquérito por questionário à educadora e professora cooperantes	116
Apêndice D - Guião do inquérito por questionário às crianças do pré-escolar	117

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Relação entre o nº de crianças, género e idade.....	26
Tabela 2 - Rotinas diárias e semanais.....	36
Tabela 3 - Relação entre o nº de crianças, género e idade.....	49

Tabela 4 - Horário da turma	55
Tabela 5 - N° de horas das áreas curriculares obrigatórias	56
Tabela 6 - Registos alusivos ao projeto	102

Índice de Esquemas

Esquema 1- Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora.....	25
--	----

Índice de Imagens

Imagem 1 - Área do faz-de-conta	30
Imagem 2 - Área dos jogos de mesa.....	30
Imagem 3 - Área das ciências	30
Imagem 4 - Área da garagem.....	30
Imagem 5 - Área da pintura	31
Imagem 6 - Área dos jogos de chão	31
Imagem 7 - Área do computador.....	31
Imagem 8 - Área da biblioteca	32
Imagem 9 - Área da escrita	33
Imagem 10 - Área das almofadas	34
Imagem 11 - Livro Pê de Pai.....	44
Imagem 12 - Jogo de adivinhas.....	44
Imagem 13 - Participação das crianças na história.....	46
Imagem 14 - A que sabe a Lua?.....	46
Imagem 15 - Livro sobre a visita ao Oceanário	47
Imagem 16 - Leitura horizontal.....	47
Imagem 17 - Ilustração das paredes da sala	52
Imagem 19 - Área do computador.....	53
Imagem 20 - Área suja	53
Imagem 18 - Área da biblioteca e dos jogos	53
Imagem 21 - Dia da alimentação saudável	58
Imagem 22 - Ofertas de Natal	58
Imagem 23 - Visita ao Museu	59
Imagem 24 - Calendários das visitas.....	64
Imagem 25 - Visita à biblioteca	65

Imagem 26 - Elaboração de separadores	65
Imagem 27 - Preparação dos recipientes	66
Imagem 28 - Organização da biblioteca	66
Imagem 29 - Divulgação do projeto.....	103

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Género da amostra	81
Gráfico 2 - Idades da amostra.....	81
Gráfico 3 - Gosto de ouvir histórias	82
Gráfico 4 - Momento do dia em que ouvem histórias	83
Gráfico 5 - Local em que ouvem histórias	84
Gráfico 6 - Quem lê histórias	85
Gráfico 7 - Hábitos de leitura das famílias	86
Gráfico 8 - Frequência na BE.....	87
Gráfico 9 - Requisição de livros na BE	88
Gráfico 10 - Frequência de leitura de histórias na sala.....	88
Gráfico 11 - Frequência da realização de trabalhos depois da história	89
Gráfico 12 - Importância da realização de trabalhos depois das histórias.....	90
Gráfico 13 - Gosto do tipo de trabalhos após a leitura	91
Gráfico 14 - Gosto pela forma como a educadora conta histórias.....	91

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

J.I. – Jardim-de-Infância

EB/JI – Escola Básica com Jardim-de-Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

PNL – Plano Nacional de Leitura

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

BE – Biblioteca Escolar

BPE – Biblioteca Pública de Évora

IA – Investigação-ação

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, orientadas pelas professoras Isabel Fialho e Lurdes Moreira, respetivamente.

No que se refere ao contexto da PES em pré-escolar, o período de observação e intervenção decorreram desde o dia 19 de fevereiro até ao dia 22 de maio de 2015 e tiveram lugar na Escola Básica e Jardim-de-Infância Galopim de Carvalho, pertencente ao Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, a qual se situa na freguesia do Bacelo, na cidade de Évora. Nesta escola fui recebida pela educadora cooperante Mariana Rodrigues e por um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Em relação ao contexto de 1º CEB, o período de observação e intervenção decorreram desde o dia 22 de setembro até ao dia 17 de dezembro de 2015 e tiveram lugar na Escola Manuel Ferreira Patrício, sede do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, a qual se situa na freguesia da Malagueira, na cidade de Évora. Nesta escola fui recebida pela professora cooperante Susana Marques e por um grupo de vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

As práticas de ensino referidas anteriormente foram sustentadas na legislação em vigor, no que respeita as valências de pré-escolar e de 1º CEB. A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto) foi um dos documentos orientadores que utilizei nas minhas práticas, que assenta nos seguintes princípios: “a igualdade e oportunidade ao ensino”, o que me desafia enquanto profissional a ser autónoma; “a liberdade para aprender e ensinar”, o que propõe que a minha prática proporcione contextos de aprendizagem e respeito pelas diversas perspetivas éticas; e por fim, “a contextualização da educação”, que exige uma análise e reflexão da dimensão contextual onde atuei.

Outro documento que também tive em conta, e pelo qual sustentei as minhas práticas foi o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto) e assume aspetos relevantes:

O Professor [educador] incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com os outros profissionais” (p.4).

Por fim, também tive em conta os *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto) que me fizeram compreender a conceção e o desenvolvimento do currículo e da sua integração.

Ao longo da PES em pré-escolar e da PES em 1º CEB desenvolvi o tema: *A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Elegi esta temática devido à sua importância, bem como à carência de livros nas salas de pré-escolar e de 1º CEB. Também considerei necessário retratá-lo, pois ambos os grupos não frequentavam assiduamente a área da biblioteca da sala. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), afirmam que “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 70).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar” (p. 72). Assim, o educador e o professor têm um papel relevante na promoção do livro e da leitura, criando ambientes propícios a essa promoção. Tal e qual como os profissionais em educação, as famílias também são importantes neste processo. Para tal, os educadores/professores deverão colaborar com as famílias, transmitindo-lhes a importância do seu papel, como também dar-lhes sugestões.

Com o problema encontrado, procurei situar a minha investigação-ação na compreensão no modo pelo qual podemos contribuir para a formação de leitores autónomos e experientes. Foram necessários instrumentos de recolha de dados que considerei relevantes para a investigação: observação participante; caderno de formação (notas de campo, planificações e reflexões); registo fotográfico; inquéritos por questionário à educadora e professora e ainda outro a uma amostra de seis crianças do grupo de pré-escolar. As seis crianças foram selecionadas, por serem elas as que iriam

ingressar no 1º ano do 1º CEB e também com o objetivo de compreender o seu grau de satisfação em relação à hora do conto realizada pela educadora.

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada encontra-se organizado em quatro capítulos: o primeiro refere-se ao enquadramento teórico que foca aspetos relevantes relacionados com a promoção do livro e da leitura, desde o ato de ler às estratégias diversas de promover a leitura. Num segundo capítulo é contextualizada a ação educativa e a forma como esta influenciou a investigação presente, tendo em conta as práticas nas duas valências. O terceiro capítulo encerra a metodologia aplicada ao estudo, bem como a análise dos instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação-ação [IA]. Por fim, e não menos importante, no quarto capítulo encontra-se o trabalho de projeto desenvolvido em 1º CEB promovendo a temática do relatório da PES. Para concluir este relatório são apresentadas as considerações finais que decorrem do presente estudo.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. A importância da promoção do livro e da leitura

A promoção da leitura deverá ocorrer desde cedo e esses primeiros passos deverão acontecer em idade pré-escolar, ainda antes do ensino formal da leitura, denominada a literacia emergente. Tal como refere Rombert (2013), “promover a literacia desde cedo, e ainda antes de entrar para a escola, será fundamental, pois ajudará a que a criança tenha um melhor desempenho na aprendizagem formal da leitura e escrita e ainda poderá funcionar como uma medida para eventuais dificuldades na sua aprendizagem” (p. 215).

Antigamente, o saber ler era privilégio de uma minoria. Porém, o estabelecimento de uma escolaridade mínima obrigatória fez com que a situação referida se invertesse. Atualmente, a leitura passou a ser um direito de todos os cidadãos como também passou a desempenhar um papel fundamental na vida dos mesmos. Assim, as crianças deverão vê-la como uma forma de interação com os seus colegas e com o meio que as rodeia.

De acordo com Rombert (2013), “esta promoção desenvolve nas crianças diversos aspetos relevantes, como conhecer o material escrito, conhecer as letras do alfabeto, adotar comportamentos de leitor, ter a consciência dos sons, das sílabas e fazer a relação entre a fala e a escrita” (p. 214).

O gosto e a motivação pela leitura deverá ser descoberto pelas crianças e os pais terão um papel relevante nessa tarefa. Se não for descoberto com naturalidade, a criança irá entender como um ato obrigatório, e não de satisfação. E pretende-se que sejam criados hábitos de leitura, formando cidadãos leitores, utilizando o livro como prazer.

Segundo Rombert (2013), “é fundamental que os pais as ajudem a descobrir o gosto, a motivação e a sua funcionalidade” (p. 216). É através da descoberta do gosto e da motivação da leitura, que a criança começa a aprender a ler e a escrever. É relevante que as crianças conheçam a importância do aprender a ler e a escrever, pois é a partir dessa capacidade que conseguem, segundo Jolibert (1991), ler para viver com os outros; ler para comunicar com o exterior; ler para obter informações; ler para fazer; ler para alimentar e estimular o imaginário; ler para adquirir conhecimentos e ler para brincar (p. 35 -43).

Para as crianças conseguirem adquirir esse gosto e motivação pela leitura, é bom, segundo Rombert (2013), “que oiçam histórias que lhes interessem, que sejam para a sua idade e com as quais sintam prazer, e queiram ser elas as principais leitoras ou escritoras” (p. 216). Contudo, a leitura deve ser encarada como um ato de prazer, estimulado desde cedo pelos pais e professores. Esta estimulação deve ser realizada com o intuito de promover uma aprendizagem voluntária e satisfatória do ato de ler. Segundo Rombert (2013), “os educadores e professores apresentam também um papel relevante neste processo, tal e qual como os pais e familiares” (p. 226).

Tendo em conta o papel do educador e do professor, Sim-Sim (2009) afirma que,

Para que o ensino da decifração de palavras seja atraente e eficaz, é importante que a aprendizagem da mesma ocorra em contexto real de leitura. Exemplificativamente, sugere-se (i) que a sala de aula contenha materiais de leitura e de escrita variados e atrativos; (ii) que o professor crie rotinas diárias de leitura recreativa; (iii) que as crianças ouçam e vejam os adultos a ler materiais diversos e para fins específicos; (iv) que seja criado um clima de cumplicidade entre a escola e a família com o objetivo de favorecer atividades conjuntas de leitura e (v) que as crianças conversem com o adulto sobre o que ouvirem ler (p. 28).

Afinal, é importante aprender a ler, porque necessitamos dessa competência para conseguirmos agir como cidadãos inseridos numa sociedade. Na realidade, em todas as situações do quotidiano, precisamos de saber ler. Neste caso, refiro-me à promoção do livro e da leitura, enquanto obras literárias. Neste aspeto é relevante o papel do educador/professor e das famílias. Tanto o educador/professor como as famílias devem promover contextos e espaços de leitura. As crianças aprendem pela imitação, através daquilo que observam nos adultos, por isso dizer às crianças teoricamente como devem agir, não chega. Considero que os exemplos são o mais eficiente recurso de educação que existe.

Assim, os educadores/professores e as famílias devem exemplificar as diversas atitudes relevantes para se tornarem bons leitores e leitores frequentes. E são variados os exemplos que podem transmitir, como a leitura de cartas, jornais, revistas, diários, livros. A criança ao observar o adulto, tentará imitá-lo e é através das diferentes tentativas de leitura que faz, que aprende a ler.

1.1. O que é ler?

O verbo ler já existia antes de ser o significado para o ato que agora se está a definir. Etimologicamente, deriva do verbo latino *genere* que significava simplesmente ‘colher’. Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o ato de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém (Cadório, 2001, p. 17).

Num trabalho sobre a leitura torna-se relevante compreender o significado do ato de ler em todo o seu processo. Após a leitura de diversos autores, as definições para o ato de ler têm sido alvo de muitas discussões, perspectivas, e teorias. Também é de referir que o seu significado foi-se alterando com o passar do tempo. Pois segundo Cadório (2001), “com o tempo, estudos e investigações, esta definição mostrou-se bastante restritiva, por entender a leitura exclusivamente como um ato recetivo em vez de a conceber como um ato interpretativo que releva tanto do texto, como do autor e leitor, bem como do que estas três dimensões implicam” (p. 17).

Segundo as diferentes perspectivas colocadas no significado do ato de ler, considero que a leitura seja um processo de desenvolvimento com um meio para atingir um fim. Pretende-se formar crianças como leitores assíduos e que o fazem por gosto e prazer, que é um dos objetivos pretendidos da presente investigação.

Neste sentido, Jolibert (1991), refere que o ato de ler exige “ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situações de vida ‘a sério’, como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro...” (p. 20).

Com a citação de Jolibert, constata-se que antes do ensino formal, a criança aprende a ler as imagens e determinados símbolos, os quais aparecem repetitivamente no quotidiano e no dia-a-dia da criança. Com facilidade, as crianças ao visualizarem um rótulo de uma embalagem conseguem rapidamente associá-lo ao alimento, por exemplo. De acordo com Mata (2008), “Estas crianças não estão verdadeiramente a ler, mas sim a antecipar o conteúdo da mensagem contida quer nas embalagens, quer no livro, a partir de alguns indicadores contextuais, e a imitar alguns comportamentos de leitor, que vêem nos outros que os rodeiam” (p. 66).

Também é referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), que esse trabalho também pode ser desenvolvido na educação pré-escolar, ao qual denominam a descodificação de diferentes códigos simbólicos, como também “através do reconhecimento de símbolos convencionais, como sinais de trânsito e outros sinais de orientação, quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição das palavras” (p. 68).

Já Santos (2000) também considera que “nos dias de hoje quando pronunciamos a palavra ler, surge na nossa consciência a ideia da capacidade que o indivíduo tem de interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto” (p. 21).

Com variadas opiniões dadas por diversos autores, considera-se de igual modo, que a leitura passou a ser considerada como um meio indispensável ao ser humano que se quer ativo, participante e útil à sociedade. É de referir a importância do significado da palavra *ler* nos dias de hoje, pois tornou-se um meio privilegiado para ter acesso ao saber, conquistando-se autonomamente a aprendizagem. Um indivíduo que saiba ler, tem a capacidade de compreender com mais facilidade o mundo que o rodeia, dando respostas a estímulos do meio.

De acordo com a opinião de Magalhães e Alçada (1988), “ler não é descobrir o som do que está escrito, é captar o significado, é procurar ativamente o sentido do texto. Para o descobrir, o leitor formula hipóteses e verifica se estas correspondem ao que está escrito, baseando-se no contexto, nas palavras anteriores e naquilo que espera encontrar. Antecipa o significado e procura que as palavras confirmem as suas suspeitas” (p.19).

É habitual que as crianças quando tentam fazer as suas tentativas de leitura, comecem pelas palavras que já conhecem e tentem adivinhar as outras pelos contextos ou até mesmo por conhecimentos prévios. Poderão ser diversos os exemplos que ilustrem o que foi dito. No jardim-de-infância, as crianças conhecem os colegas pelo seu nome e sobrenome, quando visualizam os cartões dos nomes dos colegas, conseguem ler o nome por terem conhecimento da forma como se escreve, e adivinham o sobrenome. Pois na realidade, apresentam conhecimentos prévios em relação ao sobrenome dos colegas.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013) ler surge do latim *lego*, que significa reunir, juntar, colher, apanhar. É designado como interpretar o que está escrito; proceder à leitura; decifrar através do reconhecimento de um determinado código; fazer a interpretação; dar certo sentido; predizer; adivinhar e reconhecer os dados gravados e dedicar-se à leitura (<https://www.priberam.pt/DLPO/ler> [consultado a 01-03-2016]).

Muitas são as definições encontradas e, após a sua análise, irei focar-me na definição oferecida por Magalhães e Alçada (1988), por me parecer bastante completa e abrangente no que respeita as definições consultadas. Assim, posso sublinhar que o ato de ler consiste em “captar o significado, é procurar ativamente o sentido do texto” (p. 19).

As diversas definições do ato de ler são, na realidade, oferecidas por diversos autores que o definem e que, com toda a certeza, apresentam unanimidade no seu significado. De uma forma geral, todos consideram que o ato de ler baseia-se na compreensão de algo que nos é dito por uma determinada pessoa, que neste caso é o autor.

1.2. Aprender a ler

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral têm tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, não pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (OCEPE, 1997, p. 65).

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo e progressivo que se inicia logo que a criança nasce. É a partir do nascimento que a criança vai conhecendo o meio envolvente, e na entrada para o pré-escolar já apresenta conhecimentos prévios e noções básicas da linguagem oral. E o seu sucesso depende, em grande parte, da ação intencional dos educadores/professores e das famílias. É com o auxílio dos educadores/professores e das famílias que as crianças desenvolvem a aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças em idade pré-escolar realizam diversas formas de leitura, pois interpretam as ilustrações de um livro e acabam por as descrever, criando ou recriando a história. Este tipo de atividade é realizado com frequência por crianças que ainda não

acederam à leitura, realçando as crianças com idade pré-escolar. E assim, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), afirmam que “se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de ‘leitura’ que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências” (p. 71).

Segundo Sim-Sim (2008), “vários estudos demonstraram que as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura e esta relação mantém-se quando a variabilidade inerente ao nível intelectual, vocabulário, memória, ou nível social é estatisticamente controlada” (p. 53).

Assim, posso concluir que existe uma relação entre a consciência fonológica, que abrange as tarefas silábicas e fonémicas, e a aprendizagem da leitura. Considera-se que essa relação seja uma relação recíproca e interativa. De acordo com Sim-Sim (2008),

A perspectiva de uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança consiga apreender a lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita e que a aquisição da linguagem escrita vai, por sua vez, aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas (p. 53).

É de realçar que esta relação recíproca e interativa mencionada anteriormente pode ocorrer até mesmo antes da entrada no jardim-de-infância, pois as crianças realizam diversas tentativas de escrita, nas suas brincadeiras livres. Nessas invenções e tentativas de escrita, as crianças favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, é relevante compreender que, segundo Sim-Sim (2008),

Encontramos crianças de idade pré-escolar cujas produções escritas ainda não apresentam qualquer relação com o oral, outras procedem a uma correspondência quantitativa entre o número de sílabas que detectam nas palavras e o número de letras que usam para escrever uma palavra e outras ainda que começam já a mobilizar letras convencionais em função dos sons que identificam nas palavras (p. 54).

Em suma, para a criança aprender a ler, é necessário que conheça o código escrito, mas para isso, é necessário que haja motivação e, segundo Viana e Martins (2009),

A primeira condição para gostar de ler é ler sem esforço. É aprender bem, a ler; é aprender a ler bem. Aprender a ler implica aprender a dominar um código, a associar sinais gráficos a sons. Mesmo numa fase inicial de aprendizagem do código, tem de haver motivação, porque aprender a ler exige esforço e uma criança motivada não desistirá facilmente face a eventuais dificuldades. Por sua vez, para que esta motivação exista, a criança terá de: a) atribuir sentido à leitura, saber quais as suas funções e quais os seus objetivos; b) desenvolver um projeto pessoal de leitor (p. 17).

1.3. Tipos de leitores

(...) é importante ter em conta que, em cada turma, os alunos estão geralmente em situações muito diferentes, o que se reflete na sua atitude e naturalmente influencia os resultados. Torna-se por isso indispensável verificar quais são os que já se podem considerar leitores experientes e quais os que ainda são os leitores inexperientes, analisando a maneira como cada aluno responde oralmente ou por escrito a perguntas sobre o que leu ou ouviu ler (Plano Nacional de Leitura, Ministério da Educação).

Cada criança é uma criança e depende do seu desenvolvimento da compreensão da linguagem que podemos considerá-los como sendo leitores experientes ou leitores não experientes e é através de diferentes indícios que o professor consegue defini-los, tendo em conta ao tipo de leitor. Assim, segundo o Plano Nacional de Leitura (Ministério da Educação), os leitores são divididos em três categorias: leitores emergentes; leitores médios e leitores experientes. Irei fazer uma breve caracterização de cada tipo de leitor, segundo o PNL:

Leitores Emergentes: São considerados aqueles que conseguem ler com fluência textos simples e com apoio de imagens. É através de alguns indícios que o professor consegue compreender o tipo de leitor. Neste caso, os leitores emergentes “repetem frases para se auto-corrigirem; param quando encontram palavras novas e só conseguem recontar se seguirem a estrutura do texto”.

Leitores Médios: São considerados aqueles que já conseguem ler textos familiares com alguma fluência. Em relação aos textos novos, os leitores médios já não os lêem com tanta fluência como os textos familiares. Também são apresentados alguns sinais de caracterização como leitores médios: “auto-corrige-se quando lhe apontam erros; demoram mais tempo a ler textos com caracteres mais pequenos e recontam o que leram seguindo a estrutura da obra”.

Leitores Experientes: Como o próprio nome indica, os leitores experientes são aqueles que lêem com autonomia resolvendo problemas de compreensão. Neste caso, os leitores experientes “lêem com ritmo bem adaptado a cada passagem; conseguem saltar e prever conteúdos que ainda não leram; transferem informação desconhecida para expressões que conhecem; conseguem ler palavras longas sem hesitar; recontam histórias incluindo a trama central e alguns pormenores e dominam vocabulário e sintaxe relativamente complexa”.

Através da pesquisa realizada, surgiu outra organização dos tipos de leitores, diferente das propostas anteriormente mencionadas pelo Plano Nacional de Leitura. Segundo a Casa de Leitura (Fundação Gulbenkian),

Atendendo ao facto de o desenvolvimento das competências leitoras ser diferente de criança para criança, e portanto a idade não ser indicador do nível de leitura, procurou-se, através das categorias indicadas, apresentar diferentes perfis de desenvolvimento da relação dos leitores com os livros, funcionando como indicação para os mediadores e incentivo para o progresso das crianças (www.casadeleitura.org, [consultado a 01/03/16]).

São quatro os tipos de leitores organizados pela Casa da Leitura: pré-leitores, leitores iniciais, leitores medianos e leitores autónomos, que se regem pela relação dos leitores com os livros, considerando que as idades não são indicadores do nível de leitura. De acordo com a Casa da Leitura, apresentamos os tipos de leitores considerados:

Pré-Leitores: São consideradas as crianças que “estão em fases distintas de aproximação da leitura e que usufruem do livro através das imagens e da repetida recriação de leituras”. Assim, os pré-leitores são aqueles que ainda não entraram no

ensino formal ou até mesmo aqueles que entraram e que ainda não acederam à leitura. As crianças em idade pré-escolar, não acederam ainda à leitura e utilizam o livro para contar histórias a partir das ilustrações.

Leitores Iniciais: São consideradas as crianças “com pouca experiência de leitura, que precisam da presença afetiva do mediador, quer para ajudar na leitura e compreensão, como para associarem leitura ao prazer”. Como o próprio nome indica, os leitores iniciais são aqueles que estão a começar a aceder à leitura. As crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade são considerados leitores iniciais, apesar de, na realidade, existirem crianças que se encontram mais evoluídas tendo em conta a leitura, podendo ser consideradas como leitores medianos ou autónomos.

Leitores Medianos: São consideradas as crianças ou jovens “que conseguem ler e compreender, sem grandes dificuldades, textos de extensão e complexidade adequadas à faixa etária e escolar em que se encontram”. Aqui, podemos considerar aqueles alunos que, mesmo no ensino básico, apresentem uma boa capacidade de leitura e compreensão, como também em níveis superiores, como 2º e 3º ciclos e secundário.

Leitores Autónomos: São consideradas as crianças ou jovens que “conseguem ler e compreender, voluntariamente e sem dificuldades, qualquer tipo de texto. E de sobre ele emitir um juízo crítico”. Os jovens a partir dos 15 anos deveriam ser considerados leitores autónomos, apesar de investigadores considerarem que não é isso que acontece à entrada no ensino secundário.

Fazendo uma análise em relação ao grupo de crianças/alunos em que realizei as práticas de ensino supervisionadas e tendo em conta os tipos de leitores, considero que o grupo de crianças da PES em pré-escolar é considerado como pré-leitores, pois ainda não acederam à leitura nesta faixa etária e fazem a leitura através das imagens. Foram vários os momentos que observei, na leitura de histórias através das ilustrações. As crianças contavam histórias aos colegas, inventando, recriando uma nova história através das ilustrações do livro. Nesta fase, o educador deverá colocar ao dispor das crianças, livros com ilustrações significativas e possíveis de promover este tipo de atividade entre crianças.

Em relação ao grupo de alunos em que realizei a PES em 1º ciclo, posso categorizá-los como leitores iniciais, na perspetiva da Casa de Leitura (Fundação Gulbenkian) ou leitores emergentes na perspetiva do Plano Nacional de Leitura (Ministério da Educação), visto que, durante o período de observação, ainda se estavam a apropriar da leitura. É de realçar que existiam alunos que apresentavam uma grande evolução na leitura de textos ou de histórias, necessitando mesmo assim do apoio do adulto na leitura de alguns sons que só foram consolidados no ano presente.

Cabe-me agora diferenciar e refletir acerca dos tipos de leitores supra referidos pelo Plano Nacional de Leitura e pela Casa de Leitura. Através da leitura realizada e da pesquisa efetuada, é possível verificar-se que existe uma diferença em relação aos tipos de leitores referidos.

O Plano Nacional de Leitura apresenta três tipos de leitores (emergentes, médios e experientes), enquanto a Casa de Leitura apresenta quatro tipos de leitores (pré-leitores, iniciais, medianos e autónomos). Através das denominações, posso referir que apenas os pré-leitores são acrescentados pela Casa de Leitura, e que os emergentes correspondem aos iniciais; os médios aos medianos e os experientes aos autónomos. Os próprios nomes permitem-nos criar uma relação, tendo em conta a sua sinonímia.

1.4. O encontro com o livro – Afetivo, lúdico e educativo

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica (OCEPE, 1997, p. 70).

Com a análise de diversos autores que estiveram envolvidos na investigação presente, conclui-se que o encontro com o livro efetua-se através de três diferentes categorias: afetiva, lúdica e educativa. Isto quer dizer, que o livro transmite-nos e oferece-nos diferentes momentos. Será que pode ser um material de afeto? Aconchega-nos? Será que podemos brincar com o livro? Ou será que o livro nos transmite saberes e conhecimentos?

Foi também através dessa análise que compreendi que o livro transmite-nos tudo isso e apresenta diferentes papéis. Assim, considero que, na realidade, o livro transmite-nos um momento afetivo, pois existe sempre uma relação entre quem lê e quem ouve,

bem como o livro também é considerado como um instrumento afetivo, segundo Cadório (2001), Azevedo (2008) e Rombert (2013). Quando falamos no livro como um encontro afetivo, podemos nos relacionar com a motivação da família para a aprendizagem da leitura, que será abordada num tópico seguinte.

Quando falamos que o livro nos transmite momentos lúdicos, compreende-se que o livro serve para a criança brincar com a linguagem e também para se colocar como personagem na história, sonhando e exteriorizando sentimentos. É com toda a certeza, que o livro permite que transformemos a história em algo lúdico, é através dela que podemos utilizar instrumentos, referindo-me, talvez, às estratégias que o educador/professor pode utilizar para promover a leitura através do carácter lúdico do livro.

Por fim, e tendo em conta o carácter educativo, o livro oferece a possibilidade de descobrir o espaço, o tempo e a estrutura da história, como também contribui para o desenvolvimento de capacidades de comunicação. É de realçar que o que pretendo é transmitir a toda a comunidade, que o livro deve ser utilizado pelo carácter lúdico e afetivo. Quero sim, que se formem leitores que leiam também pelo prazer e pelo gosto de ler, tendo em conta todos os pontos positivos e benefícios que a leitura nos oferece, como cidadãos.

A sala de aula como contexto promotor de leitura

“Criar uma cultura de escola na qual todas as crianças e jovens são encorajados a ser leitores entusiastas e tornar as práticas de leitura num hábito consistente” (Coutinho e Azevedo, 2007, p.37).

No jardim-de-infância é usual a existência de momentos de leitura, sejam eles realizados com pouca ou muita frequência. Durante a leitura de histórias, as crianças aprendem diversos aspetos relacionados com o texto, apresentando uma noção de que a linguagem escrita pode transformar-se em linguagem oral. É importante que a criança compreenda, que “o que se diz se pode escrever e que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias” (OCEPE, 1997, p.70).

Segundo Fernandes (2007), “A leitura de histórias em jardim-de-infância é frequentemente uma atividade interativa. Estas interações sobre um texto lido devem ser

encorajadas pelo educador e podem preceder a leitura do texto ou ocorrer durante o mesmo” (p. 26).

Na sala de aula, por vezes, o livro é esquecido como um bem essencial e torna-se cada vez mais difícil o fomento para hábitos de leitura constantes. Considera-se que o uso do manual tem vindo a ocupar o uso de livros. Com isso, Balça (2007), afirma:

O manual escolar não concorre para que as crianças entendam a leitura como uma experiência cultural e estética relevante, uma vez que lhes permite aprender a ler sem livros, não contribuindo, deste modo, nem para a promoção de uma educação literária, nem para o fomento de hábitos de leitura (p. 131).

Considera-se então que o manual escolar não pode ser o único instrumento utilizado na sala de aula pelo professor, neste caso no 1º CEB. Aqui, o professor terá um papel relevante, que será abordado no tópico seguinte, estimulando e promovendo o desenvolvimento nas crianças de competências como a leitura.

Segundo Cadório (2001), “Há que ter muita atenção quando se justifica o insucesso na leitura como ausência de capacidade mental, porque essa justificação pode resultar apenas numa desculpabilização da escola pelo fracasso na aprendizagem da leitura” (p. 15). Considerava-se que se as crianças frequentassem o jardim-de-infância, esses problemas poderiam deixar de existir e o seu contacto com o 1º CEB fazia-se de uma forma mais equilibrada. Hoje em dia, todas as crianças passam pelo jardim-de-infância e é de realçar que as crianças que frequentam o pré-escolar levam consigo uma preparação que lhes faculta as possibilidades de adquirirem competências de leitura.

O educador/professor como mediador de construção de leitores

Antes de abordar o papel do educador/professor e das famílias neste processo de construção de leitores, é de referir que ambos estabelecem, de forma diferenciada, uma ponte entre a criança e o livro.

Todos sabemos que dentro de uma escola, o professor é a parte fundamental e indispensável para o ensino, sendo assinalado como o modelo a seguir, para os alunos. Alguns autores consideram que um professor é um bom promotor de leitura se ele próprio for um leitor assíduo e com hábitos de leitura. Aí sim, um professor é capaz de formar leitores nas salas de aula. Também é relevante referir que ao darmos enfoque na

importância do educador/professor para a formação de leitores literários, não desejamos atribuir apenas a ele a responsabilidade por despertar nas crianças o prazer da leitura. Esse papel também deve ser promovido pelos pais e famílias.

Para despertar o gosto pela leitura são necessários alguns requisitos. O ambiente em que se lê deve ser um ambiente propício para o ato de ler e os adultos têm de ser leitores assíduos, bem informados e capacitados do papel fundamental que desempenham na função de mediadores de leitura. Neste caso, o educador/professor é um elo relevante entre a criança e o livro. Como já foi mencionado, o educador/professor tem de demonstrar gosto pela leitura e prazer quando lhes lê. Só um adulto que é leitor tem consciência do valor da leitura e é a partir dessa consciência que consegue criar leitores.

De acordo com o que já foi dito, Cadório (2001) afirma que “o professor de Português, como facilitador da aprendizagem, tem vários papéis a desempenhar que se implicam mutuamente. Em termos gerais, a ele cabe-lhe preparar o aluno para a vida ativa, profissional e simultaneamente ter uma atitude maiêutica. Deve ter o cuidado de despertar e estimular a sensibilidade, a imaginação, o sonho, o espírito crítico, a autonomia e ainda ser um bom leitor” (p. 43).

O ambiente em que as crianças estão inseridas e os materiais que lhes estão disponíveis são relevantes neste processo, pois o educador/professor também deve estar atento ao mercado da literatura para a infância, permitindo desta forma o contacto com uma variedade de livros que são adequados aos seus interesses e faixa etária, apresentando um leque de variadas obras e de variados tipos de livros.

Outro papel do educador/professor baseia-se na sensibilização dos pais para a importância do livro e da leitura na educação, incentivando-os a criarem hábitos de leitura em casa e a adquirirem livros adequados para as suas necessidades. O trabalho na escola em relação à promoção de hábitos de leitura é essencial para as famílias que não apresentam esse hábito ou que ainda têm nos seus membros, analfabetos. Segundo Viana e Martins (2009), “tal contexto torna acrescida a responsabilidade da Escola na formação de leitores, nomeadamente para com as crianças e jovens oriundos de famílias onde não há hábitos de leitura” (p. 27). Estas crianças, apesar de viverem em meios desfavorecidos, poderão ser “leitores ávidos, desde que a escola lhes proporcione o encontro com os livros” (p. 27).

A família e a motivação para a aprendizagem da leitura

(...) a aprendizagem da leitura tem lugar bem antes do seu ensino formal. A motivação para aprender a ler será diretamente proporcional ao estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para o aprendiz leitor (Viana e Martins, 2009, p. 25).

Os momentos vividos entre a família e a criança, em torno de um livro, são de uma significativa riqueza afetiva e constituem uma primeira iniciação da criança à leitura. Como já foi referido anteriormente, o livro torna-se num lugar de encontros da criança com o adulto, estabelecendo uma relação afetiva gratificante, que contribui para uma relação de cumplicidade. Segundo Azevedo (2008), Rombert (2013) e Cadório (2001), o livro transmite-nos um momento afetivo, pois existe sempre uma relação entre quem lê e quem ouve, bem como o livro também é considerado como um instrumento afetivo.

As famílias conseguirão fazer com que as crianças consigam imaginar e colocar-se na história, pois é uma atividade partilhada que deve surgir como uma brincadeira e não como um dever. Desta forma, Sobrino (2000) considera que “No momento em que a imagem invade a intimidade da família e substitui a palavra, a atitude adotada pelos adultos, pais, professores e outras pessoas que lidam com a criança determinará, em grande parte, se esta se vai tomar, no futuro, um bom leitor ou se, pelo contrário, vai ser incapaz de retirar prazer de um bom livro” (p. 44).

Segundo Viana e Martins (2009),

Nas famílias em que se desenvolve a cultura da palavra, as crianças crescem a relacionar-se com mais facilidade, a valorizar o diálogo e a partilha. Do mesmo modo, ao valorizar-se o recurso a jornais, a revistas, a livros, à rádio, à televisão, à internet, como fontes de conhecimento, aumenta-se a probabilidade de as crianças ao passarem a usar como recursos usuais que se integrarão como rotinas nas suas vidas (p. 25).

Contudo, o crescimento de uma criança no seio de uma família que valoriza o livro e que apresenta hábitos de leitura frequentes permite na criança um desenvolvimento progressivo do gosto de ler. É de realçar que, hoje em dia, as crianças passam a maior parte do tempo no/a jardim-de-infância/escola e que o convívio com os pais é mais reduzido. Daí, considera-se que é relevante que os pais leiam para os seus

educandos, pois nos momentos livres e oportunos que têm, poderão aproveitá-los para partilhar histórias.

É importante que os pais tenham conhecimento da importância da leitura para o desenvolvimento da linguagem e que o devem inculcar desde cedo, desde o berço. Nesta fase inicial os pais deverão ter oportunidade de lhes contar histórias. Por norma, este momento ocorre em voz alta, à noite, no momento da criança dormir. Assim, considero que seja importante a variedade de livros no quarto da criança e de fácil acesso. O papel do educador/professor está mais uma vez a salientar-se, pois os pais poderão ser aconselhados pelos profissionais de educação em relação aos tipos de livros que poderão investir.

O papel da biblioteca escolar na formação de leitores

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) foi lançado em 1996, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital (Rede de Bibliotecas Escolares, www.rbe.mec.pt/np4/programa.html, [consultado a 03/03/2016]).

É relevante conhecer-se, primeiramente, o significado da palavra biblioteca, para se poder compreender todo o seu processo. Assim, segundo Cadório (2001), “o nome biblioteca deriva do grego *bibliothēke*, que significava depósito de livros e do latim *bibliotheca*, sala, móveis para livros. Apesar de biblioteca ser um local onde há livros, o que não se quer é que ela seja meramente um depósito, mas um local dinâmico, onde os livros são vividos ativamente” (p. 53).

Com o tempo, a definição da palavra biblioteca também se foi alterando, para Prates (1985, citado por Cadório 2001), biblioteca é “toda a coleção organizada de livros e periódicos impressos ou de outros documentos, nomeadamente gráficos e audiovisuais, e ainda os serviços que concorrem para o acesso fácil a estes documentos por utilizadores com fins de informação, pesquisa, educação, ou recreativos” (p. 53).

As bibliotecas escolares foram evoluindo com o tempo e é por isso que, hoje em dia, é indispensável que uma escola esteja habilitada com uma biblioteca escolar. As

suas condições foram melhoradas através dos sucessivos recursos documentais e de informação. De acordo com Conde, Mendinhos, Correia e Martins (2012):

A biblioteca escolar tem vindo, neste contexto, a contribuir para uma boa aprendizagem e domínio da leitura, qualquer que seja o seu suporte e para a promoção de estratégias e atividades de aproximação ao currículo, que em muito vêm facilitando a aquisição de conhecimentos e a formação global dos alunos nestas múltiplas literacias. Só o seu domínio permitirá uma aprendizagem contínua e o desenvolvimento de uma consciência crítica, fatores essenciais de sucesso num mundo em acelerada mudança (p. 9).

A relação entre a criança e o livro – O que afasta as crianças da leitura?

Na idade pré-escolar, as crianças poderão não mostrar tanto interesse como talvez as de 1º CEB pela leitura de livros ou pelo afeto com os livros, mas é importante compreendermos o porquê. Como ainda não acederam à leitura, é normal que isso não aconteça por iniciativa das crianças, por isso é importante o papel do adulto nesta situação. Também é de referir que a relação entre a criança e o livro na idade pré-escolar baseia-se nos tipos de livros que apresentamos às crianças. Se lhes mostrarmos um livro com ilustrações de dimensões razoáveis e se as lermos de acordo com as estratégias sugeridas, de certeza que a criança ficará encantada e poderá ter um maior gosto de pedir para lhe ler. Mesmo que a criança não compreenda o sentido da história, não tem qualquer problema, pois pelo menos é criado um clima afetivo, que é isso que se pretende.

Contudo, esta relação que existe entre a criança e o livro vai depender de todos os momentos criados pelo adulto (educador/professor ou famílias), bem como da sua prática enquanto leitores autónomos, pois Mata (2008) afirma:

Aprender “comportamentos de leitor” – a partir das observações que vão fazendo, as crianças vão-se apercebendo dos comportamentos típicos de um leitor e, posteriormente, quando estão a ver livros, utilizam esses mesmos comportamentos, de um modo cada vez mais sistemático e elaborado (p. 79).

A relação entre a criança e o livro também pode depender de algumas dificuldades que as crianças apresentem. Segundo Rombert (2013), “ (...) se a criança demonstrar

dificuldades sensoriais, cognitivas, linguísticas, relacionais e sociais, pode vir a manifestar dificuldades de leitura e escrita” (p. 225). Assim, a criança pode aparentar não ter qualquer relação com o livro devido a problemas que manifesta, como referidos pela autora.

Deste modo, Rombert (2013), ainda salienta alguns sinais de alerta na leitura: dificuldades em distinguir graficamente as letras; dificuldade em fazer a relação do grafema ao fonema correspondente; leitura lenta ou muito rápida, com omissões ou trocas nas palavras; dificuldade em compreender o que leu durante e após a leitura; não compreende os sinais de pontuação e o seu papel no texto, lendo com pouca expressividade e entoação; leitura literal das palavras ou leitura dedutiva em que tenta adivinhar as palavras tendo pouco em conta o texto (p. 225).

Quando o adulto se depara com crianças com problemas na leitura e na escrita, é relevante que encontrem alguns destes sinais na criança, pois precisará de apoio e de motivação, facilitando a relação entre a criança e o livro. Para este tipo de crianças é positivo que haja novamente um processo de motivação pelo gosto de ler, descobrindo com ela as razões para ler e que ler, lê-se com gosto e prazer.

Como já foi dito diversas vezes, a criança imita os adultos em várias ocasiões, pois vê-o como o modelo ideal a seguir. Assim, é natural que a criança imite os adultos que passam horas em frente a um televisor. Reforçando a ideia de que as crianças imitam aquilo que observam nos adultos, no seu quotidiano, Mata (2008), afirma:

As observações que fazem dos outros e as imitações que as crianças vão fazendo nas suas brincadeiras são essenciais para a compreensão do acto de ler e das suas características. Estes conhecimentos que vão adquirindo, e que muitas vezes nos passam despercebidos, só se vão estruturando e desenvolvendo se as crianças tiverem contactos directos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê (p. 67).

Nas situações em que as famílias não apresentam hábitos de leitura e não transmitem a importância do ato de ler às crianças, nem a escola, nem o professor têm a capacidade de alterar o meio em que as crianças vivem, podendo apresentar outras realidades, como hábitos positivos. A única solução e a única ajuda que o professor pode oferecer, será o transmitir a importância aos adultos, para que estes possam alterar

os seus comportamentos e atitudes, pois o educador/professor é considerado como um mediador entre a escola e a família.

1.4.1. Estratégia para selecionar livros para a sala de aula

Ler é, antes de mais, um exercício de sedução. O livro tem que nos seduzir para aceitarmos desvendá-lo. O esforço da procura, da abertura, do percurso, uma a uma, das páginas, das linhas, das palavras, dos fonemas, da relação diagramática entre imagens visuais e verbais, exige resiliência e sentido lúdico, prazer na descoberta e na extração de significado (Martins, 2009, citado por Viana e Martins, 2009, p. 32).

Os adultos, por vezes, deparam-se com algumas questões que se tornam difíceis de responder, mas é com o auxílio dos profissionais na área, que essas questões são esclarecidas e tomadas como respondidas. Quais são os livros mais adequados para determinada idade? Como selecionar os livros para as diferentes idades? É relevante que os pais e educadores/professores respondam aos interesses e necessidades das crianças. Segundo Viana e Martins (2009), “Essas perguntas, não apresentam só uma resposta. Mais do que a idade, há que atender aos gostos, aos interesses, à personalidade e, acima de tudo, às experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura” (p. 33).

Temos de ter em conta, os diferentes tipos de texto, e de acordo com Viana e Martins (2009), “é necessário distinguir entre textos a selecionar para promover o desejo de ler e textos para formar leitores. Isto é, o primeiro objetivo deverá ser o de conquistar leitores para, posteriormente, os formar” (p. 32). Primeiramente, devemos selecionar textos que promovam o desejo de ler, para podermos conquistar as crianças como leitoras e posteriormente, devemos de as formar como leitoras. Isto é, numa fase inicial o objetivo é criar na criança o gosto e motivação pela leitura, através da promoção de momentos de leitura, bem como o da exploração de livros; numa segunda fase, pretende-se que a criança, após adquirir o gosto e motivação pela leitura, seja ela a ler e a criar hábitos de leitura.

Com isto, o livro tem que responder às características da criança, quer em termos de qualidade quer em termos de variedade. Para as crianças mais novas, considerando o pré-escolar, os livros deverão apresentar um material de qualidade, resistente e atrativo. Se ainda não acederam à leitura, é essencial que o livro seja atrativo, respondendo às

suas necessidades de o explorar e de descobrir. Neste momento, o livro é um objeto lúdico, com o qual a criança pode brincar, estabelecendo uma relação de afetividade.

Os profissionais de educação têm de ter em conta algumas características importantes de um livro. Num bom livro tem que haver coerência entre o texto e a ilustração. Visto que em idade pré-escolar, as crianças ainda não acederam à leitura, é fundamental que essa leitura possa ser feita através das ilustrações. Aqui, o educador deverá ter em conta o tipo de ilustrações dos livros que lhes lê ou que lhes disponibiliza. O tamanho também é considerado um aspeto que poderá facilitar o educador a selecionar livros. E segundo alguns autores são levantadas algumas questões relativamente ao tamanho dos livros. Como apresentar um livro a um pequeno ou grande grupo, permitindo que todos possam observar o material usado? Será que um livro pequeno permite que um grupo de crianças de uma sala de pré-escolar consiga visualizar todo o material? Segundo Fernandes (2007), “Para resolver este problema alguns autores propõem que o livro apresente grandes dimensões: ‘livro grande’ (*big book*)” (p. 27).

Já no 1º ciclo, para além dos aspetos supra citados, o professor deverá ter conta outros aspetos, que segundo o Ministério da Educação (s/d), “Na seleção de livros para ler na sala de aula, o/a professor/a deve:

- Procurar conhecer bem a sua turma no que respeita à leitura. Importa que identifique:
 - O nível de leitura dos alunos – Complexidade dos textos e dimensão das obras que já conseguem ler;
 - A apetência por atividades relacionadas com a leitura;
 - As leituras anteriores – para evitar que releiam obras que já conhecem e para conseguir um progressão gradual;
 - Os temas que interessam aos alunos.
- Tomar como referência as listas de livros recomendadas para o ano de escolaridade com o qual trabalha. Estas listas foram organizadas em três níveis, seguindo um critério de progressão para permitir melhor ajustamento às reais possibilidades de trabalho e apoiar os professores quando avaliam a progressão dos seus alunos.

- Escolher as obras mais adequadas para assegurar uma progressão efetiva dos alunos.
- Programar a leitura orientada e as atividades centradas nas obras escolhidas ao longo de todo o ano letivo.

Estes princípios conduzem necessariamente a uma escolha de livros diferentes para as várias turmas de um mesmo nível de escolaridade” (p. 4-5).

1.5. Princípios para a promoção da leitura.

Ao longo da investigação tem-se vindo a salientar a importância da promoção da leitura e quais os fatores que estão envolvidos nessa promoção. O gosto pelo livro vai-se construindo no percurso educativo de uma criança, e é através do adulto que a criança descobre esse gosto. É normal que se no ambiente onde a criança vive não for estimulado para tal, a criança demora a descobrir esse gosto ou até mesmo vive sem ele. Se conseguirmos despertar o gosto pela leitura numa criança, esta vai viver sempre com esses hábitos e vai, de certeza, ler um livro com prazer e com frequência.

Essa promoção do hábito e gosto pela leitura deve começar antes que a criança se aproprie da leitura, considerando que desde a nascença é importante que a criança ouça histórias.

Há autores que apresentam estratégias para essa promoção da leitura e que consideram que o adulto pode desenvolver no seu dia-a-dia, em casa ou na escola. É de realçar que essas estratégias devem ser adaptadas à idade de cada criança.

Peça ajuda para escrever a lista do supermercado, para escrever um recado para a mãe ou para o pai, e ajude-a a ler na revista ou no jornal uma notícia do seu interesse. Mostre que existe escrita em todo o lado (lojas, transportes, publicidade, direções, sinais) e incentive a criança a ler (...) Crie um espaço próprio onde a criança possa ler e escrever enquanto brincar. Pode ser uma secretária com livros, canetas e folhas, letras móveis, carimbos com letras, palavras, ou seja, onde há material para ler e para escrever” (Rombert, 2013, p. 231).

O Plano Nacional de Leitura “toma como referência alguns princípios essenciais que tem orientado a ação realizada nos países que apresentam resultados mais positivos no domínio da promoção da literacia”. Assim, são encontrados oito princípios orientadores, no Plano Nacional de Leitura (Ministério da Educação), que se consideram relevantes para a promoção da leitura:

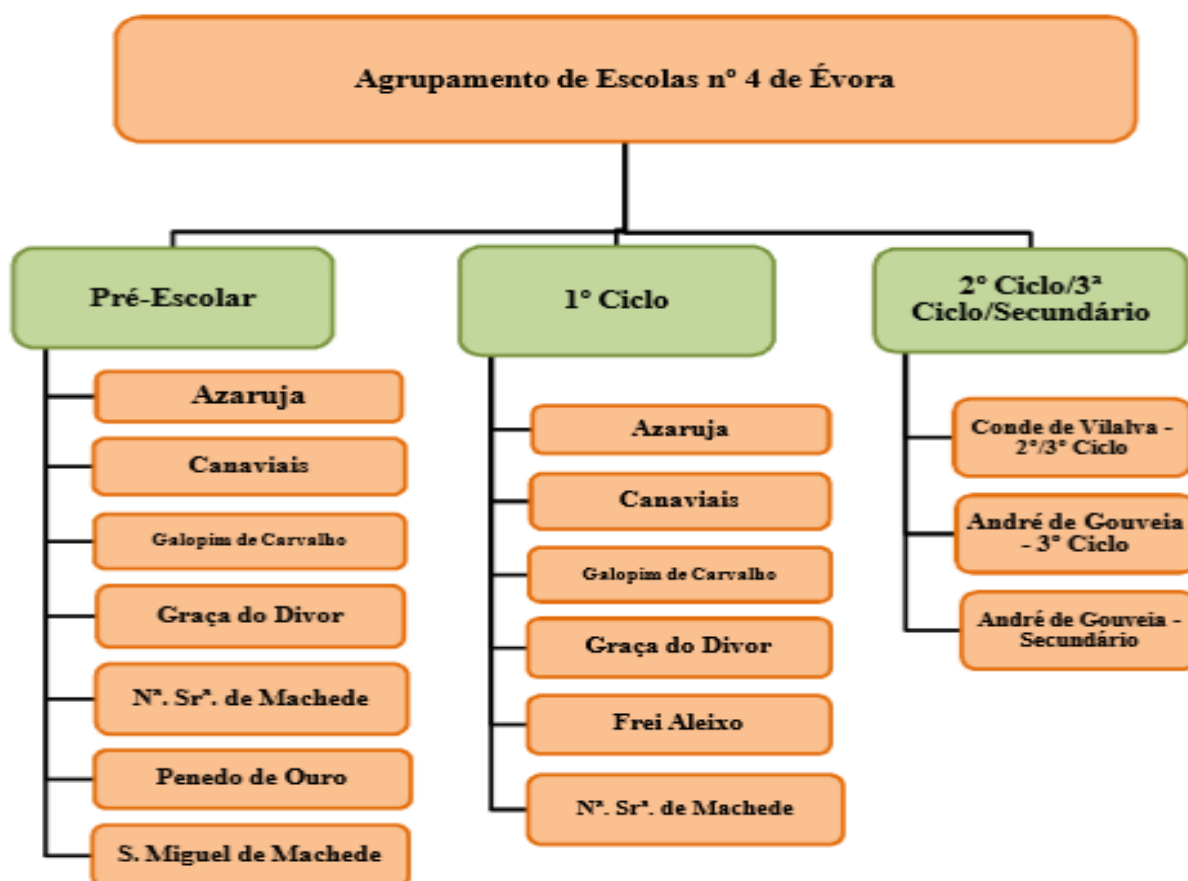
- “O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil;
- Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas atividades de leitura orientada;
- A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto;
- Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos;
- O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza;
- A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem em patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo;
- Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa;
- Os projetos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar” (p. 2).

Capítulo II – Caracterização dos contextos

2. Caracterização do contexto de jardim-de-infância

1.1. Caracterização da instituição

A instituição na qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em pré-escolar denomina-se Escola Básica e Jardim de Infância Galopim de Carvalho, e situa-se na freguesia do Bacelo, freguesia pertencente ao concelho e distrito da cidade de Évora, a 2,7 quilómetros do centro da cidade de Évora. Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora e abrange diversas instituições das quais jardins-de-infância; escolas de 1º, 2º e 3º ciclos e escola secundária (Esquema 1). Esta escola apresenta um estatuto de rede pública, sendo propriedade da Câmara Municipal de Évora.



Esquema 1- Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora

A Escola Básica e Jardim-de-Infância Galopim de Carvalho abrange as valências de pré-escolar e 1º CEB, sendo constituída por três educadoras de infância e onze docentes do 1º ciclo. É constituída por treze salas para o 1º ciclo e três salas para o pré-escolar, com instalações sanitárias anexas e equipadas com ar condicionado; uma sala de professores; um gabinete para a coordenação; dois gabinetes de trabalho para educadores e professores; um gabinete médico; dois espaços polivalentes; uma arrecadação interior para equipamento desportivo; uma biblioteca; uma cozinha com arrumos e armazém; um refeitório; várias arrecadações; várias instalações sanitárias, sendo uma adaptada para crianças com NEE e dois alpendres cobertos.

Todos estes compartimentos encontram-se no rés-do-chão da instituição, existindo apenas salas de aulas relativas ao 3º e 4º anos no 1º andar. A valência de pré-escolar encontra-se disjunta da valência do 1º ciclo, apenas o refeitório e a biblioteca são espaços comuns para ambas as valências.

1.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala C com o qual desenvolvi a minha PES em pré-escolar, de forma cooperada com a educadora Mariana Rodrigues e com a animadora sociocultural Tânia Marques era constituído por vinte e cinco crianças, das quais catorze eram do sexo feminino e onze do sexo masculino.

Em relação à idade das crianças da sala, verifica-se heterogeneidade etária, pois existiam diferentes idades na sala. As idades, contabilizadas a 18 de fevereiro de 2015, variavam entre os quatro e os seis anos (tabela 1). Havia dezanove alunos que ingressaram pela primeira vez na sala C e seis que permaneciam desde o ano transato. Em relação ao género, o grupo era formado por rapazes e raparigas, em que o número de ambos os sexos se aproxima.

Idades	Feminino	Masculino	Número de Alunos
4	6	3	9
5	5	5	10
6	3	3	6
Número Total	14	11	25

Tabela 1 - Relação entre o nº de crianças, género e idade

Das vinte e cinco crianças, seis iriam ingressar no 1º CEB no ano letivo seguinte e foi este grupo de crianças que estiveram implicadas na investigação mais detalhada dos hábitos de leitura antes da entrada no 1º ano de escolaridade, respondendo com o auxílio das famílias, a um inquérito por questionário.

No que diz respeito aos interesses e necessidades do grupo, os dados e informações mencionados seguidamente têm como base o Projeto Curricular da sala, o registo do mapa de atividades e as minhas observações e notas de campo realizadas ao longo da PES em pré-escolar. As crianças eram ativas e mostravam interesse em realizar as atividades propostas, bem como manifestavam gosto pela envolvência nas tarefas, demonstrando entusiasmo. No contacto entre crianças, os elementos adaptaram-se uns aos outros, identificando-se a si próprios e aos outros como iguais. As crianças entre os 4 e os 5 anos de idade apresentavam curiosidade em perceber fenómenos naturais, físicos e acontecimentos históricos. As mais velhas, salvo algumas exceções, gostavam de escrever e de questionarem o que observam.

Tendo em conta o espaço da sala, o grupo gostava muito de brincar e explorar as diferentes áreas, mostrando um interesse especial pelas áreas de expressão plástica e motora. O grupo de crianças mais novas procurava e exigia mais tempo nas áreas dos jogos de chão e do faz-de-conta. É um grupo que se interessava em comunicar aos colegas os seus trabalhos e produções que eram realizados durante o dia. Na sala existiam diversas rotinas diárias e semanais, pelo que o grupo se interessava em participar, bem como ajudar os colegas nas mesmas. Visto terem ingressado dezanove crianças, todas interiorizaram as regras da sala com facilidade, cumprindo-as de forma autónoma e quase de forma inconsciente.

Contudo, em momentos de grande grupo era mais complicado cumprir as regras que dizem respeito às interações, como colocar o dedo no ar, ouvir os colegas, esperar pela sua vez, entre outras. Apenas duas crianças dependiam do adulto para se manterem sentadas o tempo mínimo necessário para organizar o dia. O resto do grupo era muito autónomo e independente na sala, pois estão à vontade e sentem que o espaço é deles e não do adulto.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], estão referidas três áreas de conteúdo, área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação, que se subdivide em três domínios, e a área do

conhecimento do mundo. Com isso, irei focar-me nas experiências e competências das crianças, tendo em conta a temática do relatório de estágio, dando ênfase à área de expressão e comunicação e ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, explícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este documento serve de orientação das ações da educadora Mariana Rodrigues.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, em relação ao grupo, no início existia uma grande diferença entre as crianças que já frequentavam a sala e as que chegaram de novo e, ainda, a diferença ao nível destas interações verbais entre o grande e pequeno grupo. Existiam duas crianças com problemas de linguagem diagnosticados pela terapeuta da fala, sendo uma acompanhada em consulta particular e a outra através da equipa de intervenção precoce da Associação de Paralisia Cerebral de Évora (APCE). Uma das crianças de quatro anos tinha dificuldade na articulação de certas palavras. Todas as crianças do ano anterior escreviam o seu nome nas produções sem auxílio do cartão e também sete das que ingressaram nesse ano. Todas as outras dependiam do cartão com o nome, para escreverem nas suas produções. Existia uma criança com seis anos que ainda dependia da visualização escrita do seu nome, para conseguir produzi-lo.

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo que deve ser atingido na educação pré-escolar, e para isso o educador deverá ter um papel fulcral. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 66), “existe a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem alargando o seu vocabulário”.

Em relação à linguagem escrita, e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 70), “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica. Na educação pré-escolar é necessário o contacto com livros e literatura infantil, como também outros tipos de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais e revistas”.

A educadora Mariana proporcionava alguns momentos ao grupo em que existia o contacto com o livro ou com o código escrito, através de diferentes tipos de texto. Assim, o contacto que o grupo tinha com o livro era estimulado, apesar de considerar que era feito com pouca frequência. A biblioteca da sala permitia uma interação fácil com o livro, ou seja, a criança usufruía da área da biblioteca com facilidade e sem auxílio do adulto. Existiam algumas crianças que demonstravam interesse em recontar histórias aos colegas, ou até mesmo em inventarem histórias através das ilustrações, em momentos de brincadeira livre. Considero que a biblioteca apresentava pouca variedade de livros. Isto deve-se ao facto de a educadora trocar os livros da biblioteca da sala com pouca frequência, o que fazia com que as crianças não dessem a importância devida.

É na educação pré-escolar que a criança adquire o gosto e o interesse pelo livro e por isso o educador deve proporcionar diversos momentos que permita o contacto com o livro. Assim, o contacto e frequência de bibliotecas podem também começar nesta idade. Segundo as OCEPE, (1997, p. 72), “o contacto e a frequência de bibliotecas, pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaço de recreio e de cultura”. Na sala onde realizei a PES era pouco notória a frequência do grupo na biblioteca escolar [BE].

1.3. Organização do espaço e materiais

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37).

O espaço da sala onde desenvolvi a minha PES é um espaço amplo e com bastante luz natural, e bem estruturado. Este encontra-se organizado por áreas bem definidas, de forma a encorajar os diferentes tipos de atividades. Todo o material está acessível às crianças e em cada área está definida a sua identificação, bem como o número limite de crianças que pode estar presente na mesma. Segundo Folque (2014), “nos jardins-de-infância do MEM os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades (...)” (p. 57).

O espaço educativo de uma sala onde o educador contempla o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, está dividido em seis principais áreas de atividades, que são segundo Folque (2014): “Laboratório de Ciências e Matemática”, “Atelier de

Artes Plásticas”, “Oficina de Escrita e Reprodução”, “Área da Biblioteca e da Documentação”, “Área da Dramatização e do Faz de conta”, “Área das Construções e Carpintaria”, “Área de Cultura Alimentar” (p. 57). Na sala onde realize a PES, estas áreas estavam distribuídas à volta de uma área central polivalente onde era realizado o trabalho em grande e pequeno grupo.

Tendo em conta o modelo pedagógico implementado pela educadora cooperante, a organização do espaço pelas áreas não corresponde à organização do espaço definida pelo MEM. Assim, na sala em questão, estão distribuídas dez áreas: área do faz-de-conta (Imagem 1); área da biblioteca; área da escrita; área da matemática – área dos jogos de mesa (Imagem 2); área das ciências (Imagem 3); área da garagem (Imagem 4); área da pintura (Imagem 5); área dos jogos de chão (Imagem 6); área do computador (Imagem 7) e área das almofadas.



Imagem 1 - Área do faz-de-conta



Imagem 2 - Área dos jogos de mesa



Imagem 3 - Área das ciências



Imagem 4 - Área da garagem

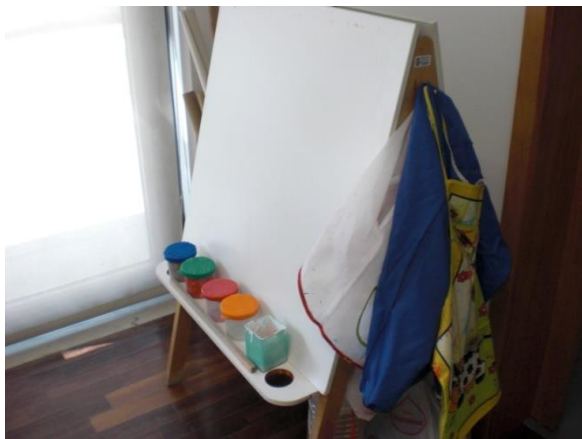


Imagem 5 - Área da pintura



Imagem 6 - Área dos jogos de chão



Imagem 7 - Área do computador

A importância dos materiais escolhidos e da sua organização também se torna pertinente e segundo o MEM, os materiais são selecionados com alguns critérios que considero que esses critérios não são utilizados ou postos em prática pela educadora. De acordo com Niza citado por Folque (2014):

Nas áreas do MEM, os materiais são cuidadosamente escolhidos, dando-se prioridade a materiais reais em detrimento de ‘brinquedos’ (por exemplo, martelos e chaves de parafuso verdadeiras na Área da Carpintaria), no sentido de conseguir uma boa qualidade do trabalho” (p. 57).

Destaco para este relatório algumas áreas que implicam diretamente na temática escolhida, como a área da biblioteca; a área da escrita e a área das almofadas.

Área da biblioteca

A área supracitada (Imagem 8) encontrava-se junto à área das almofadas, devido ao facto de se tornar mais facilitada a atividade a desenvolver. Na estante dos livros, estes encontram-se divididos em três categorias: enciclopédias; livros de literatura

infantil e livros criados na sala. Visto a prateleira dos livros criados na sala ser pobre, propus ao grupo a criação de um livro através da leitura e exploração da obra *Pê de Pai*. Esta atividade foi realizada no âmbito da temática do relatório de estágio, pelo que será abordada no último tópico, “As práticas no pré-escolar sobre a promoção do livro e da leitura”.



Imagem 8 - Área da biblioteca

Os livros poderiam ser utilizados em qualquer área da sala e as crianças utilizavam-nos em maioria na área das almofadas. O interesse pelas crianças na pesquisa de informação através das enciclopédias era notório, pelo que tinha uma maior atenção às dúvidas que surgiam na exploração deste tipo de livros, reservando um momento de esclarecimento de dúvidas em grande grupo. Como foi mencionado anteriormente, o educador deverá proporcionar momentos de contacto com diversos tipos de código escrito, pelo que considero que fosse relevante a área da biblioteca apresentar jornais, revistas, postais, receitas culinárias, entre outros. Na sala onde realizei a PES, a área da biblioteca não apresentava os diferentes tipos de código escrito mencionados anteriormente. As crianças nos momentos de brincadeira livre e na utilização da área da biblioteca conseguiam explorar os diferentes tipos de texto.

Área da escrita

A área da escrita (Imagem 9) encontrava-se localizada entre a área da biblioteca e a área das ciências e era utilizada na parte central da sala. O móvel que dispõe os livros da biblioteca é o mesmo que contém os materiais da escrita, visto ser um equipamento com dupla função e apresenta materiais diversos e de fácil acesso às crianças.



Imagem 9 - Área da escrita

Nesta área, as crianças mais velhas realizavam fichas didáticas; carimbagem com letras do alfabeto, onde tinham de descobrir palavras começadas por essa letra, entre outras atividades que abrangessem a escrita. As atividades aqui desenvolvidas facilitam a compreensão oral e escrita, levando a uma maior facilidade na leitura de pequenas palavras.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 72), “a oportunidade de imitar a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material de faz-de-conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais. Assim, se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar”.

Duas das crianças mais velhas, do sexo feminino, usufruíam desta área nos momentos de brincadeira livre para escrever histórias em folhas brancas através do desenho e que posteriormente demonstravam interesse em partilhar e comunicar com o grupo de crianças. Desta forma, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), afirma-se:

Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite narrar uma história ou representar os momentos de um acontecimento (...) (p. 69).

Área das almofadas

A área das almofadas (Imagem 10) encontra-se no centro da área do computador; da biblioteca e dos jogos de chão. A área é composta por almofadas e por colchões. As crianças são colocadas de forma a que todos fiquem visíveis para a comunicação de ideias e para as atividades em grande grupo. Nesta área é realizado o acolhimento, a marcação de presenças, a realização do plano da semana, a realização das vivências do fim-de-semana, a reflexão do dia, bem como todos os momentos de conversas entre o grupo e o adulto. Como em todas as outras, esta área apresenta regras específicas, pois as crianças deverão manter-se em silêncio e para tomada de voz deverão colocar o dedo no ar e deverão colocar-se de pernas cruzadas.



Imagem 10 - Área das almofadas

Selecionei esta área, dando ênfase aos momentos que nela se realizavam de acordo com a temática. Assim, era nesta área que se liam e recontavam histórias e criavam textos de diferentes tipos (poemas, rimas, histórias).

1.4. Organização do tempo e do grupo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 40), “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças”.

A rotina diária é fundamental para um grupo de crianças. Oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia - define a maneira como as crianças utilizam as áreas e os tipos de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares. As crianças podem antecipar e prever ao longo do tempo as suas próprias rotinas. As rotinas devem ser planeadas com o grupo, de forma a fazer-lhes sentido e a permitir que as crianças se sintam envolvidas na vida diária da sala.

Na sala da educadora Mariana existem rotinas diárias e semanais bem definidas que por vezes não são cumpridas devido a propostas emergentes que surgem por parte das crianças. Assim, durante a minha PES tentei sempre manter essas rotinas, alterando apenas consoante as propostas emergentes e as necessidades do grupo.

Como se pode verificar na tabela 2, há rotinas diárias que se mantêm ao longo da semana, variando os momentos da tarde.

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:00-09:00	Componente de apoio à família				
09:00-09:30	Acolhimento Marcação de presenças Tempo Tarefas	Acolhimento Marcação de presenças Tempo	Acolhimento Marcação de presenças Tempo	Acolhimento Marcação de presenças Tempo	Acolhimento Marcação de presenças Tempo
09:30-10:15	Registo e ilustração das novidades	Movimento	Saída	Projetos	Terminar trabalhos
10:15-10:30	Higiene e Lanche				
10:30-11:00	Recreio				
11:00-11:45	Plano da semana	Atividades Projetos	Atividades Projetos	Atividades Projetos	Arrumar os trabalhos da semana
11:45-12:00	Higiene				
12:00-13:30	Almoço e Recreio				
13:30-14:15	Hora do conto ou Lengalenga ou Poesia	Hora da matemática	Registo do passeio e/ou biblioteca	Hora da ciência	Leitura do diário

14:15-15:15	Brincar nas áreas				
15:15-15:30	Mostra de trabalhos Reflexão do dia	Mostra de trabalhos Reflexão do dia	Mostra de trabalhos Reflexão do dia	Mostra de trabalhos Reflexão do dia	Ver se as áreas estão bem arrumadas
15:30-18:00	Lanche e Componente de apoio à família				

Tabela 2 - Rotinas diárias e semanais

A componente letiva inicia-se às 09:00 e termina às 15:30, sendo que as crianças podem usufruir da componente de apoio à família que se realiza das 08:00 às 09:00 e das 15:30 às 18:00. No tempo da componente de apoio à família, o grupo fica à responsabilidade da auxiliar de ação educativa Helena e da animadora Tânia. O reforço da manhã é uma rotina semanal que se efetua das 10:00 às 11:00, em que das 10:30 às 11:00, a animadora desenvolve atividades na sala, no exterior ou no polivalente da instituição. A hora do almoço é realizada das 12:30 às 14:00.

No que diz respeito à rotina semanal, esta contempla sete momentos que se repetem semanalmente: o momento das vivências do fim-de-semana; a elaboração do plano da semana; a leitura de uma história; a aula de movimento; a saída ao exterior; a hora da ciência; o momento da reflexão do dia e a reunião de conselho. Estes momentos repetem-se todas as semanas, fazendo por isso parte da rotina semanal.

Na segunda-feira são partilhadas pelo grupo as vivências do fim-de-semana, que posteriormente são redigidas para o caderno de cada criança e ilustradas através de diferentes técnicas e materiais. Neste momento, as crianças recontam algum acontecimento que consideram relevante ou algum local que tenham visitado através do desenho tentando por fim imitar a escrita. Desta forma, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), afirma-se:

Neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas (...) A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas (p. 69).

Na sala, o momento da leitura da história é realizado na segunda-feira, após o almoço, estando apenas presente um momento de leitura na rotina semanal. Assim, considero que os hábitos de leitura na sala de pré-escolar não permitiam que as crianças percebessem a importância que o livro e a leitura apresentam. Com a temática da investigação, tive a oportunidade de criar mais momentos de leitura de histórias, acrescentando mais dois momentos de leitura na rotina semanal.

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 deverá partilhar com as crianças as diferentes estratégias de leitura, como solicitar que as crianças recriem um final para a história, que utilize fantoches ou diversos materiais que incentive a atenção das crianças.

Em relação à organização do grupo, e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 35), “há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo”.

Qualquer que seja a composição etária do grupo, o educador deve promover e apoiar o trabalho a pares e de pequeno grupo, para que as crianças possam confrontar os seus pontos de vista e colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. Assim, o educador deve contemplar situações de grande grupo, situações de pequeno grupo e situações de trabalho individual. A cada uma destas formas de organização ao longo do dia, correspondem determinadas atividades educativas, com determinadas intenções. Torna-se fundamental uma educação que apele à interação social entre as crianças com diferentes saberes e à participação guiada pelo adulto, contemplando estratégias facilitadoras das aprendizagens.

Referindo a organização do grupo tendo em conta a temática do relatório de estágio, salienta-se o trabalho em grande grupo, no momento da leitura de uma história ou na criação de uma história, poema ou rima; o trabalho em pequeno grupo, no momento de brincadeira livre, enquanto as crianças recontam e/ou inventam histórias aos colegas através das ilustrações; e o trabalho individual aquando as crianças redigem as vivências do fim-de-semana através do desenho.

1.5. Interação com a família e comunidade

A família tem um papel fulcral no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois o impacto da família é sentido ao longo de toda a vida e prolonga-se através de gerações. Nenhuma outra forma de interação humana tem este poder e longevidade. Segundo as OCEPE (1997), “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p. 23)

As interações com a família e com a comunidade foram notórias ao longo da PES. Existia no placar da sala uma tabela que permitia que os familiares se inscrevessem para desenvolverem atividades do seu interesse com o grupo. O grupo de pais das crianças da sala é, no geral, acessível e interessado na vida, no desenvolvimento e aquisição de competências dos seus educandos. Assim, observei que existe uma relação muito favorável com as famílias das crianças, desde o diálogo à participação dos pais nas atividades desenvolvidas pela instituição ou pela educadora. Estas interações desenvolvidas com a família-escola são fatores potencializadores para as crianças.

Tendo em conta a temática do relatório de estágio, uma das atividades planificadas consistia na realização de um projeto que envolvesse a temática e a interação com as famílias. O projeto *Ler com as Famílias*, foi desenvolvido pela educadora cooperante e pelas restantes educadoras da instituição com o mesmo intuito da atividade supra referida. Com isso, dei continuidade ao projeto, não sendo um projeto pertencente ao presente relatório de estágio.

Assim, dei continuidade a este projeto, interagindo com as famílias e envolvendo-as nas práticas de leitura aos seus educandos. Esta atividade é de extrema importância, não só pela interação que se promove entre família-escola, como também a prática e promoção dos hábitos de leitura num contexto diferente do contexto escolar.

Este projeto consiste na circulação de livros infantis pelas crianças da sala. Os livros são levados para casa e as famílias deverão lê-los aos educandos, bem como devem auxiliá-los no preenchimento e na ilustração da ficha de leitura. Apenas alguns pais se envolveram de forma satisfatória no projeto, existindo alguns que levaram algum tempo a fazer a leitura da história às crianças.

Durante o período de observação e intervenção, era pouco habitual a visita à BE para a leitura de histórias por parte do adulto ou apenas para exploração dos diferentes livros. Foi necessária a visita à BE para a realização de um projeto relacionado com o corpo humano, com o intuito da pesquisa de informação. A participação ativa da comunidade educativa é fulcral para a cooperação que existe entre as salas de jardim-de-infância. Esta interação com a comunidade valoriza as aprendizagens das crianças, tomando estes momentos mais significativos.

1.6. Fundamentos da ação educativa

É de extrema importância o educador seguir um conjunto de princípios e objetivos pelos quais se rege e pretende alcançar, assim como um modelo pedagógico através do qual orienta e conduz a sua prática pedagógica.

No Projeto Educativo da sala, a educadora Mariana Rodrigues fundamentou as suas opções educativas tendo como base alguns princípios. Assim, o Projeto Educativo parte da premissa de que a articulação em educação é fundamentada pois, só em conjunto com as famílias, se consegue atingir o principal objetivo do jardim-de-infância, o qual é assegurar um completo bem-estar físico, psicológico e social às crianças. Além do referido, a educadora pretendeu estimular a criatividade; o saber-ser e saber-estar; o espírito democrático, partindo dos conhecimentos das crianças e do dia-a-dia do jardim-de-infância. De acordo com o Projeto Educativo da sala (2014-2015, p. 2), a educadora pretendeu atingir vários objetivos, dos quais:

- Aprender a esperar a sua vez para falar;
- Estimular a criatividade;
- Saber-ser e saber-estar;
- Tentar perceber o ponto de vista do colega;
- Gerir os conflitos sem ajuda do adulto e a intervir nas conversas de uma forma construtiva e responsável.

Para além dos princípios mencionados através da leitura e análise do Projeto Educativo da sala, existe uma metodologia pela qual os educadores orientam a sua ação. A escolha dessa metodologia deve ter em conta um conjunto de fatores que influenciam a prática pedagógica: o grupo, o ambiente educativo, as necessidades do grupo, o meio envolvente e entre outros fatores.

O trabalho desenvolvido com o grupo é posto em prática através do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna [MEM] para a Educação Pré-Escolar. Este modelo vê a escola como um espaço de promoção de saberes e fonte de intervenção social, visando o bem-estar, progresso e equidade nas relações humanas. Também incentiva a cooperação educativa (colaboração e ajuda) e a inclusão (uma sala que seja efetivamente para todos, sem a exclusão ou marginalização dos seus elementos). Uma das formas de combate à exclusão reside na diferenciação pedagógica para dar resposta às diferentes necessidades de cada elemento do grupo de crianças.

Assim, para o grupo referido e seguindo esta metodologia, tendo sempre em atenção as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, a educadora Mariana considera que existem estratégias a adotar.

- Criar na sala um ambiente afetivo onde a criança possa sentir uma verdadeira amizade; confiança; segurança; estabilidade; felicidade, porque esta é a base para que a criança se desenvolva em todos os aspetos.
- Levar a criança ao conhecimento e tomada de consciência de si e dos outros, pois a inserção da mesma num grupo de iguais vai diversificando os incentivos sociais do seu desenvolvimento pessoal.

Também considera muito importante o convívio com a natureza e o meio exterior facultando-lhes experiências culturais que permitirão à criança empreender atividades, organizar as duas capacidades de resposta e reação, incrementar nela o sentido de segurança e iniciativa levando-a a ser cada vez mais autónoma e responsável. Para isso, é necessário desenvolver a capacidade de cooperação, ajuda, comunicação, noção das suas responsabilidades, deveres e direitos e ainda saber e fazer respeitar-se, bem como incentivar/desenvolver o trabalho de projeto não só através de propostas da educadora, mas também partindo de propostas das crianças.

Deste modo, a educadora pretendeu proporcionar um desenvolvimento harmonioso da criança em todos os aspetos levando-a a enfrentar novas situações, usar e estruturar conhecimentos que já possui e obter as informações de que necessita, partindo de situações de diálogo de vida.

Como tal, o educador/professor deixa de tomar as decisões de planeamento e avaliação sozinho para as tomar juntamente com o grupo, ou seja, o grupo de crianças

passa a ter um forte papel na tomada de decisões. O espaço educativo passa a ser um local onde todos aprendem, todos ensinam, todos organizam e têm opinião. Portanto, o MEM privilegia uma educação em cooperação, em que a criança é vista como um elemento do grupo e o grupo é possuidor do poder e saber dentro da sala.

Segundo Folque (2014, p. 51), o MEM tem três grandes finalidades formativas:

- Iniciação às práticas democráticas – Consiste no saber viver em comunidade, viver em democracia e saber respeitar os outros.
- Reinstituição dos valores e das significações sociais – Refletir sobre os valores da sociedade para que as crianças os compreendam e os consigam aplicar, como por exemplo: ter que instituir as regras na sala.
- A reconstrução cooperada da cultura – Reconstrução da cultura das crianças pegando nas ideias que estas já possuem sobre a mesma e ajudar na reconstrução das ideias tirando algumas dúvidas.

O planeamento e a avaliação são uma das marcas que mais determina a pedagogia do Movimento da Escola Moderna. A avaliação é um ato constante e primário, pois primeiro avalia-se para posteriormente se poder planear. A avaliação e o planeamento são feitos em grande grupo na reunião de conselho. Com isto, Folque (2014), afirma que “Os professores do MEM consideram os momentos de planeamento e avaliação como fazendo parte do processo e aprendizagem, em que as crianças participam ativamente, através de negociação de contratos de aprendizagem” p. 54).

Durante a PES realizei o planeamento e avaliação em todas as semanas pela qual realizávamos o planeamento da semana à segunda-feira e a avaliação do plano da semana e do diário de grupo à sexta-feira em reunião de conselho. Segundo Folque (2014), os instrumentos de pilotagem servem para auxiliar os educadores e as crianças a planearem e avaliarem o que acontece na sala (p. 55). Durante a minha PES tive a oportunidade de estar em contacto com variados instrumentos de pilotagem: mapa de presenças; plano da semana; diário do grupo; quadro de tarefas; mapa de regras e mapa de atividades.

Através da implementação dos instrumentos de pilotagem, considera-se que existem variados instrumentos que crianças de três anos de idade têm de utilizar, considerando-se que seja complicado. Assim, Folque (2014) afirma:

Todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo. Embora possa parecer complicado manter todos estes registos e fazer com que as crianças a partir dos três anos os utilizem sistematicamente, importa lembrar que os grupos do MEM são heterogéneos quanto à idade. Todos os anos recebem crianças novas mas integram também as que já estão socializadas nesta estrutura organizacional. Os mais velhos ajudam os que entram de novo a integrar essas práticas ao mesmo tempo que vão compreendendo as suas funções e processos (p. 56).

Nas salas em que os educadores adotem o modelo pedagógico MEM, existem diferentes tipos de projetos, dos quais os projetos de intervenção; de investigação e de produção. Os trabalhos de projeto realizados na sala surgem do interesse das crianças, contudo o educador tem um papel fundamental na decisão e no decorrer do mesmo. Este deverá apoiar e alargar as propostas das crianças. A metodologia do trabalho de projeto será descrita e fundamentada no capítulo III no presente relatório da PES.

Em suma, a utilização de instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico MEM e a metodologia do trabalho por projeto formam um conjunto de práticas que tornam as crianças mais autónomas, responsáveis e interessadas em partilhar os seus conhecimentos e experiências. Na sala onde realizei a PES é notório a presença tanto de instrumentos de pilotagem como da realização do trabalho de projeto.

1.7. As práticas no pré-escolar sobre a promoção do livro e da leitura

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada propus diferentes atividades acerca do meu tema ao grupo de crianças, pelo que mostraram interesse, tendo em conta a leitura de histórias através de diferentes estratégias, bem como a criação de livros. Foram alguns os momentos que desenvolvi para tentar alcançar os objetivos desta investigação:

- Introdução de maior frequência de momentos de leitura na rotina;
- Criação do livro *Os pais da nossa sala*;
- Animação da leitura *A que sabe a Lua*;
- Criação de um livro sobre a visita de estudo ao Oceanário;
- Animação da leitura *Os ursinhos na cama e uma grande tempestade*.

É de extrema importância a descrição das atividades supra referidas, bem como uma breve reflexão acerca de cada uma, referindo os pontos positivos e menos positivos; a reação das crianças e a sua participação nelas.

Durante a observação participada que realizei durante a PES, constatei que na rotina semanal, apenas estava planejado um único momento de leitura. Visto considerar que esta temática apresenta uma relevância enorme no jardim-de-infância e no 1º CEB, considerei pertinente introduzir mais momentos de leitura de histórias na rotina semanal. Após um diálogo com as crianças acerca da leitura de histórias, as crianças começaram a trazer livros de casa para a sala, pelo que um dos adultos fazia a leitura da história ao restante grupo. Por isso, os momentos de leitura foram aumentados na rotina semanal de uma forma significativa.

Segundo Fernandes (2007), “O educador sabe que ao ler histórias às crianças está a desenvolver a sua atenção, permitindo-lhes interagir construtivamente no decorrer da narrativa. A leitura de histórias em jardim-de-infância é frequentemente uma atividade interativa. Estas interações sobre um texto lido devem ser encorajadas pelo educador e podem preceder a leitura do texto ou ocorrer durante o mesmo” (p. 26).

Durante a semana que celebrámos o dia do Pai, foi lida a história *Pê de Pai*, de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho. “Um pai é mesmo uma pessoa muito especial. Capaz de se dobrar, desdobrar, encolher e esticar. Um pai transforma-se, num passe de magia, nos objetos mais incríveis. Este livro olha de perto a relação de cumplicidade ente pai e filho e que convida os filhos e os pais a descobrirem-se juntos ao virar de cada página” (Planeta Tangerina, www.planetatangerina.com/pt/livros/pe-de-pai, [consultado a 01/03/2016]).

Assim, e após a leitura da história ao grupo de crianças, considerei pertinente colocar algumas questões às crianças. E o teu pai? O que é para ti? Será que também é o pai avião? E porquê? Foi a partir da leitura desta história que demos asas à imaginação e criámos o livro dos pais da nossa sala, em que cada criança adjetivou o pai justificando através de exemplos. Cada criança ilustrou o pai que caracterizou e no final, agregámos todos os tipos de pais, encadernámos e colocámos na biblioteca da sala, enriquecendo-a com o tempo (Imagem 11).



Imagem 11 - Livro Pê de Pai

Também partiu da leitura desta história, a realização de um jogo de adivinhas. Este jogo tinha como objetivo, em folhas de papel ou cartões, escrever alguns tipos de pais que não aparecem neste livro, como: pai termómetro, pai pente, pai trovão, pai sirene, pai enciclopédia. O adulto tirava um cartão ao acaso e descrevia o pai em questão. Por exemplo: “É um pai zangado, tão zangado que parece o céu num dia de trovoadas”; “É um pai que, naquelas manhãs apressadas em que já estamos atrasados para a escola, nos passa a mão pelo cabelo, para nos compor o penteado...”. Foi um jogo interessante e que o grupo demonstrou bastante curiosidade, pois também era um grupo interessado por jogos de adivinhas (Imagem 12).



Imagem 12 - Jogo de adivinhas

Ao longo do tempo as atividades relacionadas com a temática foram progredindo, partindo pelo envolvimento das famílias nesta prática de leitura; pela inserção de um maior número de momentos de leitura na sala; pelo enriquecimento da biblioteca; pelo

que também considere pertinente utilizar estratégias diversificadas na leitura de uma história.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 70), “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 trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades dos personagens”.

Foi a partir de uma análise das OCEPE que pretendi utilizar estratégias de leitura diversificadas, utilizando a obra *A que sabe a Lua?* de Michael Grejniec. Para além de ser uma história que pretende que as crianças prevejam o que vai acontecer a seguir, é uma história que transmite uma moral no final da história. Os mais pequeninos também conseguem chegar onde os grandes chegam, e por isso não deverá existir discriminação entre crianças mais altas e crianças mais baixas ou animais maiores e animais menores. E foi a partir desta moral que conseguimos explicar a uma das crianças que afinal ser pequeno é uma regalia. Conseguimos fazer coisas que os grandes não conseguem.

As crianças auxiliaram e participaram na leitura da história, pois foram realizados os personagens da história, que iam sendo colocados numa vara de madeira (Imagem 13). As crianças demonstram uma grande curiosidade em questionar acontecimentos do dia-a-dia. Neste caso, consideraram relevante questionar-se: Afinal, a que sabe a Lua? Será que sabe ao que cada um mais gosta? Então vamos ver. Decidimos então questionar todas as crianças do que gostavam mais e criámos uma lista com os diferentes sabores da lua. Tiveram, também, a oportunidade de provar um pouco da lua com o sabor que o adulto da sala mais gostava. De olhos fechados, provaram um pouco da lua, considerando que sabia àquilo que cada um mais gostava (Imagem 14).



Imagem 13 - Participação das crianças na história



Imagem 14 - A que sabe a Lua?

As próximas duas atividades foram realizadas com o mesmo intuito que as atividades anteriores, dando ênfase à criação de um livro para o enriquecimento da biblioteca, bem como a utilização de estratégias diversificadas para a leitura de histórias. A criação do livro *A nossa visita ao Oceanário* surgiu a partir do interesse das crianças e como forma de registo da saída ao exterior. As crianças foram descrevendo a visita de estudo através de questões que iam sendo colocadas pelos adultos. Foram através das questões e das respostas que iam sendo dadas, que construímos um texto coeso e com significado. As crianças puderam ilustrar e colar fotografias que foram retiradas durante a visita de estudo. O livro esteve exposto durante um longo período de tempo no corredor do jardim-de-infância, pois também realizámos o nosso oceanário (Imagem 15).



Imagem 15 - Livro sobre a visita ao Oceanário

Por fim, realizámos outra atividade em que utilizámos outra técnica diferente de leitura de histórias. Desta vez, optámos pela leitura da história na horizontal (Imagem 16). Colocámos colchões no chão e lençóis e encarnámos os personagens da história, visto que estes se encontravam deitados na cama, perante uma grande noite de trovoadas. A leitura da história foi acompanhada por sons pertinentes e que estavam presentes no texto. Esta atividade foi, sem dúvida, a que mais agitou o grupo, pela forma como se dispunham para ouvirem a história. Deitados? Mas não ouvimos histórias deitados. Vamos dormir? Foram alguns dos comentários realizados pelo grupo ao longo da atividade.



Imagem 16 - Leitura horizontal

2. Caracterização do contexto em 1º ciclo

2.1. Caracterização da instituição

A instituição na qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico designa-se Escola Manuel Ferreira Patrício, que se situa na freguesia da Malagueira, freguesia pertence nte ao concelho e distrito de Évora, a 3,2 quilómetros do centro da cidade de Évora. Esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício.

A Escola Manuel Ferreira Patrício abrange as valências de pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e pertence à rede pública. Este agrupamento abrange a escola da Cruz da Picada, Valverde, Senhora da Glória e a escola da Vista Alegre. A maioria das escolas pertence à freguesia da Malagueira, excetuando-se a escola de Valverde.

Trata-se de uma escola inclusiva, na medida em que cria respostas específicas e diversificadas para os alunos com necessidades educativas especiais [NEE], sendo que todos os espaços se encontram com as condições de acesso necessárias para as crianças portadoras de deficiências. Assim, o Projeto Educativo deste agrupamento tem como princípios “ser uma escola coesa, inclusiva, reflexiva, inovadora e aberta à comunidade”.

O agrupamento apresenta e propõe diversos projetos aos alunos que nele estão ingressados, tendo parceria com diversas entidades, tais como a Câmara Municipal de Évora, o Centro de Saúde, a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental [APPACDM], a Associação Chão dos Meninos, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, o Instituto da Segurança Social e a Universidade de Évora. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, 2015-2016, p. 5).

2.2. Caracterização do grupo

O grupo de crianças do 2º B com o qual desenvolvi a minha PES em 1º CEB, de forma cooperada com a professora Susana Marques era constituído por vinte e quatro alunos, dos quais dezasseis eram do sexo feminino e oito do sexo masculino.

Em relação à idade dos alunos da turma, verificou-se homogeneidade etária, pois todos apresentavam praticamente a mesma idade. As idades, contabilizadas a 22 de

setembro de 2015, variavam entre os seis e os oito anos (tabela 2). Havia seis alunos que ingressaram no 1º Ciclo com cinco anos de idade.

Em relação ao género, a turma era formada por rapazes e raparigas, em que o número de ambos os sexos se diferenciava um pouco. Todos os alunos que compunham esta turma frequentaram a mesma no ano transato, à exceção do aluno J. M. (8:7), que se encontrava matriculado pela segunda vez no 2º ano de escolaridade na mesma escola.

Idades	Feminino	Masculino	Número de Alunos
6	1	5	6
7	7	10	17
8	0	1	1
Número Total	8	16	24

Tabela 3 - Relação entre o nº de crianças, género e idade

Quanto aos interesses e necessidades do grupo, e incidindo nas consideradas áreas nucleares de aprendizagem, especificando a área do português, esta apresenta quatro grandes domínios: oralidade; leitura e escrita; introdução à educação literária e gramática. Esta é a proposta das Metas Curriculares e é o documento de orientação da ação selecionado e prioritário do agrupamento, pelo que foi com base neste documento que planifiquei a minha ação.

No grupo, existiam dois alunos que não tendo adquirido competências no 1º ano, estiveram a trabalhá-las novamente, integrando um grupo de nível com uma professora de apoio. Para além deste caso, existiam quatro alunos que necessitavam de apoio constante na resolução de exercícios, pois não possuíam capacidade de concentração e tinham um ritmo demasiado lento, com dificuldades nas áreas de português e matemática. Estes alunos integravam um grupo de nível e usufruíam de apoio pedagógico três tardes por semana. Deste grande grupo destacava-se um aluno que manifestava constantes crises de ansiedade, pelo que estava a ser seguido em Terapia de Grupo.

Tendo em conta as atividades que desenvolvi no âmbito da temática, todos os alunos se encontravam no mesmo nível de concentração e participaram de forma satisfatória e assídua. Deter-me-ei agora nas características da turma à luz do domínio

da Leitura e Escrita e do domínio da Iniciação à Educação Literária, que se encontra presente nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

Ao nível da leitura, na sua maioria, os alunos conseguiam efetuar uma leitura oral com correção, destacando-se pela positiva cinco alunos que já conseguiam efetuar uma leitura fluente. É de realçar que os alunos que já conseguiam efetuar uma leitura fluente, apresentavam hábitos de leitura e demonstravam interesse em participar no momento do *Ler, Contar e Apresentar*, trazendo para a sala de aula histórias, com alguma frequência. É de citar que são poucos os alunos que demonstravam possuir hábitos de leitura, através da observação na participação nos momentos de leitura e partilha de histórias. Todos os dias existia um momento de leitura por prazer e em voz alta, pertencente ao momento supra citado. Também foi inserido o momento da leitura de histórias por parte da professora estagiária, o qual era realizado por prazer, sem quaisquer intenções de interpretação da história.

Em relação à escrita, verificou-se a necessidade de um reforço sistemático e constante a esse nível. Num considerado número de alunos, ainda existiam diversos problemas no domínio da escrita, devido à incompreensão dos sons das palavras. Esta turma tinha a particularidade de escrever bastante, porque várias vezes eram realizadas transcrições de diferentes textos. Posso citar a criação de histórias através do avental de histórias, uma atividade realizada durante a minha PES e com a qual pudemos trabalhar a criatividade e a escrita. A partir das diversas personagens colocadas, anteriormente, no avental, os alunos criavam uma história coesa e com sentido. Outra situação foi a transcrição de músicas que fomos aprendendo ao longo da minha presença na sala de aula, alusivas ao dia de São Martinho, aprendizagem dos meses do ano e da realização de uma atividade de expressão musical. Também é de realçar, que se destacavam dois alunos, pelo gosto maioritário de transcrever textos nos momentos de tempo livre que tivessem sido lidos.

No que se refere ao domínio da Iniciação à Educação Literária, este foi trabalhado mais do que uma vez por semana e por dia e, de forma geral, o grupo tinha por hábito trabalhar obras literárias que estavam presentes no manual escolar ou que eram levadas para a sala de aula, de forma a desenvolver dois dos momentos do dia. Todos os dias líamos histórias, umas vezes a professora estagiária e outras vezes os alunos.

Muitas foram as crianças que recorreram à participação do momento *Ler, Contar e Apresentar* para realizar as suas leituras através do texto. Este interesse maioritário na participação deste momento do dia ocorreu após a introdução do momento de leitura. A introdução de um momento de leitura surgiu devido, não só à importância da leitura, como também à nula motivação para a leitura de histórias.

Segundo o Plano de Atividades da Turma 2015-1016, “da análise aos resultados da avaliação diagnóstica, verifica-se que o grupo, na sua maioria, manifesta os conhecimentos necessários, bem como os comportamentos e atitudes adequadas ao bom desenvolvimento da aprendizagem de acordo com as Metas Curriculares e com os programas estabelecidos para o 2º ano de escolaridade. Salientam-se a necessidade de reforçar a auto-estima e a autoconfiança de três alunos, bem como a sua postura e motivação face à aprendizagem e às exigências dessa aprendizagem” (p. 6).

2.3. Organização do espaço e materiais

É na interação com o outro que o sujeito aprende e ensina. Daí, podemos depreender a importância de se organizar o espaço escolar, neste caso, o espaço da sala de aula. O professor deve proporcionar que haja meios que garantam esse vínculo de interação. A forma como o espaço da sala de aula é organizada, reflete diretamente na interação que existe, bem como no trabalho pedagógico do docente. É importante que a organização priorize aspetos indispensáveis para a construção da aprendizagem. Para qualquer finalidade, é necessário que o ambiente seja acolhedor e que motive a troca entre os alunos e professores. O espaço pode ser organizado de forma diferente para responder aos interesses e necessidades dos alunos de forma pontual.

A forma como a professora cooperante organizou a disposição dos alunos na sala, recorre à organização tradicional. Aqui é possível pensar no professor como transmissor de conhecimentos enquanto os alunos o adquirem. A metodologia manifesta estar centrada no professor, de forma diretiva, onde cabe ao professor organizar e sistematizar o conteúdo que deseja que os alunos aprendam.

A sala onde realizei a minha PES é uma sala ampla, com grandes dimensões e com boa luminosidade natural. As dimensões da sala possibilitavam a realização de diferentes tipos de trabalho, tanto a nível individual como em grupo. Esta diversidade de trabalho levou, por vezes, à reorganização do espaço. Inicialmente a organização presente na sala era em forma de U, seguida por uma organização tradicional. A

professora cooperante organiza todos os materiais de forma organizada e de fácil acesso às crianças, em que os materiais que necessitam estão a uma altura considerável, sem necessitarem do apoio do adulto. Na sala, existe uma grande variedade de materiais e todos eles em bom estado de conservação.

Este espaço permite a partilha e a interação com as famílias e com a comunidade escolar, envolvendo os alunos em atividades promovidas pela cidade de Évora e/ou convidando as famílias na participação de atividades promovidas pela escola. A sala transmitia o trabalho que era realizado pelos alunos, que eram colocados nas paredes da sala. Também era possível verificar-se o trabalho do adulto, através da colocação de conteúdos programáticos que tivessem sido lecionados, como as figuras geométricas, o alfabeto, os tipos de triângulos. Na imagem (Imagem 17), mostra-se como utilizávamos uma das paredes para colocar os trabalhos de Natal.



Imagem 17 - Ilustração das paredes da sala

Na sala existem alguns espaços que se assemelham às áreas existentes nas salas de pré-escolar. A sala organizava-se em três espaços, a área da biblioteca e dos jogos (Imagem 18), a área do computador (Imagem 19) e a área suja (Imagem 20). Na área da biblioteca e dos jogos, encontram-se alguns livros e jogos que as crianças podem ler e jogar, respetivamente. Esta área nunca foi utilizada, pelo menos durante a minha PES. Por isso, considereei necessário a reorganização da área da biblioteca, tendo em conta a temática do relatório presente. Na área do computador, as crianças tiveram a oportunidade de participar num projeto de matemática, bem como pesquisar

informação. Na área suja eram realizadas experiências de ciências naturais, que também não tive a oportunidade de a utilizar com esta finalidade. Estes espaços só eram utilizados com autorização da professora e caso fosse necessário para a realização de alguma tarefa.



Imagem 18 - Área da biblioteca e dos jogos



Imagem 19 – Área do computador



Imagem 20 - Área suja

É relevante que sejam criadas áreas de trabalho e os materiais que nelas são colocados, deverão ter uma atenção especial. É nestas idades que se pretende desenvolver a autonomia das crianças, e por isso, é necessário que o/a professor/a disponha os materiais ao alcance das crianças, não sendo necessário o auxílio do adulto. De acordo com Serralha (2007) “ (...) Torna-se necessário que se crie na sala de aula um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos

pedagógicos auxiliares à organização se encontram expostos, a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças” (p. 149-150).

A professora Susana optou por diferenciar algumas áreas na sala, pois segue, parcialmente, o Modelo Pedagógico da Escola Moderna. Menciona também, que no ano transato existiam mais áreas na sala, pois considerava que era necessário dar continuidade ao espaço do pré-escolar, não excluindo por completo essas áreas. Os alunos estavam habituados a uma organização em pré-escolar e teriam de abandoná-la com o tempo. Com o passar do tempo, a professora cooperante vai retirando algumas áreas e alguns instrumentos que considera relevantes apenas no 1º ano de escolaridade.

Na Escola Moderna a função de pilotagem que guia sistematicamente a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das ações, o planeamento e a sustentação do trabalho é realizada por um conjunto de mapas de registo dos percursos e das produções que permitem os balanços e a regulação do trabalho de aprendizagem de cada um, em cooperação. Constituem-se como instrumentos coletivos de pilotagem do desenvolvimento do currículo e do trabalho de aprendizagem de cada aluno: o plano anual dos Programas com os registos de evolução dos alunos; os mapas de registo de utilização de ficheiros; os mapas de produção de textos e de leitura; os mapas coletivos de registo dos projetos e da sua evolução e o Diário de Turma (Niza, 1998, p. 20).

Assim, segundo a citação de Niza (1998), compreende-se que o MEM em 1º ciclo também abrange alguns instrumentos de pilotagem como em pré-escolar. Neste caso, a professora não deveria excluir qualquer área ou instrumento de pilotagem, visto que o modelo pedagógico assim o contempla.

Deter-me-ei agora na caracterização do espaço à luz da área da biblioteca. A área da biblioteca é uma área que não é utilizada pelos alunos autonomamente, devido ao tipo de livros que nela constam e à sua própria organização. A estante que contém os livros não é apropriada, pois os alunos ao se relacionarem com o livro necessitam de apoio por parte do adulto, fazendo com que se afastem, nos momentos de tempo livre, desta área. Para isso, considerei pertinente a reorganização desta área, realizando com os alunos receptáculos para colocar os livros, evitando que estes pudessem cair e procurando uma utilização autónoma por parte dos alunos. Os livros também foram organizados por categorias, em conjunto com os alunos, dividindo os livros de banda

desenhada, de cultura geral, de histórias infantis e provérbios/adivinhas. Com esta organização, os alunos manuseavam os livros com mais facilidade e com um interesse maior. Assim, esta área passou a ser utilizada nos momentos livres ou na pesquisa de informação em livros de cultura geral e/ou dicionários de imagens.

Assim, considero que o papel do professor na organização do espaço e dos materiais deve ser pertinente, pois as crianças deverão sentir que o espaço é delas. É relevante que os materiais estejam ao alcance das crianças, levando ao desenvolvimento da sua autonomia. A sala de aula é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo, e por isso é essencial que dê respostas adequadas às crianças. Este aspeto remete para o trabalho que o professor deve ter em conta ao longo do tempo.

2.4. Organização do tempo e do grupo

A dimensão espacial do contexto é relevante no papel de um professor, então a dimensão temporal também é considerada como sendo parte principal do papel do mesmo. Por isso, o professor deve proporcionar atividades aos alunos, alternando diferentes ritmos, tendo em conta todas as áreas curriculares. No 1º ciclo, existem horários fixos regularizados pela diretora da escola, tendo em conta que os professores deverão ocupar esses espaços dinamizando atividades consoante as áreas curriculares planificadas (Tabela 4).

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00-09:45	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
09:45-10:30					
11:00-11:30	Apoio ao Estudo	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática
11:30-12:30	Expressões			AFD	
12:30-14:00	Almoço				
14:00-15:00	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português	Apoio ao Estudo
15:00-16:00		Inglês			Expressões
16:30-17:30	Expressões	AFD	Inglês	EDC	Expressão Dramática

Tabela 4 - Horário da turma

Em relação ao número de horas de cada área curricular de frequência obrigatória, e segundo o Projeto do Agrupamento, apresentarei de seguida uma tabela que estabelece o número de horas semanais obrigatórias para cada área curricular (Tabela 5).

Área Curricular	Número total de horas
Português	8 Horas
Matemática	8 Horas
Estudo do Meio	3 Horas e 30 minutos
Expressões artísticas e Físico – motoras	3 Horas
Apoio ao estudo	1 Horas e 30 minutos
Oferta complementar	1 Hora

Tabela 5 - Nº de horas das áreas curriculares obrigatórias

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, p. 8, o horário deverá apresentar oito horas para português, oito horas para matemática, três horas e trinta minutos para estudo do meio, três horas para expressões artísticas e físico-motoras, uma hora e trinta minutos para apoio ao estudo e uma hora para oferta complementar. Porém, era necessário, por vezes, a abolição do tempo de expressões e de apoio ao estudo para um maior número de horas nas áreas de português e de matemática. Esta opção por parte do professor cooperante ocorreu devido às necessidades dos alunos nas áreas supra mencionadas.

Em relação às atividades de enriquecimento curricular [AEC], tanto o inglês, como a atividade física desportiva dispõem de duas horas semanais no horário de cada turma. Excetuando-se a expressão dramática que apenas dispõe de uma hora semanal. Estas atividades de enriquecimento curricular são dinamizadas por profissionais na área, professora Rosa, professor David e professora Ana, respetivamente. Estes professores faziam parte da equipa educativa da sala.

Todas as manhãs eram iniciadas com a leitura por prazer de uma história, selecionada e lida pelo adulto. Esta rotina foi introduzida com base na temática do relatório da PES, “A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico”. Na segunda-feira de manhã a leitura da história não ocorria, pois três alunos teriam a tarefa de apresentarem uma obra lida em casa. Este momento foi inserido pela colega Inês Bento no ano transato e que os alunos e a professora cooperante demonstraram interesse em dar continuidade. Os alunos teriam de recontar a história levada no fim-de-semana, ler um excerto do livro e apresentar um trabalho de expressão plástica relacionado com a história. Este trabalho era avaliado em conjunto com os colegas da turma.

Nas áreas curriculares eram abordados novos conteúdos ou consolidados conteúdos anteriormente adquiridos. Os conteúdos eram abordados e/ou consolidados através de fichas de trabalho, dos manuais escolares e de materiais lúdicos. Tendo em conta a correção dos trabalhos de casa, esta tarefa era realizada pela professora cooperante em tempo não letivo ou em tempo letivo quando considerava necessário. Nesta sala as rotinas tornam-se semanais e não diárias, não existindo momentos diferentes para cada dia da semana.

Na quinta-feira, no momento da atividade física desportiva (AEC), reunia-me com a professora cooperante para a planificação da semana seguinte, como também para o diálogo de questões relacionadas com a PES. Era neste momento que esclarecia as minhas dúvidas e/ou que compreendia como teria de reagir perante algumas situações que ocorriam durante a semana.

Após o almoço, os alunos teriam oportunidade de participarem no momento *Ler, Contar e Apresentar*. Os alunos poderiam inscrever-se em dias anteriores para participarem neste momento autónoma e livremente, através do preenchimento de uma tabela colocada no quadro de cortiça da sala. Este momento tinha como objetivo a realização de três tarefas, a leitura de uma história trazida de casa, contar uma novidade ou um acontecimento que considera relevante ou apresentar algum trabalho que tenha realizado fora da sala de aula. Em geral, um grande número de alunos inscrevia-se neste momento, com uma maior inclinação para a leitura de histórias. É de salientar que este momento era realizado com uma constante frequência de quatro alunos.

Visto que os alunos almoçavam às 12h30m e terem apenas o lanche no intervalo das 16h00m, a professora Susana achou pertinente a introdução de uma rotina às 15h00m, que consiste na distribuição de duas bolachas a cada aluno, permitindo que os alunos não fiquem uma grande parte do tempo sem comer. Devo ainda frisar que os lanches eram sempre na sala e para isso eram retirados cinco minutos do tempo de aula. De mês a mês, na quinta-feira de manhã, as crianças faziam o bochecho de flúor com ao auxílio da higienista Liliana do Centro de Saúde de Évora.

Durante o tempo de aulas, a professora organizava os alunos consoante as diferentes atividades, mas empreendia o trabalho em grande grupo, o trabalho em pequenos grupos e o trabalho individual. Por norma, o trabalho em grande grupo era o mais trabalhado na sala de aula. É relevante que as crianças compreendam a importância

das diferentes formas de organização do grupo, pois todos os momentos são importantes para a promoção da aprendizagem e para a partilha de conhecimentos.

Contudo, a rotina não é uma sequência fixa de acontecimentos, mas sim uma sequência previsível para os alunos e para a qual os professores têm planos. É importante que o aluno consiga prever aquilo que vai acontecer. Os professores podem considerar necessário e relevante alterar esses planos de acordo com o que pretendem desenvolver e tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos.

2.5. Interação com a família e comunidade

A família tem um papel fulcral no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois o impacto da família é sentido ao longo de toda a vida e prolonga-se através de gerações. Nenhuma outra forma de interação humana tem este poder de longevidade. As interações com a família e com a comunidade foram notórias ao longo do desenvolvimento da minha Prática de Ensino Supervisionada.

Tendo em conta a temática de relatório de estágio, uma das atividades planificadas tem como objetivo a interação com as famílias e com a comunidade que irá ser abordado e desenvolvido no ponto seguinte, “As práticas no 1º CEB sobre a promoção do livro e da leitura”. Para além destas atividades, as famílias participaram de forma autónoma nas atividades que as instituições ou a própria professora estão envolvidas, tais como as atividades do dia da alimentação, em que as famílias contribuíram em grande número com alimentos (Imagem 21); na participação da elaboração da prenda de Natal (Imagem 22) e no contributo para a realização do projeto Papa-Léguas.



Imagem 21 - Dia da alimentação saudável



Imagem 22 - Ofertas de Natal

Com isto, pude constatar que a participação das famílias na vida dos seus educandos da sala onde realizei a minha PES foi bastante notória. Durante a minha PES fui, progressivamente, conhecendo as famílias dos alunos e sempre que necessário dialogava com as mesmas para lhes dar alguma informação ou responder a alguma questão sobre os alunos. Os familiares dirigiam-se com facilidade para transmitir alguma informação.

Em relação à comunidade, o bairro da Malagueira está situado a 3,2 km do centro histórico, pelo que possibilita o contacto com diversos serviços que a cidade nos oferece. Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de interagir com a comunidade. Em torno da temática do relatório de estágio, foi possível deslocarmo-nos à Biblioteca Pública com o intuito de os alunos conhecerem o espaço; compreenderem a sua funcionalidade e a metodologia da organização dos livros. A professora Susana, como já foi referido, estava diretamente ligada com diversos projetos que permitiam a interação com a comunidade, como o projeto *Papa-Léguas*, do qual se originaram diversas atividades. Outra das atividades que tive a oportunidade de interagir com a comunidade foi a visita ao Museu de Évora (Imagem 23), em que os alunos conheceram algumas esculturas, quadros e realizaram atividades com a responsável pela visita de escolas ao Museu. As atividades envolveram o movimento do corpo, com base em temáticas de obras do Museu. Os alunos foram participativos e mostraram interesse pelas atividades desenvolvidas.



Imagem 23 - Visita ao Museu

Por fim, considero relevante a participação das famílias na vida escolar dos educandos e por isso, durante a PES tentei interagir tanto com as famílias como com a comunidade, planejando diversas atividades. É de salientar que a professora Susana demonstra um grande interesse e relevância na interação nesta faixa etária com a família e com a comunidade, envolvendo-se em diversos projetos e proporcionando com frequência esta interação. Os pais e as famílias deverão participar nas atividades promovidas pelos professores, partilhando histórias e vivências na sala de aula. Apoiando-me nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o contributo dos saberes e competências, da família, para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

2.6. Fundamentos da ação educativa

A metodologia de trabalho a desenvolver, baseada nas potencialidades e nas dificuldades observadas no grupo, compreende um conjunto intrínseco de ações, atividades e tarefas que orientam todo o processo ensino aprendizagem. A professora Susana considera que existe diferenciação de respostas adequadas às problemáticas e necessidades de cada aluno, de modo a contribuir para o sucesso educativo de todos, à dinamização de práticas pedagógicas inovadoras e consubstanciadas numa cultura de escola dinâmica e inclusiva.

No que concerne à metodologia utilizada pela professora Susana, esta não utiliza qualquer modelo pedagógico na sua íntegra, utilizando apenas alguns instrumentos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Após o diálogo com a professora cooperante acerca da metodologia utilizada, esta mencionou que utiliza alguns dos instrumentos por serem importantes para os alunos desenvolverem a autonomia e responsabilidade, visto serem crianças que estão numa faixa etária ideal para desenvolverem esses dois aspetos.

Considera também que existem parâmetros na metodologia do MEM que considera ainda complicados para as idades dos alunos da turma. Assim, o trabalho realizado na sala é variado, visto que se realiza o trabalho individual, a pares e em grupos. Este trabalho tem como base os manuais escolares, fichas de trabalhos, bem como atividades lúdicas para introdução de algum conteúdo programático.

À semelhança do que ocorreu na PES em pré-escolar, a minha ação educativa regeu-se de acordo com as finalidades do modelo pedagógico do MEM. Este modelo

não apresenta uma presença tão acentuada na sala de 1º CEB, como em pré-escolar. Visto ter apresentado e fundamentado as finalidades e os instrumentos de pilotagem propostos pelo modelo, no tópico da organização do cenário educativo em 1º CEB, apenas elaborarei uma breve descrição dos instrumentos presentes na sala do 1º CEB.

Os instrumentos de pilotagem utilizados pela professora Susana cada vez eram mais reduzidos, pois no 2º ano de escolaridade excluiu alguns e não deu tanta importância a outros. Também existiam rotinas e tarefas na sala de aula e essas rotinas e tarefas eram cumpridas por todos os alunos e, alguns realizam as tarefas autonomamente.

Das tarefas existentes na sala posso referir que são todas de extrema importância, não só para os alunos adquirirem autonomia e responsabilidade, como também para gerir a sala de uma forma mais correta. Estas tarefas foram instituídas pela professora no início do ano letivo: marcação de presenças, marcação do leite consumido e marcação do comportamento.

Os instrumentos de pilotagem existentes na sala eram três: o quadro de presenças; o instrumento *Ler, Contar e Apresentar* e o diário de grupo. No quadro de presenças, as presenças eram marcadas pelo responsável semanal. Em relação ao segundo instrumento, assemelha-se às listas de inscrições para o momento das comunicações e poderiam, diariamente, inscrever-se três crianças para cada uma das opções (ler, contar e apresentar). Por fim, o diário de turma as crianças escreviam aspetos que tinham gostado e/ou que, pelo contrário, não tinham gostado.

O diário de turma tinha como finalidade um debate ao final da semana acerca do que tinha sido escrito pelos alunos, de forma a esclarecer os problemas que ocorreram ou a partilhar os gostos por determinadas atividades. Neste caso, na sala da professora Susana, não tive oportunidade de assistir a qualquer reunião de conselho, denominado pelo MEM, realizada à sexta-feira após o almoço. Desta forma, Niza (1998) afirma:

No Conselho Semanal lê-se o Diário de Turma e debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas, sem lugar para julgamentos, mas para explicitação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências: recolha de opinião do que queiram ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais (p. 15).

Durante o período de observação e intervenção, o trabalho de projeto não foi desenvolvido na turma onde realizei a PES em 1º CEB, excetuando-se o trabalho de projeto desenvolvido no âmbito do presente relatório de estágio, apesar de a professora cooperante considerar necessário, mas considera que a faixa etária ainda não é indicada. Apesar desta situação, Niza (1998) afirma ainda:

Estimula-se muito no MEM a realização de projetos de intervenção para que os alunos possam, a partir da tomada de consciência de algumas situações sentidas como problemas ambientais, patrimoniais ou de organização social e cultural, esboçar projetos de transformação participando eles próprios na mudança requerida. São os projetos que ajudam a construção da cidadania pela implicação ativa nas soluções e na mudança participada em democracia (p. 16).

2.7. As práticas no 1º CEB sobre a promoção do livro e da leitura

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionado propus diferentes atividades acerca do meu tema aos alunos, pelo que mostraram interesse, tendo em conta à presença das famílias na sala de aula, bem como a inserção de uma rotina de leitura de uma história. Desenvolvi alguns momentos para tentar alcançar os objetivos desta investigação:

- Introdução de um momento na rotina diária – Leitura de uma história;
- Projeto *A família vem ler-nos histórias*;
- Criação de um calendário;
- Visita à Biblioteca Pública de Évora;
- Reorganização da área da biblioteca.

É de extrema importância a descrição das atividades supra referidas, bem como uma breve reflexão acerca de cada uma, referindo os pontos positivos e menos positivos; a reação das crianças e a sua participação nelas.

Em relação à introdução de um momento na rotina diária, optei por introduzir este momento às 9h15m, também em diálogo com a professora cooperante, pois é um momento em que os alunos permaneciam todos na sala e em que a sua atenção era maior. É importante que o/a professor/a crie rotinas de leituras de histórias ou que se envolva com o texto escrito diariamente e várias vezes por dia, transmitindo a sua importância às crianças. Lourdes Mata (2008) afirma:

A questão de quando e com que frequência se lê é uma questão que se prende com a regularidade da leitura. Não são situações pontuais, pouco sustentadas e sem continuidade que irão promover o envolvimento com a leitura. Um pequeno leitor envolvido deve ter rotinas, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um elemento essencial. Para além de todos os momentos de leitura que vão surgindo ao longo do dia, que a criança observa nos adultos e em que por vezes é integrada (leitura do nome, de avisos, recados, cartas, notícias, letras de canções, cartazes, etc.), a leitura de histórias tem um papel essencial na promoção de hábitos de leitura (p. 67).

A leitura de uma história era um ato através de um gesto voluntário, com o intuito da leitura por prazer, e não com o intuito de colocar questões acerca do livro ou da própria história, levando à interpretação do texto. As histórias eram escolhidas na BE com o apoio da Professora Fátima Bonzinho e este momento era acompanhado de música clássica, fazendo alternância entre músicas de Beethoven e de Vivaldi, possibilitando aos alunos um maior relaxamento e descontração. Segundo Guthrie (2003 citado por Coutinho e Azevedo, 2007), “A leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento de competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição de vocabulário e ao aumento geral do conhecimento” (p. 35)

Em relação às reações dos alunos, estes mostraram-se interessados em ouvir a história e consegui perceber essa reação, através de comentários que eram feitos quando não se lia a história, por algum motivo superior, ou quando colocava a história em cima da mesa, antes de iniciar a leitura. *"Boa. Uma história! E chama-se O Coelho Saltitão"; "Hoje a professora Sara não trouxe uma história? Oh, mas porquê?"*.

Relativamente à segunda atividade planificada, desenvolvimento do projeto *A família vem ler-nos histórias*, surgiu pelo interesse que os alunos demonstraram em dar continuidade ao projeto desenvolvido pela colega Inês Bento no ano transato. Apenas considerei relevante interagir com as famílias através de outra estratégia. Essa estratégia tinha como objetivo o convite às famílias para a leitura de uma história na sala de aula, na presença de todos os alunos.

Para isso, foi necessária a elaboração de um convite e de uma tabela de inscrição dos familiares (Apêndice A e B) e em que os alunos foram os intermediários de

contacto. Primeiramente sugeri ao grupo a nova estratégia, pela qual demonstraram interesse e entusiasmo, pois a família iria à sala de aula. De seguida, entreguei aos alunos os documentos necessários para a atividade se poder desenrolar. É de salientar que o apoio e participação das famílias foram bastante notórios. Para um controle das visitas marcadas, realizámos três calendários alusivos ao mês de outubro, novembro e dezembro, e em que os alunos, autonomamente, colocavam um autocolante no respetivo dia e mês em que o familiar nos iria visitar (Imagem 24). Estes calendários permitiam-nos, tanto ao adulto como às crianças, uma melhor visualização das visitas à sala de aula. No capítulo IV irei descrever com mais pormenor o trabalho de projeto realizado com o grupo de alunos do 1º CEB.



Imagem 24 - Calendários das visitas

Entre 24 alunos, pudemos contar com a presença de 13 familiares, do quais avós, mães, pais, irmãos e amigos dos familiares. Considero relevante descrever um acontecimento que ocorreu durante a realização deste projeto, pois a L.(7:9) pediu que a mãe fosse ler uma história à sala e por motivos pessoais a mãe não tinha disponibilidade, até que a L. (7:9) manifestou tristeza através de choros constantes, e a mãe conseguiu disponibilizar um pouco do seu tempo para a visita à sala de aula. Este momento foi-nos contado pela mãe da L. (7:9) e posso refletir que a aluna considerava importante a presença da mãe na sala, pois já tínhamos recebido algumas visitas de outros familiares e a L. (7:9) não queria mostrar-se indiferente ao projeto que estava a ser desenvolvido com a participação de diversos familiares.

Segundo Picanço (2012), “É muito importante que família e escola se unam na criação de uma ‘aliança’ com vista a conseguirem ajudar educandos e

consequentemente alunos, de forma a que os consigam tornar cidadãos ativos e capazes e agir na sociedade dos nossos dias” (p. 17).

A terceira atividade realizada com o grupo de alunos da sala onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada consistiu na visita de estudo à Biblioteca Pública de Évora [BPE]. A visita à BPE teve como objetivo a compreensão, por parte dos alunos, da função e da forma como os livros estão organizados. Esta atividade permitia encorajar os alunos à reorganização da biblioteca da sala. Durante a visita à BPE, a Dra. Carla apresentou aos alunos os diversos compartimentos da biblioteca, bem como realizou atividades com o grupo, como a leitura da história *A menina que não gosta de livros* e a elaboração de separadores de livros com decorações de Natal (Imagem 25 e 26), visto a atividade ter sido realizada na época natalícia. Os alunos mostraram entusiasmo quando a Dra. Carla permitiu que visualizem os livros das prateleiras ao dispor e na realização da atividade de expressão plástica, que envolvia colagem e pintura.



Imagem 25 - Visita à biblioteca



Imagem 26 - Elaboração de separadores

Considera-se, por vários autores, que a visita e a frequência da biblioteca são de extrema importância. Também são referidas algumas sugestões, como visitas a feiras do livro, encontros com escritores, clubes de leitura, concursos, entre outras atividades que os/as professores/as se podem envolver. De acordo com o que foi dito, Cadório (2001), afirma:

Para além de atividades estruturadas e previamente organizadas, os alunos devem ser estimulados a frequentar a biblioteca, não apenas para a realização de trabalhos, como é habitual, mas vê-la como um espaço para a leitura de eleição

peçoal e outras atividades. Para tal, é necessário que haja livros para o seu escalão etário, que haja alguém que os saiba receber e aconselhar e que o espaço seja agradável (p. 57).

Considero relevante a organização da biblioteca da sala de aula, incentivando os alunos a uma maior permanência nesta área da sala. E para isso, a visita à BPE ofereceu-nos motivação para a reorganização da biblioteca da sala de aula. E assim, pusemos mãos ao trabalho e recriámos a nossa biblioteca da sala. Os alunos organizaram-se em pequenos grupos e recortaram caixas para que fosse possível colocarmos os livros, visto que a estante presente na sala não acomoda de forma correta os livros (Imagem 27). Com as caixas demos estabilidade aos livros e confiança aos alunos para os poderem manusear. Os materiais utilizados foram trazidos pelos alunos e trata-se de materiais reutilizáveis, como caixas de cartão ou caixas de cereais. Os alunos também trouxeram de casa livros que contribuíssem para a área da biblioteca. Após reunirmos todos os livros, organizamo-los por categorias, das quais banda desenhada, cultura geral (dicionários e/ou enciclopédias), histórias infantis, provérbios/adivinhas (Imagem 28). Os livros que apresentaram algum desgaste, pudemos, em pequeno grupo, recuperá-los, utilizando o momento do hospital dos livros.



Imagem 27 - Preparação dos recipientes



Imagem 28 - Organização da biblioteca

Tanto o grupo de pré-escolar como o grupo de 1º CEB era interessado e ativo e participaram, sempre, de forma autónoma em todas as atividades e tarefas propostas. Em relação às atividades relacionadas com a temática do relatório de estágio realizadas nas duas valências, posso concluir que essas atividades que desenvolvi com os grupos foram proveitosas e relevantes e permitiu-me incutir a importância da leitura nos dias de hoje. Também foi importante para mim, experimentar variadas estratégias de leitura em pré-escolar e compreender que as crianças as aceitam e aderem com mais facilidade,

pois participam de uma forma mais ativa e interessada. Considero que são estratégias que também servem para captar a atenção do grupo ou até mesmo para os envolver nas histórias.

Relativamente ao 1º CEB tentei de uma forma mais pontual, inculcar esses hábitos, visto que a maioria das crianças do grupo já tinham acedido à leitura. Posso constatar que em ambas as valências senti que transmiti a importância da leitura nos dias hoje, como também o prazer de ler. Temos de gostar de ler, primeiramente. Por fim, e em relação ao trabalho da educadora e professora, posso concluir que ambas apresentam um gosto pela leitura, apenas não valorizavam as áreas das bibliotecas das salas. E foi através dessa problemática que pretendi reorganizá-las, de forma a que a frequência das crianças nessa área fosse maior.

Capítulo III - Dimensão Investigativa da PES

Segundo Lincoln e Guba (2005) e McNiff e Whitehead (2009), citado por Rosado, Mesquita e Colaço (2012, p. 102),

A investigação-ação [IA] é um tipo de investigação que permite à pessoa que pratica determinada atividade, o prático, investigar a sua própria prática, suscitando um enquadramento teórico baseado na reflexão do modo como esta é desenvolvida, no sentido de a melhorar. Assim, a reflexão leva a que o prático pense sobre a própria prática, conduzindo-o, por isso, à sua auto-reflexão e auto-avaliação da investigação de uma forma autónoma e responsável.

Posso concluir que a investigação-ação emergiu originariamente com o intuito de os práticos, ou seja, quem realiza uma determinada atividade, investigarem a sua própria prática.

Diversos autores, como Kemmis, McTaggart, McNiff et al., (citado por Rosado, Mesquita e Colaço, 2012), “concordam que a IA é um processo que é sempre realizado de forma colaborativa, uma vez que pressupõe indivíduos a trabalhar em conjunto em prol de objetivos comumente acordados” (p. 115). Assim, a IA implica que haja mais indivíduos envolvidos, que neste caso será a educadora e professora cooperantes e os dois grupos de crianças, de J.I. e de 1º CEB.

Alarcão (2001) refere que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...) Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencionalmente e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6).

Desta forma, Alarcão (2001), defende que a nossa intervenção como professores, implica diariamente uma postura de questionamento e reflexão a cada momento da nossa ação educativa, como futuros profissionais, sendo esta educação de qualidade e de inovação.

Assim, ao longo deste ponto enunciarei o problema a partir do qual surgiu a investigação realizada com um grupo de pré-escolar e com uma turma de 2º ano do 1º

CEB. Irei também apresentar os objetivos da investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados e a sua análise.

1. Identificação do problema

Ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º CEB, desenvolvi uma investigação-ação, partindo esta da relevância da promoção do livro e da leitura na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Também o facto de considerar que a área da biblioteca, no pré-escolar, era pobre no que se refere à variedade de livros, bem como a reduzida frequência de leitura de histórias ao grupo também me levou a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação, visto que inculcar o hábito da leitura na educação pré-escolar é bastante relevante.

Portanto, percebi que era necessário investigar para, posteriormente poder solucionar este problema. No que se refere ao 1º ciclo, também considero que a área da biblioteca fosse pobre, no que concerne à variedade de livros e à sua organização, levando a que os alunos não frequentassem esta área da sala. Duarte (2002) afirma:

Podemos levar o aluno a enriquecer-se pelo contacto com outras vivências e com outros mundos. (...) é essencial para um bom desempenho na sua vida escolar e, posteriormente, para a sua inserção social e para a sua vida profissional. A verdade é que, numa sociedade que se afasta cada vez mais do livro e da leitura, é fundamental acordar os “não-leitores”, despertando-lhes o gosto pela leitura (p. 46).

É importante desde cedo promover o gosto pela leitura na vida das crianças, pois é base essencial que temos que desenvolver para um futuro enriquecedor. A investigação realizada resultou da preocupação da pouca exploração desta área, bem como da importância do tema nas faixas etárias referidas. Neste sentido, através de processos investigativos, em específico a recolha e análise de dados, tentei resolver esta questão. Também escolhi este tema, pois cada vez mais se fala na importância de ler e no contributo que a leitura transporta para a sociedade atual, pois a leitura é parte integrante na vida de cada pessoa.

Tanto o jardim-de-infância como a escola são um elemento determinante na construção de leitores e parece assumir-se como protagonista na promoção da leitura. Assim, criar hábitos de leitura é essencial para alcançar melhores níveis de aprendizagem. Envolver os/as alunos/crianças na prática da leitura, utilizando

estratégias diversificadas, é um dos meios mais eficazes para promover a mudança social, o que torna claro a responsabilidade de quem trabalha com crianças.

Assim, a presente investigação surgiu através de três questões-problema:

- Como posso promover o hábito de leitura nas crianças?
- Como posso dinamizar a área da biblioteca da sala?
- Como posso envolver as famílias neste processo?

2. Objetivos da investigação

O educador/professor deve orientar o seu trabalho no sentido de transformar a escola numa comunidade de leitura, na qual o prazer de ler é uma conquista fundamental. Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 49), “uma vez delimitado o objeto de estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar”. Neste sentido e no âmbito do relatório da Prática de Ensino Supervisionada pretendi:

- Compreender qual a função do educador/professor na promoção da leitura;
- Compreender qual o papel das famílias na promoção da leitura;
- Envolver as famílias no processo de promoção da leitura;
- Desenvolver momentos e atividades de promoção e animação da leitura no ambiente educativo;
- Enriquecer o ambiente educativo relacionado com a área da biblioteca;
- Fomentar os hábitos de leitura das crianças através da dinamização da biblioteca da sala e do envolvimento dos encarregados de educação na vida da própria biblioteca.

O estabelecimento dos objetivos, bem como a sua organização, tiveram como base a reflexão tendo em conta a minha ação como futura profissional. Como é que a minha ação poderá contribuir para a formação de crianças com hábitos de leitura? Foi através desta questão principal e das questões-problema supra citadas, que delinee os objetivos da investigação. Para isso, recorri a diversos instrumentos que me auxiliaram na recolha de dados, que serão referidos no tópico subsequente.

3. Técnica e instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no processo de IA, Carmo e Ferreira (2008, p. 107), afirmam que “tende-se então procurado também chamar a atenção para a necessidade de ser tomada, por parte do

investigador, uma atitude profissional, o que o obriga a uma severa disciplina pessoal. O investigador deverá assumir, assim, o papel de um verdadeiro gestor do projeto de investigação pelo qual é responsável, o que implica delinear rigorosas estratégias de ação e planear as consequentes táticas de pesquisa”.

Para a investigação-ação, foi necessário recorrer a alguns instrumentos que me possibilitaram a recolha de dados, como também regular a minha ação. Durante a minha PES em pré-escolar e 1º CEB recorri a uma técnica e a quatro instrumentos de dados que considere relevantes. A observação participante foi a técnica utilizada durante a PES em pré-escolar e em 1º CEB. Tendo em conta aos instrumentos de recolha de dados utilizados, recorri de forma a complementar a observação participante, ao caderno de formação, onde me baseei nas notas de campo retiradas ao longo da PES, bem como nas planificações e reflexões realizadas; ao registo fotográfico; a um inquérito por questionário à educadora e professora cooperantes e a um outro inquérito por questionário a uma amostra de seis crianças do grupo de pré-escolar (Apêndice C e D).

De acordo com Creswell (2009), citado por Rosado, Mesquita e Colaço (2012, p. 118), “quatro tipos principais de coleta de dados devem ser considerados, mormente na IA: observação (a partir da perspectiva de um participante completo, observador como participante, participante como observador ou observador completo), entrevistas (cara a cara, por telefone, em grupo), documentos (públicos, privados, e-mail) e material audiovisual (fotografias, vídeos, objetos de arte, software de computador, filmes) ”.

Assim, a técnica utilizada foi comum em ambas as valências e tendo em conta os instrumentos de recolha de dados, importa referir que apenas utilizei mais um instrumento em pré-escolar do que aqueles a que havia recorrido em 1º CEB. O instrumento a que me refiro integra os inquéritos por questionário realizados, e fi-lo com o intuito de conhecer as representações sobre a leitura à saída do jardim-de-infância, selecionando uma amostra de seis crianças, pois era este o número de crianças que ingressavam no 1º CEB no ano letivo seguinte à investigação.

3.1. Observação Participante

O que é observar? Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 107), “por se tratar de uma palavra banalizada na linguagem comum valerá a pena, antes de mais, clarificar o que se entende por técnica de observação. E assim, compreende-se que pode-se dizer que observar é selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais e com recurso

à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. Existem várias formas de tipificar as técnicas de observação. Uma forma usual de o fazer, é distingui-las de acordo com o envolvimento do observador no campo do objeto de estudo”.

Assim, a observação participante propriamente dita, segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 121), “em grande parte das situações o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar na vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante”.

A observação participante foi uma técnica de extrema importância ao longo da IA, sendo aquela a que mais recorri e que esteve sempre presente ao longo da minha ação, enquanto futura profissional. No caso concreto da presente investigação, enquanto investigadora, observei de forma participada, o que me possibilitou compreender aprofundadamente como é que poderia contribuir para a formação de leitores. Também existiram momentos em que apenas observei o grupo, como também ocorreram momentos em que participei nessas interações.

3.2. Caderno de formação (notas de campo, reflexões e planificações)

O caderno de formação foi um dos instrumentos ao qual recorri e constitui a produção escrita dos alunos no decorrer da PES, assumindo-se como um instrumento de formação e regulação. Este instrumento contemplou a dimensão descritiva, reflexiva e projetiva da ação educativa. A dimensão descritiva fez-se a partir de um conjunto de relatos selecionados, das situações vividas ao longo do dia, incluindo planificações diárias e/ou semanais. Foi esta dimensão descritiva que suportou a dimensão reflexiva, pois foi nela que atribuímos significado ao que descrevemos, realçando aspetos relevantes, relacionando-os com elementos teóricos e práticos. Com base no que fomos refletindo, projetámos a nossa ação futura.

Segundo Lima & Pacheco (2006, p. 95), “as informações recolhidas no terreno são registadas num diário de campo onde o investigador anota as suas reflexões em primeira mão, isto é, o mais próximo possível com a realidade observada e que serão, numa segunda fase, enriquecidas com pormenor e detalhe circunstanciados e descritivos. Este trabalho deve ser realizado, se possível, logo após (ou no mesmo dia)

em que se realizou a observação de modo a reter tudo o que for essencial”. No meu caso, as notas de campo foram elaboradas no decorrer da prática e enquanto observava situações pertinentes e relevantes e eram enriquecidas *a posteriori*. No momento de observação não era necessário descrever com pormenores as situações que considerava relevantes e, por isso anotava uma descrição resumida do momento e tentava, sempre que possível, anotar diálogos das crianças que ilustrassem um determinado momento.

É de realçar, que inicialmente, este instrumento de recolha de dados me apresentou alguns receios e dificuldades, pois, para mim, era difícil selecionar momentos pertinentes para anotar, pois a temática ainda não tinha sido definida. Já na PES em 1º CEB, considerei que esse obstáculo tinha sido ultrapassado e consegui compreender com maior facilidade que aspetos é que poderão ser relevantes de anotar e refletir.

As notas de campo anotadas diariamente deram origem às reflexões semanais que eram realizadas ao longo da PES. Com base nas notas de campo, descrevíamos cada uma delas e refletíamos acerca da sua relevância para a nossa ação. E era também com base nas reflexões semanais que projetávamos a nossa ação como futuras profissionais, e daí nasciam as planificações diárias.

As planificações diárias foram também um instrumento que utilizei na recolha de dados. As planificações eram realizadas diária e semanalmente e eram realizadas de forma cooperada com a educadora Mariana e com a professora Susana. Nas planificações diárias constavam as áreas curriculares e respetivos domínios; objetivos gerais e específicos para cada atividade planificada; tempo necessário para uma determinada atividade; os recursos materiais e humanos a recorrer; a forma como avaliávamos as crianças na atividade pretendida, e por fim a estratégia a utilizar pelo professor. A planificação semanal era organizada em forma de horário, contemplando as áreas curriculares e os conteúdos das mesmas.

3.3. Registo fotográfico

O registo fotográfico foi um outro instrumento ao qual recorri, com o intuito de registar os momentos essenciais e relevantes para uma melhor análise e reflexão acerca da temática. Considero que seja uma técnica importante na IA, pois são documentos que ilustram os momentos que considerei relevantes ou que ilustram as atividades que foram desenvolvidas, indo ao encontro dos objetivos delineados.

O uso da máquina fotográfica por vezes exige uma autorização por parte das famílias, mas neste caso, não foi necessária qualquer autorização. A educadora cooperante no início de cada ano letivo solicita a autorização por parte de cada encarregado de educação, informando-me de que existia apenas uma criança na sala, que não podia ser fotografada. Contudo, o uso da máquina fotográfica foi um instrumento fundamental na minha prática enquanto futura profissional e tornou-se um instrumento utilizado diariamente.

3.4. Inquérito por questionário

Os inquéritos por questionário aplicados à educadora, à professora e às crianças distinguem-se do inquérito por entrevista. Após a análise de diversos autores, Carmo e Ferreira (2008), afirmam que “o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial” (p. 153).

É necessário respeitar-se o conjunto de procedimentos habitual para qualquer investigação: definir rigorosamente os seus objetivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados.

No presente guião do inquérito por questionário, este foi aplicado à educadora e professora cooperantes das instituições onde realizei as práticas de ensino supervisionadas, contribuindo para compreender a forma como a promoção do livro e da leitura eram efetuados nas salas de J.I. e de 1º CEB. Existiam questões de identificação e de informação, em que os profissionais de educação teriam de produzir uma breve descrição do seu percurso profissional e questões com o objetivo de colher dados sobre factos do inquirido, relativamente à temática.

O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128).

O guião dos inquéritos por questionário foi realizado a uma amostra de seis alunos da sala de pré-escolar, com o intuito de conhecer o grau de satisfação das crianças em

relação à hora do conto realizada pela educadora. O inquérito por questionário apresentava questões de escolha múltipla e foram realizados com o auxílio dos pais, mães e famílias.

Para a realização dos inquéritos por questionário foi necessária a realização de uma minuta ao agrupamento e aos encarregados de educação, com o intuito de autorizarem a realização dos mesmos. Esta autorização foi aceite por parte do agrupamento e das famílias, tendo sido possível a realização dos mesmos num curto período de tempo.

4. Procedimentos de recolha e análise de dados

Para realizar este trabalho de investigação partilhei o conteúdo dos inquéritos por questionário à educadora e à professora cooperantes de cada um dos contextos onde foi desenvolvida a PES. Ao contrário de algumas instituições, foi necessária a realização de minutas para a autorização da elaboração dos inquéritos por questionário às crianças por parte da coordenação da escola e do agrupamento, tendo esta sido obtida rápida e favoravelmente. Também é de realçar que os guiões elaborados foram vistos pela orientadora do relatório de estágio, a qual me deu parecer positivo, sendo necessária uma nova estruturação e organização das questões, agrupando-as por categorias: Espaço de leitura na sala; Critérios de seleção os livros para a leitura; Animação da leitura e Papel da biblioteca escolar.

5. Análise e interpretação de dados

Segundo Schutt (2001), citado por Rosado, Mesquita e Colaço (2012, p. 117), “os dados de uma investigação qualitativa convergem numa infinidade de notas que o investigador agrega de entrevistas, das suas observações e reflexões do trabalho de campo”.

Como foi referido no tópico técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizei como instrumento de pesquisa para a presente investigação, inquéritos por questionário individuais. Este instrumento teve como principal objetivo a recolha de informação específica sobre a temática do presente relatório de estágio. Tive como maior preocupação, na realização dos instrumentos supra referidos, a formulação de questões que me indicassem diversos aspetos relevantes para a investigação.

- **Inquérito por questionário à educadora e professora cooperantes**

O guião do presente inquérito por questionário dividiu-se em quatro aspetos que considerei relevantes para a IA: espaços de leitura na sala; critérios de seleção dos livros para a leitura; animação da leitura e o papel da BE. As entrevistas foram realizadas à educadora e à professora cooperantes e o seu contributo ajudou-me a compreender a promoção do livro e da leitura realizada na sala onde foram realizadas as práticas de ensino supervisionadas.

Objetivos subjacentes ao inquérito por questionário

- **Educadora e Professora cooperantes**

Objetivo geral: Perceber a promoção do livro e da leitura realizada na sala.

Objetivos específicos:

- ✓ Compreender se a sala dispõe de espaços e materiais adequados na área da biblioteca.
- ✓ Perceber os critérios utilizados na seleção dos livros para as leituras na sala de aula.
- ✓ Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora/professora na animação da leitura de histórias.
- ✓ Conhecer o espaço da Biblioteca Escola, em relação aos espaços e materiais disponíveis.
- ✓ Compreender o funcionamento da BE, tendo em conta o requisitar livros.

- **Análise do inquérito por questionário à educadora cooperante**

Em relação ao inquérito por questionário aplicado à educadora do pré-escolar, esta apresenta um percurso como profissional de educação de infância muito linear, pois tirou o curso normal de educadores de infância no Magistério Primário de Évora, no primeiro ano que este curso abriu em Évora. Terminou o curso em 1981 e em 2002 fez o complemento de formação em educação de infância no Instituto Piaget de Almada. A educadora cooperante afirma que desde sempre trabalhou no oficial e esteve sempre com um grupo, afirmando que é onde se sente bem. Em Évora, só há cerca de 7 anos é que exerce a sua profissão, e trabalhou no J.I. do Bacelo e da Cruz da Picada, tornando-se educadora cooperante da Universidade de Évora.

Tendo em conta os espaços de leitura da sala, a educadora considera que a sala privilegia a leitura não só através do espaço específico, como também através da prática do dia-a-dia, sendo esse domínio uma parte integrante. Apesar de nesta questão a educadora afirmar que a leitura é uma prática constante do dia-a-dia da sala, é de realçar que durante o período de observação e intervenção, não constatei que a leitura fosse parte integral do dia das crianças, considerando que existiam poucos momentos de leitura, sendo esse um dos motivos pela qual considerei necessário a inserção de mais momentos de leitura na semana.

Os livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura nem sempre são lidos, sentindo uma grande necessidade de responder aos interesses das crianças, permitindo que estes também selecionem histórias do seu agrado, nas visitas à BE. É importante referir que no período de observação e intervenção apenas existiram duas idas à biblioteca, uma das quais as crianças foram comigo no desenvolvimento de um trabalho de projeto sobre o corpo humano. Considero relevante que as visitas à biblioteca escolar sejam realizadas com frequência, pois segundo Conde, Mendinhos, Correia e Martins (2012), “A presença biblioteca escolar na prática dos jardins-de-infância deve assumir uma dimensão globalizante e integradora” (p. 14).

Ainda dando importância às bibliotecas escolares, os mesmos autores afirmam:

Tratando-se de um recurso que se revela fundamental face aos desafios da sociedade atual, pelas condições de espaço e acolhimento, equidade no acesso à informação e possibilidades de aprendizagem que potencia, é hoje impensável idealizar a escola sem biblioteca escolar (p. 9).

A educadora cooperante seleciona as histórias, colocando um critério primeiramente, sendo o seu gosto ou não por uma determinada história, considerando que uma história tem de apresentar ilustrações apelativas e o texto tem de ser interessante. O critério primeiramente selecionado pela educadora, o seu gosto por uma determinada história, não deve ser o único critério que devemos ter em conta, pois o/a educador/a deve desenvolver a curiosidade pelos livros. Assim, é relevante que o/a educador/a apresente diversos tipos de livros, dando importância às suas formas, tipos de texto, de ilustração. De acordo com Mata (2008), a autora afirma:

A forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o

desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura. Contactando com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração (p. 79).

Em relação ao critério da animação da leitura, a educadora costuma ler histórias quando as crianças pedem ou quando trazem livros de casa e também consta na rotina semanal a hora do conto às segundas-feiras após o almoço. Nem sempre utiliza adereços mas tem algumas histórias em que utiliza sempre objetos correspondentes à história, por exemplo um bago de milho e uma maçaroca, alusiva à história *O pintainho e o baguinho de milho*. Considera que a expressão facial e vocal é relevante para cativar as crianças para a leitura que está a fazer.

Tendo em conta ao critério de animação de leitura, considero que a educadora cumpriu o seu papel, lendo histórias quando as crianças traziam de casa, apesar de existir dias em que isso não era possível, devido ao tempo limitado.

Como referido, a educadora lê histórias na rotina semanal da hora do conto, apenas à segunda-feira após o almoço. É de salientar que nem sempre as crianças levam livros para a sala de aula, por isso a rotina da leitura de histórias é pobre e contradiz a resposta inicial, em que afirma que a leitura é parte integrante do dia-a-dia da sala.

Por fim, relativamente à categoria do papel da BE, a educadora afirma que a BE apresenta todas as condições no que concerne a leitura de histórias, possibilitando às famílias requisitar livros com os seus educandos. Os livros utilizados no projeto *Ler com as famílias* que decorre na sala são livros selecionados pela professora bibliotecária. A relação e colaboração entre o/a professor/a bibliotecário/a e a educadora cooperante é relevante, pelo que a educadora afirma que cada vez mais essa colaboração é notória. Durante a PES pude constatar que a relação do professor bibliotecário com o pessoal docente e não docente é bastante positiva, considerando que devia existir uma maior colaboração e partilha de conhecimentos.

○ **Análise do inquérito por questionário à professora cooperante**

Relativamente ao inquérito por questionário aplicado à professora de 1º CEB, a professora Susana apenas refere que trabalha enquanto professora de 1º ciclo há 30 anos, não desenvolvendo e especificando o seu percurso enquanto profissional até aos dias de hoje.

A professora cooperante considera que a sala tem um espaço adequado para a animação da leitura, referindo que à entrada da sala encontram-se os livros. Refere também que no 1º ano de escolaridade adequava o espaço e colocava mantas no chão, onde as crianças se poderiam sentar para ouvirem histórias. Por fim, considera que a sala é ampla e permite o uso do biombo ou de fantocheiros de grandes dimensões que a escola possui. É de salientar que o espaço da área da biblioteca não é utilizado e que o uso das mantas para as crianças poderem ouvir/ler histórias já não é utilizado.

Visto ser uma turma do ensino básico, a professora trabalha alguns livros do Plano Nacional de Leitura, apesar de não conseguir trabalhar todas as obras literárias que são recomendadas por cada ano de escolaridade. Do mesmo modo que no jardim-de-infância, a professora é que seleciona os livros, mencionando que seleciona de acordo com o PNL e com as metas de Educação Literária, como também pelo seu gosto ou através de obras relacionadas com temas que estejam a trabalhar nas várias áreas curriculares. É de salientar que, quando é possível nos momentos do *Ler, Contar e Apresentar*, dá a oportunidade aos alunos de lerem livros que trazem de casa.

Ao contrário da educadora do pré-escolar, a professora do 1º ciclo apresenta na rotina diária um momento dedicado à leitura de histórias, quando assim os alunos consideram pertinente ou quando trazem livros de casa. Também foi acrescentado por mim, um momento diário, antes do início das atividades. As crianças tiveram a oportunidade de ouvir ler uma história com o acompanhamento de músicas clássicas, para acalmar as crianças.

Apesar de a professora afirmar que anima a leitura através de fantoches, músicas e de imagens, é de referir que durante o período de observação e intervenção não foi possível observar, também devido ao facto de que o período de intervenção foi reduzido.

No que diz respeito aos espaços de leitura da BE, a professora considera que a BE tem espaços adequados e que existe uma grande e ótima coleção para todas as idades. Apresento uma igual opinião, considerando que tanto os espaços da BE como os seus materiais são os indicados e estão organizados de uma forma correta, organizado por faixas etárias. É de referir que durante os momentos de leitura que realizava diariamente, quando me dirigia à BE para a seleção de livros, não necessitava do auxílio das professoras que estavam na biblioteca, pois as faixas etárias estão bem definidas. É de realçar que solicitava sempre o apoio da professora Fátima Bonzinho, apenas na seleção de histórias interessantes e cativantes. Segundo Cadório (2001), “ (...) é

necessário que haja livros para o seu escalão etário, que haja alguém que os saiba receber e aconselhar e que o espaço seja agradável” (p. 57).

Por fim, a relação que existe entre o professor bibliotecário e os docentes é ótima, como considera a professora Susana. E na realidade, existe uma grande cooperação entre os professores presentes na biblioteca com os professores do ensino básico. Durante a observação e intervenção, pude constatar que a visita à BE era frequente, através do convite semanal da professora Célia Vaz. Também é de referir que através do projeto desenvolvido pela colega Inês Bento (referido no tópico do trabalho de projeto), era cooperado com as professoras da biblioteca. Eram elas que selecionavam determinados livros para que fosse possível o desenvolvimento do projeto.

- **Inquéritos por questionário às crianças do pré-escolar**

O guião do presente inquérito por questionário divide-se em quatro aspetos que considere relevantes para a IA: o gosto pela audição de histórias; o momento e o local em que a criança ouve histórias; quem costuma ler histórias; se existe prática de leitura em casa pelos familiares; questões relacionadas com a BE e acerca do trabalho da educadora como promotora da leitura.

- **Crianças do pré-escolar**

Objetivo geral: Saber o grau de satisfação em relação à hora do conto realizada pela educadora.

Objetivos específicos:

- ✓ Compreender se as crianças gostam de ouvir histórias.
- ✓ Perceber se as crianças consideram que a educadora lê histórias com frequência.
- ✓ Compreender se as crianças gostam ou não de fazer atividades relacionadas com a leitura.
- ✓ Conhecer as opiniões das crianças em relação ao tipo de atividades que realizam sobre a leitura.
- ✓ Conhecer o gosto das crianças pela leitura de histórias por parte da educadora.

Como já foi referido na caracterização dos contextos em pré-escolar, no grupo em que realizei a PES, e a amostra pela qual foram submetidos os inquéritos por questionário presentes, existiam três crianças do sexo masculino e três crianças do sexo feminino, como é possível verificar-se no gráfico 1.



Gráfico 1- Género da amostra

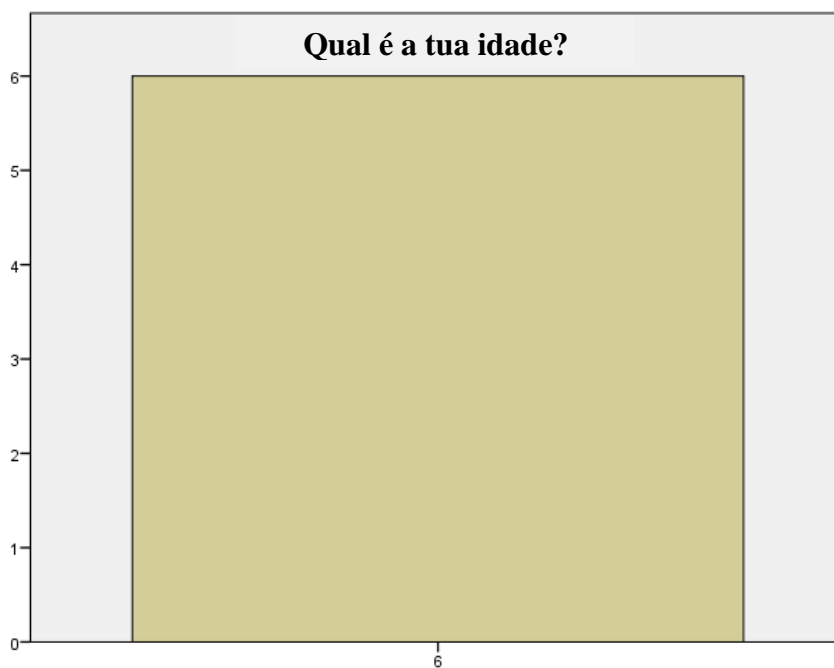


Gráfico 2 - Idades da amostra

Tendo em conta a idade da amostra necessária para a investigação, os alunos que ingressavam no 1º ano de escolaridade do 1º CEB no ano letivo seguinte, apresentavam todos seis anos de idade. Como é possível constatar-se no gráfico 2, as seis crianças apresentam a mesma idade.

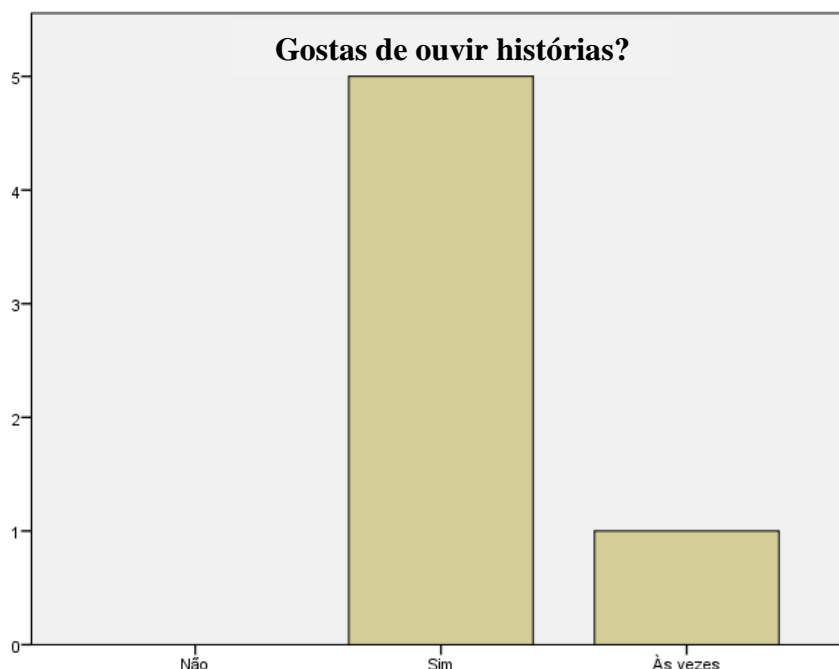


Gráfico 3 - Gosto de ouvir histórias

Em relação à terceira questão elaborada no questionário, é importante compreender se as crianças gostam de ouvir histórias. Após a análise dos dados recolhidos, apenas uma criança menciona que só às vezes é que gosta de ouvir histórias e as restantes afirmam o gosto pela audição de histórias.

Como já foi dito ao longo da investigação, é necessário o apoio das famílias e dos educadores/professores para descobrirem em conjunto com as crianças, o gosto e a motivação pela leitura, bem como a sua funcionalidade. Para isso, é necessário, segundo Rombert (2013), “que oiçam histórias que lhes interessem, que sejam para a sua idade e com as quais sintam prazer, e queiram ser elas as principais leitoras e escritoras” (p. 216).

Com isto, é relevante o papel do adulto, para transmitir e promover nas crianças o gosto pela leitura. Será que a criança que só gosta de ouvir histórias às vezes está num ambiente de literacia rico? Será que as famílias lhes transmitem essa importância? Será que o/a educador/a proporciona poucos momentos de exploração e leitura de histórias? Com isto, considero que as crianças devem ser envolvidas em momentos de leitura positivos e agradáveis.



Gráfico 4 - Momento do dia em que ouvem histórias

No gráfico 4, posso verificar o momento do dia em que as crianças ouvem histórias, sendo visível que cinco crianças ouvem histórias de manhã e à noite e apenas uma criança ouve histórias à noite. Normalmente, as crianças ouvem histórias no jardim-de-infância de manhã e à noite por familiares.

É essencial existir regularidade nos contactos com a leitura. Dando importância à criação de rotinas de leitura de histórias, Mata (2008) afirma:

As leituras, com e para a criança, em tarefas reais e contextualizadas são importantes, devem fazer parte das rotinas do jardim-de-infância. Ler a ementa, ler uma notícia, ler um recado, ler um nome, ler as instruções de um jogo, ler um plano de trabalho, entre outras coisas, são actividades que surgem em contexto de educação pré-escolar e que poderão ser exploradas e aproveitadas para

transmitir o sentido da leitura e realçar as estratégias utilizadas para se ter acesso à sua mensagem (p. 71).



Gráfico 5 - Local em que ouvem histórias

Em relação ao local onde o grupo de crianças ouve a história, através da análise dos questionários, cinco crianças confirmam que ouvem histórias tanto em casa, como na escola, realçando a sala e a BE. Apenas uma criança confirma que ouve histórias em casa e na sala, não referindo a BE, como local de frequência para a leitura de histórias. É de realçar que durante o período de observação e intervenção, não constatei que a visita à BE para a audição de histórias fosse frequente. Apesar de considerar que a BE é um espaço relevante e que as crianças devem ter acesso frequente.



Gráfico 6 - Quem lê histórias

Segundo Mata (2008), “Em idade pré-escolar, muitas vezes, a leitura não é uma actividade solitária, porque, como as crianças não sabem ler, frequentemente há alguém que lhes lê uma história ou as legendas do filme preferido, ou mesmo a programação da TV numa revista” (p. 73).

Também é importante compreender quem lê com mais frequência histórias às crianças. Com a análise dos questionários, constata-se que uma criança afirma que apenas o/a educador/a lê histórias; duas crianças consideram que a mãe é o membro que lê histórias com maior frequência; outras duas crianças afirmam que tanto ouvem histórias por parte do/a educador/a como do progenitor feminino, e por fim, uma criança considera que ouve histórias na escola pelo educador e em casa pelo/a irmão/ã. Posso considerar que o trabalho do educador e da família é visível, pelo que poderia existir uma maior partilha da leitura de histórias por parte de outros membros familiares.

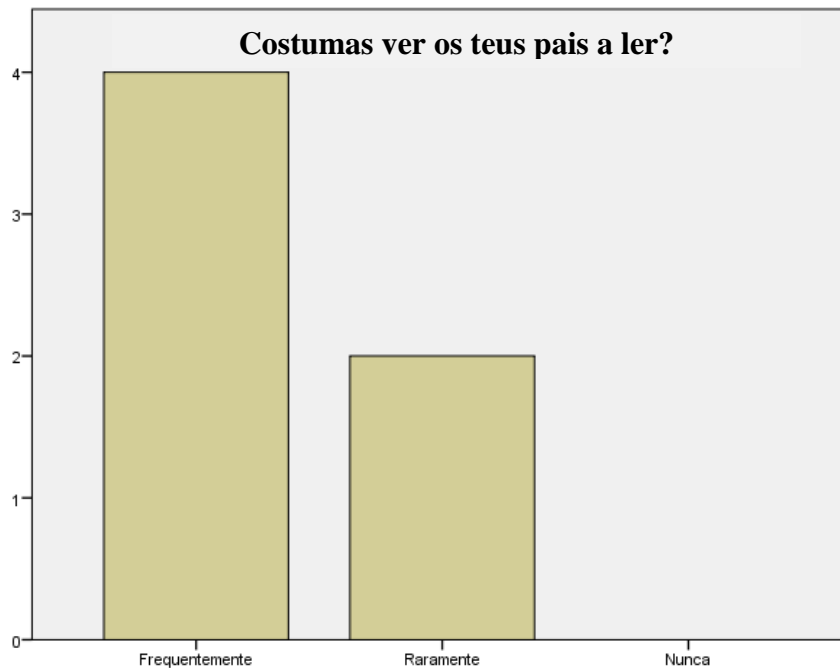


Gráfico 7 - Hábitos de leitura das famílias

Considerarei necessário compreender se as crianças costumam observar, por parte dos pais, a leitura de documentos ou de outro tipo de suporte textual, pelo que na totalidade as crianças confirmam que costumam observar com frequência os pais a ler. É relevante que as crianças observem os adultos a ler variados tipos de texto, pois para as crianças, eles são o modelo ideal a imitar. Indo ao encontro da imitação das crianças, Mata (2008) afirma:

As observações que fazem dos outros e as imitações que as crianças vão fazendo nas suas brincadeiras são essenciais para a compreensão do acto de ler e das suas características. Estes conhecimentos que vão adquirindo, e que muitas vezes nos passam despercebidos, só se vão estruturando e desenvolvendo se as crianças tiverem contactos directos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê (p. 67).

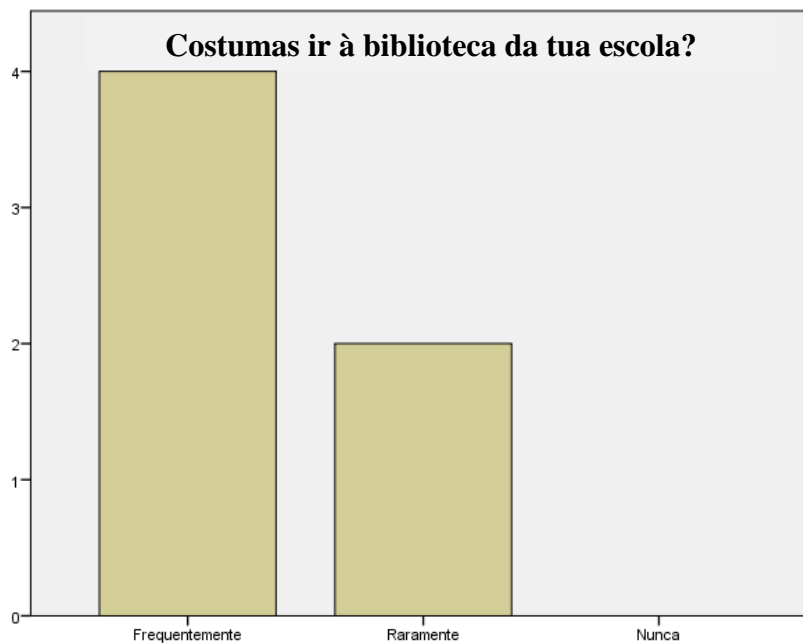


Gráfico 8 - Frequência na BE

Em relação à questão relacionada com a ida à BE com o acompanhamento da educadora, quatro crianças consideram que a ida à BE é realizada com frequência, enquanto duas crianças consideram que raramente se deslocam à BE para desenvolver quaisquer atividades. Durante a minha PES, a ida à biblioteca ocorreu com pouca frequência, apesar de na rotina semanal existir um horário específico para essa deslocação.

Como já foi mencionado anteriormente, a biblioteca escolar, hoje em dia, já é uma parte constante da escola. Já não se constroem escolas sem bibliotecas escolares, porque a BE contribui para uma boa aprendizagem e domínio da leitura. Segundo Conde, Mendinhos, Correia e Martins (2012), “O trabalho da biblioteca visa essencialmente o desenvolvimento da leitura e das literacias, mas também promove atitudes e valores sem os quais tais aprendizagens dificilmente se realizam” (p.11).



Gráfico 9 - Requisição de livros na BE

Todas as crianças questionadas afirmam que no espaço da biblioteca escolar, é possível requisitar livros. Pelo questionamento à educadora cooperante durante a PES, constatei que é possível as crianças requisitarem livros na biblioteca da escola, mas apenas na presença de um adulto, neste caso um familiar. É de realçar que durante a minha presença na instituição, verifiquei que alguns pais participam ativamente na vida da biblioteca escolar.

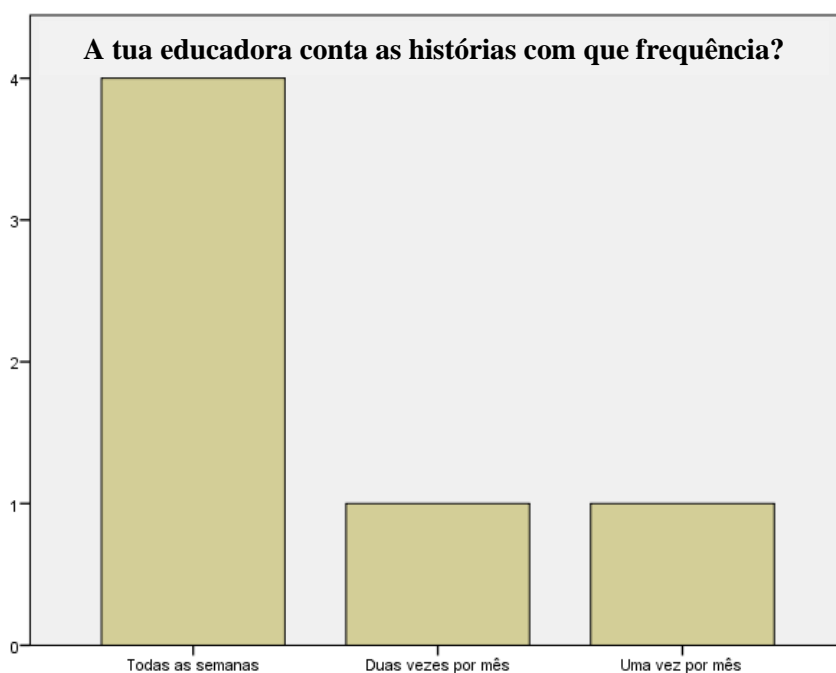


Gráfico 10 - Frequência de leitura de histórias na sala

Na questão supra referida, consta-se uma discrepância ao nível das respostas sugeridas, pois quatro crianças consideram que a educadora da sala lê histórias todas as semanas; uma criança considera que a educadora apenas lê histórias duas vezes por mês e uma criança afirma que os hábitos de leitura só são praticados uma vez por mês. É de realçar que nesta faixa etária as crianças ainda não apresentam a ideia de tempo bem definida, como podemos perceber na discrepância temporal evidenciada nas respostas das crianças. Porém, consideramos válidas e muito interessantes estas respostas, uma vez que nelas podemos pressentir que as próprias crianças tinham a noção de que a leitura de histórias não fazia parte da rotina da sala. Na minha presença na sala, os hábitos de leitura não apresentavam uma rotina estabelecida, pois a educadora cooperante promovia o hábito pela leitura quando considerava relevante.

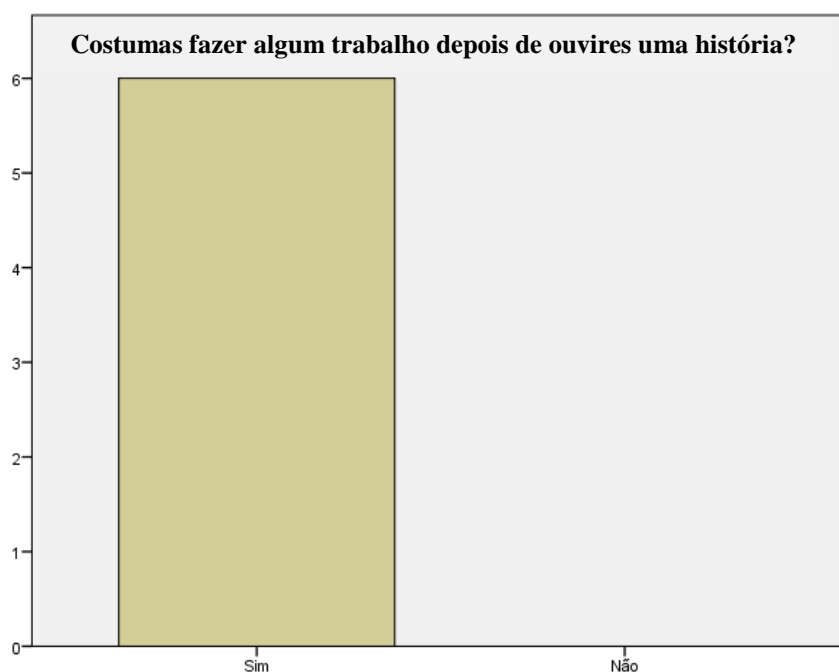


Gráfico 11 - Frequência da realização de trabalhos depois da história

Todas as crianças questionadas, consideram que realizavam trabalhos depois da audição de histórias, como é possível verificar-se no gráfico 11, apesar de uma, no gráfico 12, afirmar que não gosta de fazer trabalhos depois de ouvir histórias. Os tipos de trabalhos realizados são variados, mas considerei relevante compreender o tipo de trabalhos que as crianças demonstravam um maior interesse ou que consideravam mais importantes, como também se consideravam esse momento relevante para a promoção do livro e da leitura. Assim, no gráfico 12, é possível verificar-se que cinco crianças

consideram relevante, justificando que “faz bem ao cérebro”; “serve para assimilar melhor o conteúdo da história”; “porque assim não se esquece a história”; “porque trabalhar faz energia e faz os ossos fortes” e “assim entende-se melhor a história e é para isso que a escola serve”. Apenas uma criança afirma que não é relevante fazer um trabalho depois de ouvir a história, porque “não são trabalhos livres”.

Tendo em conta as respostas dadas pela amostra de criança que participaram na investigação, constata-se que, todas consideram que a leitura de histórias apresenta uma finalidade que tem como base o conhecimento e o trabalho. Questiona-se as crianças se é relevante realizarem um trabalho prático após a leitura das histórias e cinco crianças respondem de formas diferentes, mas com a mesma intuição – conhecimento e trabalho. É de realçar que ao longo deste relatório dei ênfase à leitura de histórias por prazer e não por obrigação. Pretende-se que estas leituras realizadas no pré-escolar e no 1º CEB sejam leituras lúdicas, feitas por prazer.

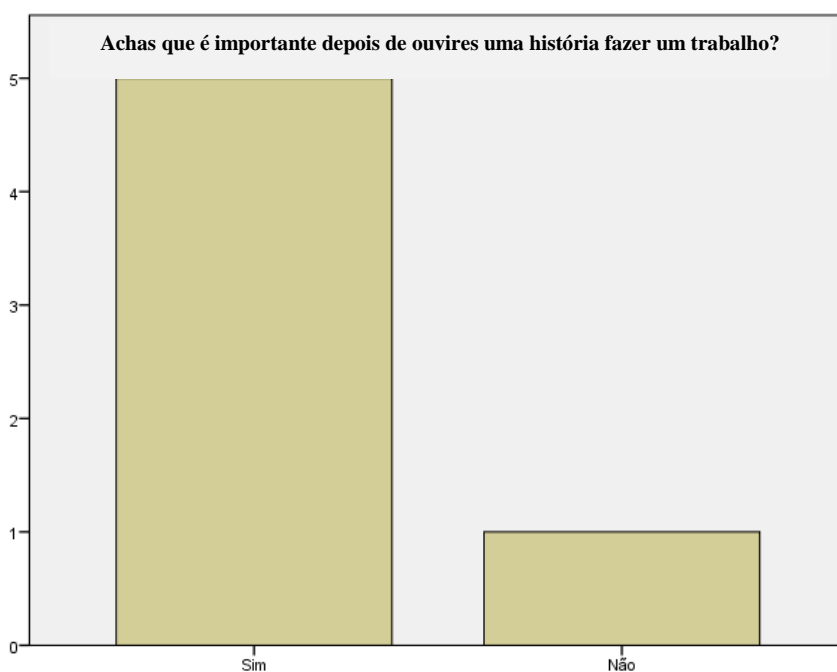


Gráfico 12 - Importância da realização de trabalhos depois das histórias

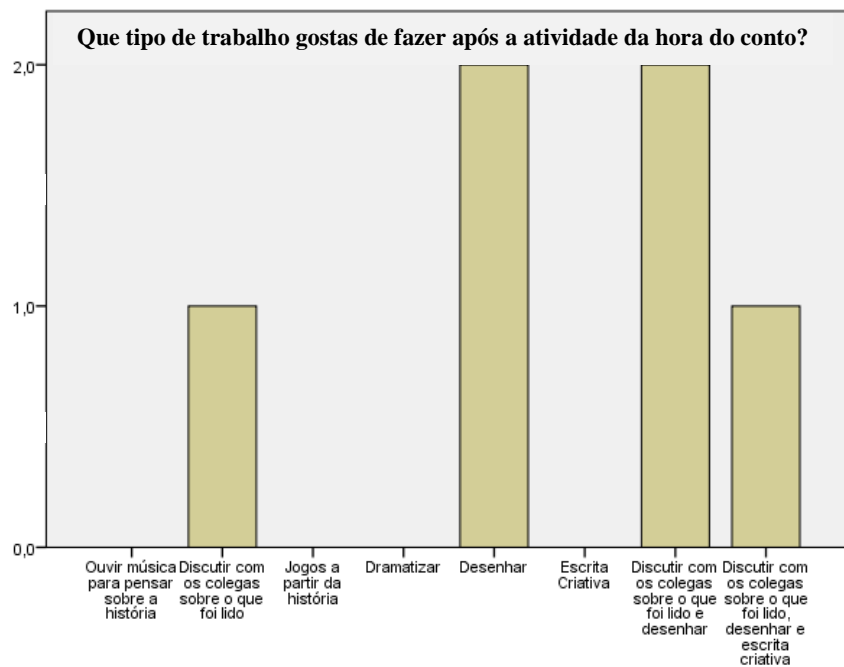


Gráfico 13 - Gosto do tipo de trabalhos após a leitura

São variadas as opiniões das crianças em relação ao tipo de trabalho que gostavam de realizar após a leitura de histórias na sala. Uma criança considera relevante que seja discutido com os colegas o que foi lido, a sua temática, a moral da história, as personagens que participam na história, enquanto duas crianças demonstram um maior interesse pela realização de um desenho alusivo à história. Com as duas opiniões mencionadas anteriormente, apresentam-se duas crianças que demonstram um maior interesse na sua realização, enquanto uma criança prefere discutir o que foi lido, com os colegas, bem como a escrita criativa a partir da leitura da história.

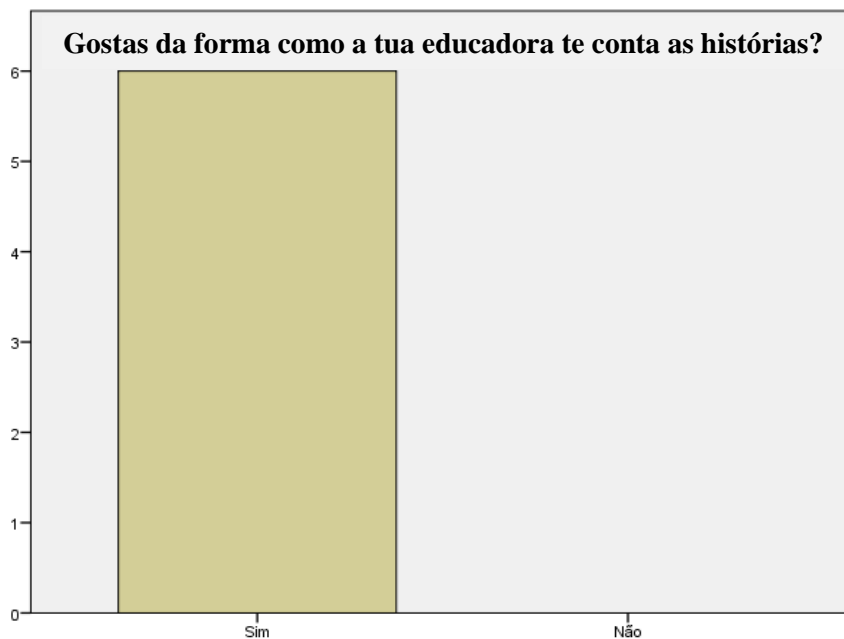


Gráfico 14 - Gosto pela forma como a educadora conta histórias

Todas as crianças questionadas mencionam que gostam da forma como a educadora conta as histórias. Considerando que participei e observei o método de leitura de histórias por parte da educadora, posso constatar que a educadora Mariana apresenta e utiliza diversas estratégias de leitura de histórias, utilizando diversos materiais.

A educadora, durante o período de observação, leu algumas histórias ao grupo e posso constatar que utiliza diversas estratégias lúdicas para contar histórias, expressões faciais, objetos, música e acessórios. É desta forma que consegue cativar as crianças para o gosto pela leitura. E o que é certo, é que as crianças pediam variadas vezes para a educadora fazer as diferentes entoações ou até mesmo para utilizar as expressões faciais. Segundo Sardinha (2007), “Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados” (p. 6). E a educadora Mariana transmite ao grupo o gosto que tem pela leitura e por lhes ler histórias.

6. Conclusões e reflexão sobre a Dimensão Investigativa da PES.

A investigação sobre a promoção do livro e da leitura, em que os/as educadores/as e as famílias são considerados o maior incentivo para incutir o hábito de leitura, foi o primeiro objetivo proposto e foram percebidos pelo inquérito por questionário à educadora e professora cooperantes e os questionários a um grupo de seis crianças.

Relativamente às atividades relacionadas com a Dimensão Investigativa da PES, ao longo do meu percurso académico, tentei incutir às crianças o hábito de leitura constante na vida de cada um, transmitindo a sua importância. É crucial que um educador/professor transmita às crianças a importância do livro e da leitura desde a idade pré-escolar. Com isso, desenvolvi variadas atividades pertinentes, que permitiram a promoção do livro e da leitura e em que as crianças aderem com facilidade à leitura por prazer e posso constatar que, em relação ao 1º CEB, com a rotina da leitura de histórias, os alunos participavam de forma mais assídua na rotina do *Ler, Contar e Apresentar*, levando para a sala histórias para lerem aos colegas, como também incentivaram a família a participar no projeto *A família vem ler-nos histórias à sala*.

Tendo em conta o contexto em pré-escolar, tentei transmitir às crianças que existem diversas formas de leitura de histórias, as quais promovem o livro e a leitura na idade pré-escolar. Com isso, desenvolvi duas atividades pertinentes, que mostraram ao

grupo que essas formas lúdicas também são formas de leitura. As crianças aderem com mais facilidade e a sua ação centra-se em torno da história, quando esta exige o seu auxílio ou o seu questionamento. As estratégias que se podem utilizar são inúmeras e o educador deve desenvolvê-las com o grupo.

A maioria apresenta um gosto pela leitura de histórias, apresentando famílias que inculcem e transmitem a sua importância, lendo-lhes histórias ou passando-lhes a imagem de que ler é essencial para a sociedade, fazendo a leitura de jornais, revistas, livros, cartas, entre outros documentos que evidenciem o texto escrito. A realização de trabalhos após a leitura de histórias é relevante neste contexto, pois ajuda a compreender melhor o conteúdo da história, como também a partilhar a opinião de cada um. Apesar desta relevância, existe uma criança que considera que este tipo de trabalhos, não são trabalhos livres, e por isso não deverão ser realizados. É de realçar que o jardim-de-infância não é um espaço em que apenas se desenvolvem trabalhos e atividades livres, mas sim atividades e trabalhos que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

No que diz respeito a análise dos inquéritos por questionário, a educadora e professora cooperantes e segundo os objetivos definidos, as profissionais consideram que as salas apresentam espaços e materiais adequados na área da biblioteca. Ambas as salas dispõem de uma área para a leitura e histórias, apesar de considerar que, durante os momentos de observação e intervenção, os materiais não eram diversificados e substituídos com frequência, como também não estavam dispostos corretamente para o uso autónomo das crianças. No que se refere ao segundo objetivo, as profissionais utilizam diversos critérios na seleção de livros, como o uso do PNL, como também em termos de relação entre o texto e a ilustração, utilizando diversas estratégias de animação da leitura. Os espaços da BE são adequados em ambas as valências, apresentando diversos materiais de suporte escrito, como também espaços adequados de leitura, em que existe uma boa relação entre profissionais e também planificam atividades para desenvolverem com os grupos.

As profissionais dão ênfase à promoção do livro e da leitura na sala, inserindo momentos de leitura de histórias, bem como a liberdade de participação da leitura de histórias. Ao nível do pré-escolar, a educadora pretende corresponder os seus interesses, incentivando-os a trazer livros para a sala de aula, para que possa ler ao grande grupo a

história. Ao nível do 1º CEB, a professora introduziu uma rotina diária na sala, em que os alunos participam de forma autónoma e frequente.

Os resultados obtidos aquando da recolha e análise de dados apontam no sentido de uma evolução evidente perante a promoção do livro e da leitura. Do inquérito por questionário às crianças resultaram respostas positivas, considerando crianças e pais como leitores assíduos. As crianças gostam da forma como a educadora lê histórias e trabalha as histórias, considerando apenas uma que não é relevante realizarem-se trabalhos após ouvirem ler. A noção de tempo para as crianças ainda não está completamente definida, existindo uma discrepância em relação às respostas da frequência ou não da leitura de histórias na sala.

Certamente, e através desta investigação faço as minhas inferências, ao iniciarem a aprendizagem formal da leitura no 1º ano de escolaridade, as crianças já refletiam sobre a tarefa de ler e escrever. Constroem representações sobre a leitura, as quais poderão surgir como bons preditores dos futuros resultados académicos. Para concluir, a investigação que resultou da observação participante no contexto da prática, revelou que a maioria das crianças da amostra apresenta possuir motivações sobre a leitura. As crianças mais velhas tinham um maior gosto pela criação de histórias com o apoio da educadora, nos momentos de brincadeira livre. Tinham consciência de que se escrevia da esquerda para a direita, de cima para baixo e que é necessário um espaço entre as palavras.

Em suma, posso concluir que as crianças que iam ingressar no 1º ano de escolaridade, necessitam de uma continuidade de incentivo, tendo em conta a temática, por parte do professor do 1º CEB e das famílias, assumindo o contexto familiar especial importância pela carga afetiva que tem na criança.

Capítulo IV - Trabalho de projeto 1º Ciclo

O trabalho de projeto é uma abordagem que se centra num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard. 1997, p.3), ou seja, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (Leite, Malpique e Santos. 2001, p.140).

A realização de projetos no jardim-de-infância e na escola é muito importante, pois é uma aprendizagem que é útil na vida pessoal e social da criança, ajudando-a a alcançar aquilo que deseja saber. Com isto, esta metodologia de trabalho apresenta benefícios para as crianças: fazer sentido com a sua própria experiência; colocar hipóteses, analisar e elaborar conjecturas; ser curiosa; fazer previsões e verificá-las; ser empírica; persistir na resolução de problemas; tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer e antecipar os desejos dos outros e as suas reações.

O papel do educador de infância e do professor de 1º ciclo no desenvolvimento desta metodologia de trabalho consiste em colocar questões às crianças que sejam úteis discussões; deverá estar atento para que as crianças não percam experiências enriquecedoras de aprendizagens; deverá explicar todos os processos que estão na base da metodologia e também deverá incentivar o grupo à distribuição de tarefas, sejam elas em grupos, a pares ou individuais.

De forma a sabermos lidar com as situações decorrentes do dia-a-dia, é fundamental logo nos primeiros anos de vida das crianças despertarmos a sua curiosidade e o seu interesse pelo aprender, para estarem aptas para a resolução de problemas que a vida nos coloca.

O trabalho de projeto é uma metodologia de trabalho desenvolvida pelos profissionais do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e tem por base a exploração de um problema. Estes devem ser realizados na sala e devem surgir do interesse e necessidades das crianças. Segundo Niza (citado por Folque, 2014), “Alguns dos desejos, perguntas e problemas das crianças não podem ser respondidos através de atividades simples e limitadas. Nestes casos, o educador auxilia as crianças a pôr em

prática as ideias que manifestaram e a desenvolverem projetos mais estruturados, que implicam o encadeamento de atividades ‘desenhadas mentalmente’ e que, no seu conjunto, permitem dar resposta a determinado problema ou questão” (p. 60).

Como já foi mencionado, o educador/professor tem um papel fundamental na decisão e no decorrer do projeto, dado que deverá apoiar e alargar as propostas das crianças. Nas salas em que os educadores e professores sigam o modelo pedagógico MEM, existem diferentes tipos de projetos. Segundo Folque (2014), existem projetos: de resolução de problemas identificados na comunidade (intervenção); de estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta (investigação); de realização concreta de um desejo (produção) (p. 60).

Esta metodologia segue uma estrutura de trabalho que orienta os profissionais da educação que se divide em quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e divulgação/planificação.

- **Fase I – Definição do problema**

- Esta fase é realizada numa conversa em grande e pequeno grupo ou até individualmente, consoante os elementos do grupo que formam o projeto. Neste momento formula-se o problema a investigar e define-se qual o assunto a pesquisar. Nesta fase, o grupo também tem a oportunidade de partilhar saberes que já possuem acerca do assunto, bem como deverão esquematizar ideias – O que já sabemos?

- **Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho**

- Como o próprio nome indica, nesta fase elabora-se mapas conceptuais como linhas de pesquisa, divide-se as tarefas e enumera-se os recursos necessários. Aqui, o grupo também poderá fazer uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto, como as atividades que desejam desenvolver para a fase da divulgação.

- **Fase III – Execução**

- No início, o grupo começa por iniciar o processo através das experiências diretas e daquilo que desejam saber – O que queremos saber? Posteriormente o grupo deve organizar, selecionar e registar a informação pesquisada. No final, deverá aprofundar a informação obtida relativamente à informação inicial, através da discussão em grande grupo.

- **Fase IV – Divulgação/Avaliação**

- Nesta fase, o grupo deve pensar sobre a forma como irão divulgar todo o trabalho desenvolvido. Como? Onde? Para quem? O trabalho poderá ser divulgado através de registos, fotografias, workshops; poderá ser realizado na própria sala, no espaço exterior, na biblioteca, no polivalente e pode ser apresentado a todas as salas, famílias, comunidade. Relativamente à avaliação, esta é realizada ao longo de todo o processo e também no final do mesmo. Na avaliação deveremos ter em conta o trabalho desenvolvido, a intervenção dos diversos elementos do grupo, o grau de entejuda, a informação recolhida ao longo da pesquisa e as competências que adquiriram ao longo do trabalho e no final.

1. A promoção do livro e da leitura no projeto “A Família vem ler-nos histórias”

O projeto *A Família vem ler-nos histórias* trata-se de um projeto de cariz literário enquadrado na área curricular de português, no domínio da oralidade e escrita e no domínio da iniciação à educação literária. Como participantes ativos no projeto esteve o grupo de crianças do 2º ano de escolaridade do 1º CEB da Escola Manuel Ferreira Patrício que integraram a presente investigação, assim como a sua família. O meu papel e o da professora cooperante baseou-se na observação participante e mediação de diálogos entre as famílias e as crianças. É de realçar que o projeto decorreu do dia 16 de outubro ao dia 12 de dezembro.

- **Fase I – Definição do problema**

O presente projeto surgiu em contexto de 1º CEB porque em contexto de pré-escolar existia um projeto similar organizado pelas educadoras das salas do jardim-de-infância Galopim de Carvalho, denominado *Ler com as Famílias*. Também é de referir que o projeto surgiu pelo interesse das crianças em dar continuidade ao projeto aplicado no ano transato pela colega da Universidade de Évora, Inês Bento. Neste caso, o educador ou professor deve ter sempre em conta os interesses, necessidades, desejos e motivações do grupo de crianças, de modo a tornar as suas aprendizagens significativas.

O projeto anterior pretendia, segundo Inês Bento (2015, p. 127) que “cada criança levasse um livro literário de potencial receção infantil para casa, numa sexta-feira; durante o fim-de-semana um ou vários familiares contar-lhes-ia a história, acerca da qual conjuntamente elaborariam um objeto com materiais recicláveis e que apresentariam ao grupo na segunda-feira.”.

Assim, e demonstrado o interesse por parte das crianças em dar continuidade ao projeto da Inês, questionei o grupo: “E se em vez da família nos ler os livros em casa, viesse à nossa sala para nos ler histórias?”. O interesse foi notório pela maioria das crianças, realçando alguns comentários: “Mas o meu pai e a minha mãe não podem vir porque trabalham”; “A minha avó pode vir?”. Foi a partir das diversas opiniões e sugestões das crianças que alargámos os horizontes e pretendemos que o projeto envolvesse a família, desde pais, mães, avós e/ou irmãos mais velhos.

- **Fase II e III – Planificação e desenvolvimento do trabalho/Execução**

A fase II é distinta da fase III, contudo no presente projeto estas duas fases estão bastante próximas e ocorrem diversas vezes em simultâneo no decorrer do projeto. Assim, irei unir as duas fases, descrevendo a sua planificação e execução.



A planificação e o desenvolvimento do trabalho de projeto tiveram início no dia 12 de outubro. A partir desta data planificou-se cada etapa do projeto, em que questionei as crianças da forma como poderíamos convidar as famílias e chegámos à conclusão que teríamos de realizar um convite para a participação das famílias no projeto, bem como uma tabela de inscrição dos diferentes membros familiares. Estes dois documentos foram realizados por mim. Nesta fase, delineámos a necessidade de construir alguns documentos necessários para podermos dar continuidade ao projeto. Concluímos também que se houvesse a participação de algum familiar num determinado dia, a introdução de um momento na rotina diária da leitura de uma história era anulada nesse mesmo dia.

Apesar de o objetivo delineado ter por base a participação apenas de um familiar por dia, este foi quebrado, pois a disponibilidade dos familiares era reduzida e teríamos de ter em conta esse aspeto, sendo necessário quebrar o objetivo duas vezes durante o período do desenvolvimento do projeto, existindo a presença de dois familiares num mesmo dia.

Uma vez que o entusiasmo das crianças e a participação das famílias era notório, considerei necessário questionar o grupo: “Como é que sabemos se temos visitas hoje? Ou amanhã? Ou na semana seguinte?”, “Será que hoje podemos ouvir uma história no momento de acolhimento?”. Assim, o grupo considerou necessário a realização de calendários, para uma melhor visualização das visitas das famílias à sala e de orientação

da ação do adulto. Com esta sugestão, o N.C. (6:10) sugeriu a pesquisa de calendários na internet e num momento de tempo livre, visto terminar com facilidade e rapidez as tarefas propostas, o N.C. (6:10) e o R.M. (7:10) tiveram a oportunidade de pesquisar na área do computador. Aquando a impressão dos calendários, o grupo sugeriu que cada criança deveria colocar um autocolante no respetivo dia e mês em que o familiar nos ia contar uma história.

Uma vez planificado e lançado o projeto, resta-me indicar quais os familiares que nos visitaram, as datas em que participaram no projeto e as respetivas imagens. Os elementos anteriormente referidos encontram-se organizados na tabela 6. É de referir que as histórias trazidas pelos familiares eram selecionadas por eles próprios, e muitos com a ajuda das crianças. Foram várias as razões mencionadas: porque a criança gostava muito daquela história, porque era uma história muito antiga do seu tempo, porque era uma história que tinha uma moral interessante e importante, porque tem pouco texto e não é “maçuda”. Estas são algumas das justificações dos familiares ao trazerem uma determinada história para a sala de aula.

Data	Familiar	Aluno/a	Imagem
16 de outubro de 2015	Mãe	M.L. (7:11)	
16 de outubro de 2015	Amiga	M.L. (7:11)	

<p>19 de outubro de 2015</p>	<p>Mãe</p>	<p>L.L. (7:9)</p>	
<p>13 de dezembro de 2015</p>	<p>Pai</p>	<p>G.L. (7:2)</p>	
<p>28 de outubro de 2015</p>	<p>Mãe</p>	<p>T.P. (8:4)</p>	
<p>29 de outubro de 2015</p>	<p>Irmã</p>	<p>D.G. (7:4)</p>	

<p>02 de dezembro de 2015</p>	<p>Mãe</p>	<p>L.S. (7:11)</p>	
<p>3 de novembro de 2015</p>	<p>Mãe</p>	<p>M.I. (7:3)</p>	
<p>27 de outubro de 2015</p>	<p>Avó</p>	<p>M.I. (7:3)</p>	
<p>09 de dezembro de 2015</p>	<p>Bisavó</p>	<p>A.M. (7:1)</p>	

<p>22 de outubro de 2015</p>	<p>Avó</p>	<p>M.C. (8:3)</p>	
<p>04 de novembro de 2015</p>	<p>Avô</p>	<p>A.C. (7:7)</p>	
<p>5 de Novembro de 2015</p>	<p>Mãe</p>	<p>N.C. (7:3)</p>	

Tabela 6 - Registos alusivos ao projeto

Fase IV – Divulgação e Avaliação

A fase de divulgação ocorreu no final do período, após terminado o projeto durante o meu período de observação e intervenção, pois a professora Susana pretendia dar-lhe continuidade, disponibilizando-se para a presença das famílias na sala.

A fase sobre a qual me centro agora, a de divulgação e de avaliação, teve como objetivo a exposição de todas as visitas desenvolvidas ao longo do projeto. Em conjunto

com as crianças envolvidas no projeto, ou seja, as quais levaram os familiares, colocámos em papel de cenário todas as fotografias tiradas ao longo do projeto das visitas dos familiares e colocámos no corredor no 1º CEB. No papel de cenário também foram colocadas algumas frases alusivas à importância da leitura (Imagem 29).



Imagem 29 - Divulgação do projeto

No final do projeto questionei as crianças em relação ao desenvolvimento do mesmo: Gostaste de ter os teus familiares na sala? Ficaste ou não com mais vontade de ler com eles? Não achas que é importante que eles participem nas atividades da escola? Estas questões foram colocadas oralmente e as crianças iam respondendo autonomamente. As respostas que as crianças deram, basearam-se no gosto que apresentavam em ter os pais, mães, avós ou irmãos na sala, a ler para os colegas, porque também foi notório o auxílio de algumas crianças na leitura de histórias com os avós, que apresentavam mais dificuldades na leitura.

Conclusões do projeto

Ao longo deste relatório dou ênfase a alguns aspetos especiais da promoção do livro e da leitura, mencionando a importância do educador/professor e famílias neste processo de motivação pelo gosto de ler. Também refiro várias vezes que as crianças aprendem através da imitação, e por isso é importante o adulto ler para que as crianças possam imitar esse comportamento.

Posso, então, concluir que os elementos que constituíram o projeto, consideram o projeto importante, promotor de aprendizagens e impulsionadores do gosto pelo livro e

pela leitura. O que me leva a constatar que através do projeto *A Família vem ler-nos histórias* consegui, numa parceira escola-família, promover o livro e a leitura em dois contextos distintos, transmitindo às famílias a importância de ler e de ler às crianças com frequência.

O projeto desenvolvido permitiu que as crianças pudessem participar com as famílias nas atividades desenvolvidas pela escola/professor e também permitiu que as famílias partilhassem as suas leituras com as crianças, com um enfoque na importância de ler aos seus educandos. Com este projeto pretendemos que ocorressem dois momentos que considero relevantes ao longo do relatório: participação das famílias e motivação das famílias para a leitura de histórias.

Assim, pudemos concluir em grande grupo que a participação das famílias nas atividades da escola é importante, bem como a partilha de leitura de história. É importante que vejamos os nossos pais a ler. É importante que nos leiam. É importante que leiamos. Foram as conclusões que retirámos após a realização do projeto e após um diálogo em grande grupo sobre a importância da leitura. A participação das famílias foi para mim uma mais-valia para o desenvolvimento do projeto e pela qual fiquei bastante surpreendida e agradada com a resposta positiva aos convites realizados.

Considerações finais

A realização deste relatório de estágio foi, para mim, o finalizar de um grande e trabalhoso percurso, tanto a nível pessoal como profissional, como também um grande desafio que significou pôr à prova as minhas competências, os meus conhecimentos, esforço e dedicação. Ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, são várias as conclusões e aprendizagens que posso retirar e registar, através de todo o processo que tivemos de estabelecer, como as observações, intervenções, planificações e reflexões que elaborei ao longo deste percurso. Foram também diversos os momentos desafiadores e difíceis pelos quais passei, tanto a nível pessoal e profissional. Mas foi com esses momentos que aprendi a ser cada vez melhor e consegui superá-los aprendendo com os meus erros mas também com as minhas vitórias.

Como referi no caderno de formação da PES em pré-escolar, referi que senti algumas dificuldades e ultrapassei alguns obstáculos. O desafio e o meu receio era conseguir captar a atenção do grupo, bem como controlá-lo. Essa dificuldade acumulou-se durante algum período de tempo, talvez devido ao nervosismo. Hoje posso afirmar que esse receio foi ultrapassado com as diversas aprendizagens que fiz, utilizei variadas estratégias de diálogo com o grupo durante as ações.

Em relação à Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, ao longo do período de observação e intervenção refletia constantemente sobre os instrumentos do caderno de formação, com a intenção de melhorar a minha prática como futura professora de 1º CEB. Existiram atividades em que necessitei de refletir sobre elas, projetando-as para um futuro enquanto profissional de educação, ponderando algumas situações.

Também considerei que fosse necessário conhecer todos os alunos do grupo, tendo em conta as suas dificuldades e as suas competências, de forma a corresponder às suas necessidades. Tendo em conta o Perfil do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, este deve observar cada aluno, com vista a planificar atividades adequadas às necessidades de cada e do grupo.

Considero que a PES em 1º CEB tenha sido um percurso de grande reflexão e cooperação, sendo relevante salientar a importância desta prática para a delimitação dos meus gostos e sonhos, tendo conseguido compreender o gosto maioritário pelo 1º ciclo ao invés do jardim-de-infância. Após este longo percurso, valorizo todas as unidades

curriculares inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois foi através delas que pude ter uma boa ação educativa, recorrendo a estratégias ou atividades que foram desenvolvidas.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada observei os alunos, podendo conhecer cada um particularmente; planifiquei consoante os seus interesses e necessidades, desenvolvendo atividades lúdicas de maior interesse; avaliei todas as minhas planificações, refletindo semanalmente acerca de cada atividade realizada; a relação com os adultos da instituição, com as famílias e com os alunos foi bastante positiva e notória e tentei proporcionar e planificar momentos transversais ao nível das áreas curriculares.

Em relação aos obstáculos que encontrei ao longo deste percurso, poderei selecionar apenas dois, como o caso das crises de ansiedade do T.P. (8:4), que tentei encontrar estratégias para o tranquilizar, bem como as situações problemáticas do R.R. (6:11), que impediam de trabalhar com os restantes colegas. Apesar dos obstáculos, consegui ultrapassá-los também com o apoio da professora Susana que encontrava estratégias para solucionarem esses problemas. Para além disso, considero que este percurso académico foi bastante gratificante e que tentei sempre cumprir com os objetivos delineados cooperadamente com a professora Susana.

Relativamente às atividades relacionadas com a Dimensão Investigativa, tentei inculcar nas crianças o hábito de leitura constante na vida de cada um, transmitindo a sua importância. É crucial que um educador/professor transmita às crianças a importância do livro e da leitura desde a idade pré-escolar. Com isso, desenvolvi algumas atividades pertinentes, que permitiram a promoção do livro e da leitura. As crianças de pré-escolar mostravam um interesse maior em que realizasse leituras através de diferentes estratégias lúdicas, já os alunos de 1º CEB aderiram com facilidade à leitura por prazer e posso constatar que com a rotina da leitura de história, os alunos participavam de forma mais assídua à rotina do *Ler, Contar e Apresentar*, levando para a sala histórias para lerem aos colegas, como também incentivarem a família a participar no projeto *A família vem ler-nos histórias à sala*.

De forma a concluir este relatório de estágio, refiro que as Práticas de Ensino Supervisionadas permitiram-me compreender algumas ações do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, que são cruciais ao bom desempenho, bem

como ao desenvolvimento de aprendizagens e aquisição de competências por parte das crianças.

É de salientar que esta experiência de aprendizagem foi gratificante, pois pudemos colocar em prática todos os conhecimentos teóricos que fomos adquirindo ao longo da Licenciatura e do Mestrado e foi através da prática que conseguimos consolidá-los e completá-los. É extremamente relevante termos a oportunidade de trabalharmos no terreno enquanto futuras profissionais, assumindo as nossas responsabilidades e adquirindo mais experiência.

Estudar a temática da promoção do livro e da leitura fez-me entrar num mundo muito importante, pois a leitura é uma atividade essencial no mundo civilizado. Não chega saber ler e descodificar o alfabeto em palavras e frases. É necessário gostar de ler. E gostar de ler não só obras técnicas e científicas, mas também obras literárias. São várias as ações que o adulto tem de exercer: ler histórias às crianças desde o berço; motivada e acompanhada na escola; utilizar diversas estratégias de leitura, criar ambientes propícios para a leitura. São variados os conselhos que descrevo ao longo deste relatório que considero relevantes e que pretendo partilhar.

As observações que fazem dos outros e as imitações que as crianças vão fazendo nas suas brincadeiras são essenciais para a compreensão do acto de ler e das suas características. Estes conhecimentos que vão adquirindo, e que muitas vezes nos passam despercebidos, só se vão estruturando e desenvolvendo se as crianças tiverem contactos directos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam ou interagem com alguém que lê (Mata, 2008,p. 67).

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. 2ª Ed. Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do Ensino Básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (p. 35 – 44). Lisboa: Lidel).

Balça, A. (2007). Da Leitura à Escrita na Sala de Aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (p. 131 – 148). Lisboa: Lidel).

Bento, I. (2015). *Relatório de PES: A promoção de uma educação literária*. Évora: Universidade de Évora.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º, e 3º Ciclos*. Lisboa: Direção Geral de Educação - Ministério da Educação.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cardoso, A. (2014). *Relatório de PES: As conceções da leitura e da escrita*. Évora: Universidade de Évora.

Colaço, C; Mesquita, I. & Rosado, A. (2012). *Métodos e Técnicas de Investigação Qualitativa*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Conde, E.; Mendinhos, I.; Correia, P. e Martins, R.. (2012). *Rede de Bibliotecas Escolares – Aprender com a Biblioteca Escolar*. Disponível em http://www.rbe.mec.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf- consultado a [02/03/16]

Duarte, I. (2002). *Gavetas de Leitura: Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*. Edições ASA: Lisboa

Estrela, A. e Ferreira, J. (org.) (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (p. 19 – 34). Lisboa: Lidel).

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Coleção práticas pedagógicas: Edições ASA.

Letria, J. (2001). *Fazer leitores...e escritores*. Alpiarça: Garrido.

Lima, J. & Pacheco, J. (org.) (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1988). *Ler ou não ler: eis a questão*. Lisboa: Editorial Caminho.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Marques, R. (2008). *Ensinar a Ler, aprender a ler: Guia para pais e educadores*. (5ª Edição). Porto: Texto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, nº1. DEP-GEDEPE. Lisboa: Editorial M.E.

Niza, S. (1998). A Organização Social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *Revista Inovação*. Nº 11. (p. 77 - 98).

Picanço, A. (2012). *Relatório de PES: A relação entre a escola e a família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Plano Nacional de Leitura. (s/d). *Orientações para Atividades de Leitura. Programa – Está na Hora da Leitura*. 1º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.

Reis, C. & al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Ribeiro, I. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: ideias e projetos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina

Rigolet, S. (1997). *Ler histórias e contar histórias com as crianças: como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (1997). *Leitura do Mundo, leitura de livros*. Porto: Porto Editora.

Rombert, J. (2013). *O Gato comeu-te a língua: exercícios, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da linguagem, da fala, da leitura e da escrita*. Lisboa: A esfera dos livros.

Santos, E.M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coleção: Nova Era, Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de Ler: Ontem e Hoje. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (p. 131 – 148). Lisboa: Lidel).

Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: O desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência vivida. In. J. Lima & J. Pacheco. *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. 85-104). Porto: Porto Editora.

Viana, F. & Martins, M. (2009). Dos Leitores que temos aos Leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. Viana (Orgs.), *Dos Leitores que temos aos Leitores que queremos* (p. 9 - 42). Coimbra: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Documentos

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora (2014-2015)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício (2015-2017)

Projeto Curricular da Sala de Jardim-de-Infância (2014-2015) – Educadora Mariana Rodrigues

Projeto Curricular da Sala de 1º CEB (2015-2016) – Professora Susana Marques

Webgrafia

www.planonacionaldeleitura.gov.pt

www.reb.mec.pt

www.casadaleitura.org

www.priberam.pt

www.planetatangerina.com

Legislação

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolas

Lei nº49/2005 de 30 de agosto: Lei Bases do Sistema Educativo.

Apêndices

Apêndice A – Convite às famílias para a participação no projeto

Caros Pais e Mães,

Eu, Sara Patrícia Guimarães Santana, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora estou a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico na turma da professora Susana Marques (2º B) da Escola Manuel Ferreira Patrício. No âmbito do relatório da Prática de Ensino Supervisionada, com o tema A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, irei necessitar da vossa colaboração para a execução de uma tarefa planificada.

Demonstrado o interesse pelos vosso educandos, iremos desenvolver um projeto com ênfase na temática e pela qual precisamos da vossa colaboração.

Neste sentido e no âmbito do relatório da Prática de Ensino Supervisionada, um dos objetivos principais do relatório é o envolvimento das famílias no processo de promoção da leitura. Assim, vimos por este meio convidar os pais, avós e irmãos a inscreverem-se nesta tarefa denominada “*A família vem ler-nos histórias*”, que consiste na vossa participação na leitura de histórias na sala de aula, consoante a vossa disponibilidade. Inscrevam-se na tabela que vos vamos dar!

Desde já agradecemos a vossa colaboração e compreensão.

Com os melhores cumprimentos,

Sara Santana e alunos do 2º B da Escola Manuel Ferreira Patrício

Apêndice B - Lista de Inscrições no projeto

“A Família vem ler-nos histórias”

Nome	Dia	Hora

Apêndice C – Guião do inquérito por questionário à educadora e professora cooperantes

Esta entrevista será anónima e vão ser analisadas as respostas. Esta dimensão investigativa enquadra-se numa investigação no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O seu contributo vai ajudar-me a perceber a promoção do livro e da leitura realizada na sala onde está a ser realizada a prática de ensino supervisionada. Obrigada pela sua colaboração.

Questões:

1. Gostava que falasse um pouco do seu percurso como profissional e os números de anos de serviço.
2. Espaço de leitura na sala
 - a. No que diz respeito aos espaços de animação da leitura, acha que a sala tem espaços adequados?
3. Critérios de seleção dos livros para a leitura
 - a. Costuma trabalhar os livros recomendados do Plano Nacional de Leitura?
 - b. Costuma deixar ao critério dos alunos a escolha das histórias?
 - c. Que estratégia usa para a seleção das histórias?
4. Animação da leitura
 - a. Costuma contar histórias aos alunos quando eles pedem ou têm um espaço no horário que é fixo para isso?
 - b. Como costuma animar a leitura das histórias?
5. Papel da biblioteca escolar
 - a. No que diz respeito aos espaços de animação da leitura, acha que a biblioteca da escola tem espaços adequados?
 - b. Acha que os livros que estão na biblioteca da escola são do agrado dos alunos?
 - c. Costuma deixar os alunos da escola levar livros da biblioteca para casa?
 - d. Há colaboração entre o/a professor/a bibliotecário/a e os/as professores/as?

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Apêndice D - Guião do inquérito por questionário às crianças do pré-escolar

Este questionário é anónimo e enquadra-se numa investigação no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tem como objetivo saber o teu grau de satisfação em relação à hora do conto realizada pela educadora.

Obrigada pela tua colaboração.

1. Idade: anos

2. Sexo:



3. Gostas de ouvir histórias?



Às vezes



4. Em que momento do dia te lêem histórias?



Outro:



Qual: _____

5. Em que local ouves a história?

a. Em casa



b. Na escola



c. Na biblioteca



6. Quem te costuma ler uma história mais vezes?

- a. Educador/a
- b. Bibliotecário da escola
- c. Pai
- d. Mãe
- e. Irmão/ã
- f. Outros

Quem? _____

7. Costumas ver os teus pais a ler?

- a. Frequentemente
- b. Raramente
- c. Nunca

8. Costumas ir à biblioteca da tua escola?

- a. Frequentemente
- b. Raramente
- c. Nunca

9. Podes requisitar livros na tua biblioteca?



10. A tua educadora conta as histórias com que frequência?

- a. Todas as semanas
- b. Duas vezes por mês

c. Uma vez por mês

11. Costuma fazer algum trabalho depois de ouvires uma história?



12. Achas que é importante depois de ouvires uma história fazer um trabalho?



13. Porquê?

14. Que tipo de trabalho gostas de fazer após a atividade da hora do conto?

a. Ouvir música para pensar sobre a história

b. Discutir com os colegas sobre o que foi lido

c. Jogos a partir da história

d. Dramatizar

e. Desenhar

f. Escrita criativa

g. Outras

Quais?

15. Gostas da forma como a tua educadora te conta as histórias?



OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO