

## **Investigação na Prática de Ensino Supervisionada**

### **A importância da utilização de recursos materiais na leitura das histórias**

Relatório de Estágio para a obtenção  
do grau de Mestre em Ensino de Pré-  
Escolar e de 1º Ciclo do Ensino  
Básico

**Inês Simão**

**Orientadora**

**Professora Doutora Patrícia Rodrigues**

**2018, março**

## **Agradecimentos**

À Prof<sup>a</sup>. Patrícia Rodrigues, minha orientadora, que durante todo este percurso foi preponderante no meu desempenho. Para além dos vários ensinamentos que me transmitiu, foi também uma das pessoas que mais acreditou em mim, orientando-me sempre de forma rigorosa e crítica, tendo sempre uma palavra amiga e encorajadora. Graças a ela, posso dizer que todo este percurso final foi muito importante e muito proveitoso para o meu futuro profissional.

À Prof<sup>o</sup>. Teresa Cláudia que me acompanhou numa primeira fase e que deu o impulso para construção do mesmo.

À Escola Superior de Educação e a todos os professores que nela me acompanharam, durante dois anos, pelas aprendizagens que me foram transmitindo, fazendo-me sempre evoluir a cada etapa.

Às educadoras e professoras cooperantes, que foram sempre prestáveis, demonstrando a sua amabilidade na hora de abrir as portas das suas salas e na forma como sempre confiaram nas minhas capacidades.

Aos meus pais, que durante anos apostaram em mim e na profissão que escolhi para a minha vida. Agradeço-lhes por serem o meu porto de abrigo nos momentos de dor e nos momentos de pura felicidade, apoiando-me com orgulho e, ao mesmo tempo, dando-me asas para voar.

À minha irmã Joana que, sempre que precisei, me deu a palavra certa, na hora certa e mostrando-me que somos fruto daquilo que construímos.

Ao meu namorado Rui, que incansavelmente me acompanhou nesta etapa tirando noites do seu sono para me “socorrer” nos momentos de pânico, tendo sempre palavras de carinho e resiliência para transmitir.

Ao meu grupo de amigos, que são a minha segunda família e que, sempre que precisei de me afastar de tudo o que era menos bom, o fizeram entre gargalhadas e palavras meigas.

## **Resumo**

O presente relatório surge no enquadramento da minha prática supervisionada em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, cujo tema de investigação se centra n' "A importância da utilização de recursos materiais na leitura das histórias".

Desta forma, o presente relatório teve como principal objetivo pesquisar a importância que os recursos materiais têm na hora da leitura ou contação de histórias. A utilização de uma metodologia de natureza qualitativa durante a investigação permitiu que durante a prática o amadurecimento do tema fosse gradual e a necessidade de planeamento de novas atividades fosse igualmente crescente.

O relatório está dividido em duas secções, a primeira parte destina-se à descrição dos estágios e das atividades desenvolvidas em cada um. A segunda parte refere-se ao trabalho de investigação feito sobre o tema acima referido.

Palavras-chave: Creche; Jardim de infância; 1º Ciclo do Ensino Básico; Recursos materiais; Histórias.

## **Abstract**

This report falls within the supervised teaching practice in the contexts of Crèche, Kindergarten and 1st Cycle of Primary Education, of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Primary Education. The research theme focuses on "The importance of the use of material resources when reading stories".

In this way, the main objective of this report was to investigate the importance that material resources have at the time of reading or storytelling. The use of a methodology of a qualitative nature during the investigation meant that during the practice the maturation of the theme was gradual and the necessity of planning new activities was equally continuous.

The report is divided into two sections, the first part describes the supervised teaching practice moments, and the activities undertaken in each one. The second part refers to the research work carried out in the scope of the aforementioned subject.

Keywords: Crèche; Kindergarten; 1st Cycle of Primary Education; Material resources; Stories.

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de Siglas.....	vi
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Anexos.....	ix
Introdução.....	1
Parte I - Estágio.....	2
1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições.....	2
2. Contexto de Estágio em Educação Pré-Escolar.....	3
2.1. Caracterização da instituição.....	3
2.2. Caracterização do grupo.....	7
2.3. Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula.....	12
2.4. Projeto Educativo.....	17
2.5. Projeto desenvolvido em estágio.....	19
2.6. Planeamento e operacionalização de atividades.....	21
3. Contexto de Estágio – 1º Ciclo do Ensino Básico.....	23
3.1. Caracterização da Instituição.....	24
3.2. Caracterização das turmas.....	25
3.3. Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula.....	29
3.4. Projeto Educativo.....	32
3.5. Projeto Desenvolvido em estágio.....	32
3.6. Planeamento e operacionalização de atividades.....	35
4. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional.....	38
5. Percorso Investigativo.....	41
Parte II - A importância da utilização dos recursos materiais na leitura das histórias.....	43
1. Questão de pesquisa e metodologia adotada.....	43
2. Fundamentação Teórica.....	44

3. Atividades em Contexto de Sala para a recolha de dados .....	58
3.1. Descrição da atividade em contexto de Educação Pré-Escolar .....	59
3.1.1. Participantes .....	59
3.1.2. Descrição da atividade.....	60
3.1.3. Comparação de dados.....	62
3.2. Descrição da atividade para o ensino de 1º CEB.....	63
3.2.1. Participantes .....	63
3.2.2. Descrição da atividade.....	64
3.2.3. Comparação de dados.....	65
4. Considerações Finais .....	68
5. Reflexão Final.....	69
Referências Bibliográficas .....	71
Anexos .....	76

## Índice de Siglas

AECs	Atividades Enriquecimento Curricular
AP	Associação de Pais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CLASS	Conselho Local de Ação Social de Santarém
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
GEPE	Gabinete de Estatística e planeamento de educação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
Jl	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PNL	Plano Nacional de Leitura
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RSI	Rendimento Social de Inserção
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Resultado final da atividade do Presépio em contexto de creche. ....	21
<b>Figura 2</b> - Realização da atividade sobre cuidados a ter com o sol.....	22
<b>Figura 3</b> – Exposição da atividade sobre cuidados a ter com o sol. ....	22
<b>Figura 4</b> – Jogo do lenço da botica .....	23
<b>Figura 5</b> - Construção da personagem principal da história O Elefante Cor-de-Rosa. .....	35
<b>Figura 6</b> - Dramatização de um texto da obra Bichos, Bichinhos e Bicharocos. ....	36
<b>Figura 7</b> – Realização do procedimento da experiência.....	37
<b>Figura 8</b> – Material necessário à atividade, disposto no tabuleiro. ....	37
<b>Figura 9</b> - Apresentação dos trabalhos feitos sobre parques naturais.....	38
<b>Figura 10</b> - Grau de escolaridade da População Portuguesa entre 1991 e 2001. ....	50
<b>Figura 11</b> - Evolução das pontuações médias de Portugal nos diferentes domínios de literacia avaliados pelo PISA. ....	54
<b>Figura 12</b> - Posicionamento de Portugal nos resultados do PISA de 2015.....	55
<b>Figura 13</b> - Cartaz com os animais destacáveis sentados no sofá. ....	61
<b>Figura 14</b> - Animal destacável, a ser retirado do sofá. ....	61
<b>Figura 15</b> – Desenho da criança R. 6 anos, .....	63
<b>Figura 16</b> – Desenho da criança D. 6 anos, .....	63
<b>Figura 17</b> – Vídeo da história “Corre, Corre Cabacinha”. ....	65
<b>Figura 18</b> - Imagens para recortar e colar por ordem de acontecimento. ....	66
<b>Figura 19</b> – Resultado da atividade da criança F. Turma A.....	67
<b>Figura 20</b> – Resultado da atividade da criança M. Turma B. ....	67

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Caracterização do contexto socioeducativo dos estágios em Educação Pré-Escolar. ....	3
<b>Quadro 2</b> - Caracterização do grupo em contexto de creche .....	7
<b>Quadro 3</b> - Organização das rotinas em contexto de creche.....	8
<b>Quadro 4</b> - Caracterização do grupo em contexto de jardim de infância .....	9
<b>Quadro 5</b> - Organização das rotinas em contexto de jardim de infância.....	11
<b>Quadro 6</b> - Caracterização do contexto socioeducativo dos estágios em Ensino do 1º CEB.....	24
<b>Quadro 7</b> - Caracterização do grupo do 2º ano do 1º CEB.....	26
<b>Quadro 8</b> - Horário da turma do 2º ano do 1º CEB.....	27
<b>Quadro 9</b> - Caracterização do grupo do 4º ano do 1º CEB.....	27
<b>Quadro 10</b> - Horário da turma do 4º ano do 1º CEB.....	29
<b>Quadro 11</b> - Caracterização do grupo A em contexto de Pré-Escolar .....	60
<b>Quadro 12</b> - Caracterização do grupo B em contexto de Pré-Escolar .....	60
<b>Quadro 13</b> - Comparação de Grupos do Pré-Escolar.....	63
<b>Quadro 14</b> - Caracterização da turma A em contexto de 1º CEB .....	64
<b>Quadro 15</b> - Caracterização da turma B em contexto de 1º CEB .....	64
<b>Quadro 16</b> - Comparação das turmas do 1º CEB.....	68

## Índice de Anexos

<b>Anexos</b> .....	76
<b>Anexo A</b> – Desenhos das atividades de investigação em contexto de Ensino Pré-Escolar.....	77
<b>Anexo 1</b> – Grupo A.....	77
<b>Anexo 2</b> – Grupo B.....	78
<b>Anexo B</b> – Resultado da montagem das imagens para investigação em contexto de Ensino do 1º CEB.....	80
<b>Anexo 3</b> – Turma A.....	80
<b>Anexo 4</b> – Turma B.....	89

## **Introdução**

Durante um Mestrado que habilita para a docência, é imprescindível que exista o contacto com as crianças em contexto de sala de aula. Só desta forma conseguimos ter uma percepção de todo o funcionamento da rotina das crianças e da educadora/professora, assim como das dificuldades das crianças e das aprendizagens possíveis.

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico e orientado pela professora Patrícia Rodrigues, contempla todo um trabalho de observação, intervenção, reflexão e investigação durante os quatro semestres do mestrado, sendo que, no ano letivo de 2015/2016, o enfoque recaiu no contexto da Educação Pré-Escolar e, no ano letivo de 2016/2017, no 1º ciclo do Ensino Básico.

Ao longo de todos os estágios, sempre considerei que a Literatura para a Infância desempenhava um papel fulcral na rotina das crianças, sendo um instrumento de trabalho no suporte a alguns conteúdos. Por este motivo, a minha observação em relação a esta temática foi sempre muito atenta, tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Após observação em contexto de intervenção, apercebi-me de que a atenção e o entusiasmo manifestado pelas crianças nos momentos de leitura de uma história não eram sempre os mesmos. Esta constatação levou a algumas interrogações sobre as causas subjacentes, nomeadamente se seriam as histórias ou os temas que ditavam o interesse das crianças. Com o passar das semanas, ocorreu-me que talvez a raiz da questão estivesse relacionada com a forma como contava as histórias e os recursos que utilizava para o efeito. Nesta sequência, surgiu a problemática relativa à importância dos recursos materiais na leitura das histórias.

Todo o relatório acompanha o processo de desenvolvimento dos estágios e da investigação, apresentando-se, por isso, dividido em três partes principais. A primeira parte refere-se aos estágios e a tudo o que foi desenvolvido nesse contexto. A segunda parte centra-se na investigação feita a partir da problemática identificada e respetivos métodos de investigação utilizados. Por último, a terceira parte resulta da reflexão do conjunto das duas secções anteriores.

## **Parte I - Estágio**

### **1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições**

Todos os estágios realizados durante o Mestrado de Educação Pré-Escolar e ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico foram realizados no concelho de Santarém no decorrer dos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, sendo que o primeiro ano foi dedicado ao Pré-Escolar e o segundo ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Santarém é cidade capital de distrito, localizada na província Ribatejana e é considerada capital do gótico Português, com um património arquitetónico que certifica a sua fama. O seu meio, maioritariamente rural, permite que exista uma grande potencialidade agrária e pecuária.

A densidade populacional de Santarém tem assistido a um decréscimo ao longo dos anos. Segundo os censos de 2011, o número médio de indivíduos por Km<sup>2</sup> era de 111, diminuindo em 2016 para uma densidade populacional de 106 habitantes por Km<sup>2</sup>. Se em 2011 a população residente rondava os 64,000 indivíduos, assistimos em 2016 a um decréscimo acentuado para uma média de 58,000 pessoas residentes em Santarém. Tudo isto aponta para uma taxa de natalidade reduzida, com um decréscimo drástico nos últimos anos, sendo que, em 2016, se registou 8,1 % de taxa bruta de natalidade.

Segundo um diagnóstico social feito em dezembro de 2013 pelo CLASS (Conselho Local de Ação Social de Santarém), coordenado pela Divisão de Ação Social e Saúde e pela Câmara Municipal de Santarém, 53% da população em 2011 tinha entre 25 e 64 anos, sendo esta a faixa etária com maior número de pessoas. Esta faixa etária desceu 1% relativamente a 2001, quando se mantinha nos 54%. A faixa etária com menor número de pessoas registava-se na faixa dos 15-24 anos, representando apenas 11% em 2001 e descendo 1% em 2011.

Visto que o presente trabalho é realizado na área da educação, será pertinente referir que, em Santarém, a taxa de abandono escolar é 13,1% em 2011. Nos censos de 2011, a população residente analfabeta era de 3.138 indivíduos, assistimos, assim, a um decréscimo ao longo dos tempos, visto que os valores em 2001 apontavam para 5.693 indivíduos, o que representava uma taxa de analfabetismo de 5,56%. Ao continuarmos a análise dos números, percebemos que o número de pessoas analfabetas em Santarém é mais predominante no género feminino do que no género masculino, visto que, em 2011, o número de homens analfabetos era de 922 indivíduos enquanto, havia 2.216 mulheres analfabetas.

Segundo os dados de recenseamento da população de Santarém verificados nos censos de 2011, 30,2% da população tinha o 1º CEB, 15,2% o 3º CEB, 16,9% com o Ensino secundário, 17,1% com formação superior e, do total da população de Santarém, 8,5% não tinha nenhum nível de instrução escolar.

Em suma, podemos, então, verificar que Santarém tem registado um evidente desenvolvimento da educação ao longo dos anos, no entanto mantem números populacionais que não vão para além dos 20%.

## 2. Contexto de Estágio em Educação Pré-Escolar

Durante o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, foram realizados, em colaboração com uma colega do mesmo curso, vários estágios. Os dois primeiros estágios, um em cada semestre, foram realizados em contexto de Educação Pré-Escolar. O estágio em contexto de creche decorreu entre seis de novembro de dois mil e quinze e vinte e três de dezembro de dois mil e quinze, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os nove e os 20 meses. O estágio em contexto de jardim de infância decorreu entre sete de abril de dois mil e dezasseis e vinte de maio de dois mil e dezasseis, sendo que a idade das crianças estava compreendida entre os cinco e os seis anos. Como já referi, ambos os estágios foram feitos a par, o que considere bastante benéfico para ambas, visto que este trabalho colaborativo e de cooperação ajudou a que tanto as minhas dificuldades e as da minha colega fossem ultrapassadas, tendo sempre vista o sucesso conjunto e não apenas o individual.

### 2.1. Caracterização da instituição

Os dois estágios em contexto de Educação Pré-Escolar decorreram na mesma instituição, embora em polos diferentes, apresentando-se, por isso, uma caracterização da instituição comum a ambos os estágios.

Quadro 1 - Caracterização do contexto socioeducativo dos estágios em Educação Pré-Escolar.

	Creche	Jardim de Infância
<b>História</b>	Criado em 1945, mas só entre 1970 e 1976 iniciou a sua atividade como estabelecimento destinado à educação. Fundado pelas paróquias de Santarém. Foi em 1985 que este polo foi criado.	Criado em 1945, mas só entre 1970 e 1976 iniciou a sua atividade como estabelecimento destinado à educação. Fundado pelas paróquias de Santarém. Só em 1995 foi criada esta unidade destinada a creche e jardim de infância.
<b>Dimensão jurídica</b>	IPSS tutelada pelo estado e administrada pela diocese. Conta, ainda, com parceiros sociais para a realização dos fins a que se propõe.	
<b>Dimensão organizacional</b>	Instituição composta por uma direção com um conselho pastoral e um conselho fiscal. A direção administra os serviços centrais, as diversas unidades e o RSI.	

Cada instituição tem o seu modelo pedagógico e, por isso, há sempre um trabalho de adaptação ao *modus operandi* de cada instituição, tentando extrair o máximo de todas as experiências, convertendo-as num processo de aprendizagem e crescimento profissional. De facto, como refere Silva (2005 p.4), “as Instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente”. Assim, “[é] esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar”. (Siva, 2005 p.4)

### **Creche**

Durante o primeiro semestre do primeiro ano de Mestrado, o estágio realizou-se em contexto de Creche, com a duração de cinco semanas, sendo a primeira destinada à observação e partilha na realização de atividades com a educadora titular.

Localizada na Ribeira de Santarém, esta instituição privada e de solidariedade social é da inteira responsabilidade da diocese de Santarém e define como principal objetivo o desenvolvimento de atividades de ação social e educacional.

São vários os polos desta instituição sendo um deles o da creche, que está situado na Ribeira de Santarém, onde encontramos maioritariamente uma população envelhecida e carenciada. Na sua maioria, as crianças que pertenciam a esta instituição vinham de fora da zona da Ribeira. Este polo contava com uma sala de Creche e uma sala de Pré-Escolar, ambas heterogêneas ao nível etário, ou seja, encontrávamos crianças de várias idades na mesma sala.

No que concerne ao contexto de Creche, pretende-se que a criança tenha várias experiências que lhe permitam explorar o espaço e os materiais presentes, desenvolvendo assim, determinadas competências e capacidades. A este propósito, Zabalza (2005, p. 262) refere que

[s]eja qual for a organização da sala [...] será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua a[-]tividade autónoma, a a[-]ção compartilhada em grupo. De qualquer forma, o [educador] deve ter consciência de que uma determinada estrutura da sala, favorece determinadas a[-]tividades.

O atendimento à família e encarregados de educação era individualizado e o ambiente era seguro, higiénico, tranquilo e alegre, promovendo o progressivo convívio com outras crianças, conforme a respetiva idade. O horário de funcionamento da creche, das 7.30h às 19.00h, contemplava uma tolerância das 7.30h às 8.00h e das 18.30h às 19.00h, sendo esta apenas concedida com a apresentação de um documento justificativo.

É indiscutível que o bom funcionamento das atividades e o bom ambiente educativo dependem da boa organização do espaço, dado que o espaço “condiciona em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender”, tal como indicado pelas OCEPE (Vasconcelos, 1997, p. 37). De facto, se uma criança não se sentir bem nesse espaço, então a sua aprendizagem não será atingida com sucesso na sua totalidade. Efetivamente, a organização do espaço constitui-se como a “primeira forma de intervenção do/a educador/a” (Formosinho, 2011, p.12), razão pela qual é fundamental que a educadora organize as áreas da sala para que a criança se sinta ambientada e acarinhada.

O espaço destinado à creche nesta instituição compreendia uma área de fraldário/casa de banho onde havia divisões para os pertences de cada criança (mudas de roupa e produtos de higiene), sanitas, lavatórios e recipientes para colocar os lixos diferenciados. Todos os materiais da sala de aula tinham uma função e finalidade específica, desde a exploração individual e espontânea até às atividades previamente planificadas pela educadora. Estes materiais encontravam-se em todas as áreas da sala (área das construções, área dos jogos, área da casinha, área da história, área de refeições e a área da educadora).

Algo que não existia neste polo era um espaço exterior e, por esta razão, a sala destinada à sesta era também a sala onde decorriam os momentos de recreio, tendo uma piscina de bolas, um escorrega pequeno e alguns triciclos. A educadora, sempre que possível e com autorização dos pais, levava as crianças a dar um passeio nos espaços públicos próximos da instituição.

### ***Jardim de Infância***

No que diz respeito à prática de ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância, como referido anteriormente, foi realizada numa instituição particular de solidariedade social da responsabilidade da diocese, na cidade de Santarém, na mesma instituição onde tinha sido realizado o estágio em contexto de creche, havendo apenas a diferença de ser num polo diferente. O principal objetivo desta instituição, como já mencionado, consistia no desenvolvimento de atividades de ação social e educacional. Neste polo podíamos encontrar um maior número de crianças, talvez por estar inserido numa zona mais urbanizada e perto do centro de Santarém, comparativamente com a instituição anterior.

Neste contexto, pude verificar a existência de uma população heterogénea, com casos de famílias economicamente estáveis e outras bastante carenciadas, havendo, assim, alguma disparidade ao nível socioeconómico. A instituição estava dividida em creche e jardim de infância. Funcionava com uma sala para cada faixa etária na creche - uma para o berçário, outra para as crianças com um ano e uma última para as crianças com dois anos. No jardim de infância o funcionamento era idêntico, uma sala para cada uma das faixas etárias: uma para os três anos, uma para os quatro anos e, finalmente, uma para os cinco anos.

Esta unidade tinha um espaço exterior muito bom, tendo, inclusivamente, “chapinheiros”, pequenas piscinas onde as crianças se podiam refrescar no verão. Cada uma das zonas da instituição, berçário e jardim de infância tinha casas de banho para atender as necessidades de cada criança.

Apenas as crianças das salas até aos três anos dormiam a sesta e, por isso, nesta altura eram colocadas camas na sala para que se cumprisse o período estipulado para essa atividade. A sala dos cinco anos tinha uma boa dimensão e estava bem estruturada para responder adequadamente ao dia a dia das crianças. Era uma sala arejada, segura e bem equipada, tendo uma casa de banho adequada às necessidades das crianças. A boa dimensão da área da sala permitia que este espaço fosse dividido por cantinhos/áreas de brincadeira.

Para além das áreas da sala, existiam áreas destinadas aos funcionários da instituição, como a cozinha, com todas as condições de higiene e segurança, uma sala para o convívio e descanso dos educadores e restantes funcionários, onde podiam beber um simples café e sentar-se a saboreá-lo e, por último, o refeitório, onde as crianças e todo o corpo docente faziam as principais refeições, como o almoço e o lanche da tarde. Neste espaço, cada turma tinha o seu lugar reservado, assim como o seu lugar à mesa, previamente estipulado pelas educadoras.

A creche e o jardim de infância funcionavam das 7.30h às 19.00h, havendo tolerância das 7.30h às 8.00h e das 18.30h às 19.00h, sendo esta apenas permitida com a apresentação de um documento justificativo, criando, assim, uma solução para os pais que não tinham outros recursos quando chegavam mais tarde após o trabalho.

O bom desempenho que considero que a instituição revelava decorre da existência de um conjunto de elementos humanos, as educadoras, uma para cada sala, as auxiliares de ação educativa e os funcionários de cozinha e de limpeza. Também para que o trabalho a nível de limpezas e refeições fosse executado com sucesso, este jardim de infância dispunha de todos os materiais físicos, facilitando o trabalho e beneficiando a comunidade educativa. Em comparação com o edifício do polo anterior, as instalações eram bastante melhores e mais recentes, o que proporcionava um ambiente mais agradável às crianças.

Por o estágio se ter realizado em diferentes polos, mas pertencentes à mesma instituição, ambos se regiam por quatro princípios orientadores, elencados no Projeto Pedagógico da Instituição:

1. O conceito unitário e global da pessoa humana e o respeito pela sua dignidade;
2. O aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral da comunidade;
3. O espírito de convivência e solidariedade social como fator decisivo do trabalho comum, tendente à valorização integral dos indivíduos, das famílias, da comunidade e demais agrupamentos;
4. O respeito pela liberdade de consciência e formação cristã dos seus utentes.

Depois de enumerar os princípios orientadores, consigo perceber que todos eles são importantes para a formação da instituição. Penso que a introdução de valores é bastante importante quando falamos na formação de futuros adultos conscientes e responsáveis. Valores, como o respeito pela sua dignidade, o espírito de convivência, solidariedade social e o respeito pela liberdade de cada um.

Na minha opinião, todos os princípios são importantes para o desenvolvimento da instituição e, conseqüentemente das crianças nela inseridas.

## 2.2. Caracterização do grupo

### *Creche*

O estágio em contexto de creche foi realizado com uma turma heterogénea ao nível etário, ou seja, com uma turma com crianças de diferentes idades, compreendidas entre os 13 (treze) meses e os 3 (três) anos. O total de crianças era de 6.

Quadro 2 - Caracterização do grupo em contexto de creche

	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
9-12 meses	0	0	0
12-15 meses	0	1	1
16-20 meses	0	1	1
21-24 meses	0	0	0
Frequência anterior	2	2	4
			6

No enquadramento deste grupo, apenas uma criança ainda não se encontrava totalmente adaptada, visto que ainda continuava a chorar de manhã, aquando da separação da mãe. Para lidar com esta situação, a educadora encurtava o tempo de despedida com a mãe e tentava encontrar um meio de distração para a criança, como um brinquedo ou até a bolacha que cada criança comia após a chegada à sala. De todas as crianças, apenas uma ainda não andava e, por isso, ainda dependia totalmente da educadora e/ou auxiliar. No entanto, no final do estágio, esta criança já dava os primeiros passos, também devido à estimulação que foi efetuada por nós, estagiárias.

As restantes crianças já manifestavam relativa independência na realização de algumas atividades rotineiras. As refeições eram uma altura tranquila e um momento em que, na sua maioria, as crianças comiam sem qualquer ajuda. Havia apenas uma criança que, em todas

as refeições, chorava e insistia em não comer. Esta atitude veio a modificar-se com o tempo e com a atenção especial que a educadora tinha relativamente a esta situação, recorrendo a uma conversa com a criança na altura da refeição, com o fim a distrair. Visto que, a nível da idade, todas as crianças estavam separadas apenas por meses, as fases de desenvolvimento eram muito distintas e, por isso, era necessária uma planificação cuidada que respeitasse a individualidade de cada uma, visto que a exploração de materiais e do espaço, e a segurança são essenciais para as crianças que começam a criar laços e a desenvolver as suas capacidades e, “efetivamente, o sentimento de segurança proporcionado pela relação positiva com o outro facilita o envolvimento na a[-]ção” (Mayer, Maigre & Coelho, 2003, p.162).

Também a definição de uma rotina se revelou muito importante para o desenvolvimento de todas as crianças, dado que proporcionava o sentimento de segurança fundamental nesta faixa etária. De facto, a rotina diária deve ser estruturada por forma a permitir que a criança construa progressivamente a sua autonomia, sendo que é através da rotina que “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenpan, 2010, p.182).

**Quadro 3 - Organização das rotinas em contexto de creche**

<b>Horário</b>	<b>Rotinas</b>
7h30 - 10h15	Acolhimento Higiene Atividades livres
10h15-10:30	Atividade orientada Higiene
10:30-11h	Recreio Higiene
11h-12h	Almoço Higiene
12h-14h45	Sesta
14h45 - 15h	Higiene
15h-15h30	Lanche
15h30 - 19h	Higiene Atividades livres

Logo após o Acolhimento, as crianças tinham meia hora para brincarem livremente e para a higiene. Só a partir das dez horas e quinze minutos é que a atividade orientada pela educadora ou pelas alunas estagiárias era feita. Após quinze minutos da atividade orientada, as crianças tinham meia hora de recreio para, de seguida, fazerem novamente a higiene e começarem a almoçar, levando o tempo que fosse necessário, pois cada criança tem o seu

ritmo, que deve de ser respeitado, fazendo com que as crianças sintam a segurança necessária para a sua evolução, privilegiado desta forma, a individualidade. Depois de um novo momento de higiene, a sesta começava ao meio dia e acabava por volta das catorze horas e quarenta e cinco minutos. Após a sesta, faziam a higiene para que, às quinze, horas todas as crianças estivessem a lanchar. Para finalizar, o dia fechava com as atividades livres onde, mais uma vez, era dada às crianças a oportunidade de explorar livremente, mas não sem antes fazer a higiene novamente.

Como é possível ver pela descrição da rotina das crianças em sala, os momentos de higiene eram uma constante, pelo simples facto de ser uma rotina muito importante para crianças nesta fase. É importante que adquiram hábitos de realização de higiene, conheçam todos os passos e que saibam quando a devem fazer uma vez que, posteriormente, no contexto de jardim de infância, no âmbito da educação para a saúde e higiene,

a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões porque lava as mãos antes de comer, se agasalha no inverno e usa roupa mais leve quando está calor, porque deve comer a horas certas e porque não abusar de determinados alimentos (Vasconcelos, 1997, p.84).

### ***Jardim de Infância***

O grupo em contexto de estágio em jardim de infância era constituído por 25 crianças, 11 do género masculino e 14 do género feminino, sendo a sua faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade. Esta diferença poderá não parecer significativa à primeira vista, mas tem uma grande relevância ao nível do desenvolvimento global das crianças, não se podendo esperar as mesmas aprendizagens de todas ao mesmo tempo, sendo necessário dar um pouco mais de tempo a algumas crianças para atingirem os objetivos previstos. Houve a entrada de duas crianças novas com realidades distintas onde a presença de rotinas ou de grupo não eram habituais, no entanto, a sua adaptação foi normal e bastante positiva.

**Quadro 4 - Caracterização do grupo em contexto de jardim de infância**

	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
5 anos	6	1	7
6 anos	7	9	16
Frequência prévia	1	1	2
			25

De uma maneira geral, todas as crianças pareciam corresponder às expectativas relativamente ao seu desenvolvimento global. No entanto, com as crianças inseridas no grupo recentemente, havia muitas capacidades a serem conhecidas. A maioria destas crianças esteve sempre junta desde a creche com a mesma educadora, o que permitiu que todas tivessem formas idênticas de agir e trabalhar durante todo o percurso.

Visto que a educadora titular tinha acompanhado a maioria dos elementos da turma anteriormente, as regras de sala de aula e do grupo enquanto equipa de trabalho já tinham sido bem explicadas e interiorizadas. Em termos gerais, era um grupo com um desenvolvimento harmonioso, sendo que as capacidades físicas e intelectuais se encontravam em patamares diferentes, mas esse facto também se ficava a dever às diferenças de gostos, interesses e aptidões de cada um, respeitando a sua individualidade, tal como preconizado no seguinte objetivo da Educação Pré-Escolar: “[e]stimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciada <sup>1</sup>, mas simultaneamente preparando-as para a vida em sociedade, numa perspetiva da Educação para a Cidadania:

A criança constrói a sua auto[-]estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade – menino ou menina, raça branca, raça negra ou etnia cigana, país de origem, meio social ou religioso, necessidades educativas específicas. Mas a sua auto[-]estima constrói-se também no cole[-]tivo, na consciência de ser um elemento importante à vida em comum. (Vasconcelos, 1997, pp. 112-13)

Era um grupo que gostava de realizar atividades orientadas, no entanto, demorava-se mais tempo a realizar atividades neste formato, devido ao número de crianças. O trabalho individual era também muitas vezes opção, especialmente quando se pretendia compreender em que parâmetros de desenvolvimento estava cada criança. Na minha opinião, aos 5 anos deve ser mais trabalhada a metodologia individual, mas trabalhando sempre em cooperação com os colegas, desenvolvendo sempre as atividades em conjunto, porque será esta a realidade do 1º CEB. Neste aspeto, achei que o número de vezes que as crianças o faziam era bastante reduzido. Talvez por ser um grupo bastante grande, a educadora sentia-se mais confortável a realizar as atividades orientadas individualmente, enquanto os restantes elementos do grupo estavam divididos pelas áreas de brincadeira.

A nível de comportamento, era um grupo bastante agitado e com o qual era necessário ser-se bastante exigente porque, caso contrário, cada vez menos se conseguiam estabelecer limites nesse campo. Embora os elementos estabilizadores fossem em menor número, conseguiam que as restantes crianças também se aproveitassem de toda a agitação. Não

---

<sup>1</sup> Lei n.º 5/1997, Lei-quadro da Educação, capítulo IV, Artigo 10º, alínea d, 671.

obstante, era um grupo que gostava imenso de participar, fazer trabalhos e expor ideias, conseguindo-se, assim, aproveitar a sua energia e canalizá-la para as atividades orientadas. Neste sentido, já estavam pensadas algumas atividades e estratégias mais direcionadas para grupo, visando a amizade, a organização e a arrumação do espaço envolvente.

Se na creche as crianças começam a construir uma rotina que as fazia sentirem segurança, no jardim de infância essa rotina era ainda mais importante na criação de hábitos, antecipando a entrada no ensino primário.

**Quadro 5 - Organização das rotinas em contexto de jardim de infância.**

<b>Horário</b>	<b>Rotinas</b>
7h30 - 10h15	<p>Acolhimento  Higiene  Atividades livres  Arrumação da sala  Conversa no tapete que inclui:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção dos bons dias/ distribuição da bolacha</li> <li>• Conversa informal sobre as novidades</li> <li>• Marcação dos quadros de presença, tempo e data</li> <li>• Conversa sobre a atividade a desenvolver</li> </ul>
10h-11h30	Atividade orientada
11h30-12h	<p>Arrumação da sala  Higiene</p>
12h-12h30	<p>Almoço  Higiene</p>
13h-14h	Atividades livres
14h - 16h	<p>Continuação das atividades letivas orientadas  Higiene</p>
16h-16h30	<p>Lanche  Higiene</p>
16h30 - 19h	Atividades livres

Cada criança tem o seu ritmo próprio, pelo que estes horários eram flexíveis, tendo em conta as necessidades específicas do grupo e de cada criança. Por isso mesmo, esta organização do tempo poderia sempre sofrer alterações.

## 2.3. Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula

### *Creche*

Tal como mencionado anteriormente, a organização do espaço de que as crianças dispõem é bastante importante para o seu crescimento e para a sua independência a longo prazo. De facto, a organização do espaço da creche “[...] pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético” (Portugal, 2012, p. 12).

Se o grupo sentir que existe harmonia, melhores irão ser os resultados das atividades letivas e mais motivadas as crianças conseguirão estar. Obviamente que os materiais devem estar sempre dispostos para que as crianças sintam liberdade em os explorar sem necessitarem da constante ajuda do adulto. Só desta forma o grupo poderá evoluir e cada criança poderá expressar-se sem constrangimentos. Isto permitirá à educadora ter um papel de acompanhamento e não apenas de transmissora de conhecimentos. Também permite que a educadora possa observar e criar estratégias para cada limitação que o grupo ou que a criança apresentar.

Nesta sala testemunhei esta realidade, sendo que cada área estava cuidadosamente planeada com todos os materiais ao alcance das crianças, visto que existiam vários recursos materiais à disposição das crianças, que variavam conforme a idade, a altura do ano e as próprias atividades planificadas, bem como as espontâneas. Sendo que o espaço e os materiais influenciam o desenvolvimento de brincadeiras e condicionam as próprias ações das crianças, é fundamental que os espaços educativos “tenham uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p.14).

As crianças tinham, assim, à sua disposição diversos materiais naturais, como folhas apanhadas do chão, pedras, entre outros, levados para a sala pela equipa pedagógica e pelas próprias famílias, bem como materiais específicos para determinadas atividades selecionadas previamente durante a elaboração da planificação mensal. Cumprindo as indicações de Post e Hohman (2011, p.143), os materiais estavam dispostos “de maneira a que as crianças [pudessem] escolher aquilo que [desejavam] explorar e com que [queriam] brincar”. Havia ainda os materiais didáticos na sala, bastante importantes para o desenvolvimento integral das crianças, como, por exemplo:

- Bonecos com várias texturas/sons
- Livros
- Jogos (legos, puzzles, etc.)
- Animais de borracha
- Peluches

- Piscina com bolas
- Escorregas
- Brinquedos sonoros
- Brinquedos rotativos

A sala estava organizada em diferentes áreas, cada uma delas com um objetivo e, desta forma, as crianças usufruíam delas consoante as suas necessidades, porém, havia regras na utilização dessas áreas pois cada uma tinha a sua especificidade, no tempo próprio. A área das construções era o local destinado às construções com os vários Legos e onde todas as crianças se sentavam depois de cada higiene e cantavam algumas canções em conjunto, permitindo à educadora gerir o tempo da melhor forma. Esta gestão era bastante importante visto que, na fase em que iniciavam a utilização do bacio e outros a utilização da sanita, cada criança precisava do seu tempo e privacidade. A área dos jogos servia para as crianças escolherem o jogo (individual, de pares ou em grupo) que quisessem, levando-o para as mesas.

Na área da casinha encontravam-se todos os componentes de uma casa, como a cozinha, com os respetivos utensílios, o ferro de engomar, mesas e cadeiras, entre muitos outros objetos. Esta área permitia que as crianças vivessem uma realidade próxima e que diariamente viam, o que fazia com que pudessem recorrer um pouco ao seu imaginário, criando as suas próprias histórias. De facto, “propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.188), sendo que é fundamental nesta fase desconstruir estereótipos de género no enquadramento das tarefas domésticas. De facto, as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania focam justamente essa necessidade:

A Educação para a Igualdade de Género [...] visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos. (DGE, 2013, p.3)

A área das histórias era onde podíamos encontrar o tapete que todos os dias era utilizado para as crianças se sentarem no início da manhã e a educadora lhes ler uma história, ou simplesmente ter conversas informais. Também era utilizado sempre que cada criança queria escolher um livro da prateleira e sentar-se a folhear, sozinha ou acompanhada. Visto que “[o] contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (Veloso, 2001, p.2), cabe ao educador promover o contacto regular com os livros, por forma a despertar o interesse pela leitura,

apesar de, nesta fase, esse interesse se limitar à exploração física do livro e à audição das histórias nele contidas. Efetivamente, podemos considerar que essa prática de leitura de histórias às crianças representa uma introdução a um “mundo imaginário que lhes abre janelas para o mundo” (Veloso, 2005, p. 1).

É, por isso, essencial que a criança tenha contacto desde cedo com os livros para “criar a curiosidade e o desejo de saber o que dizem [...]” (APP e API, 2005, p. 4). Nesta linha de pensamento, será oportuno refletir sobre o papel do educador como mediador do processo de desenvolvimento da literacia emergente, visto que “a criança começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler” e de entrar na escolaridade obrigatória.” (Ramos & Silva, 2009, p. 131). De facto, “[q]uando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem” (Mata, 2008, p. 66).

Na área destinada às refeições, havia duas mesas onde todos os dias as crianças se sentavam para comer e onde aprendiam as regras de se comportar à mesa. Sempre que era chegada a hora das refeições, as mesas eram postas com todos os utensílios necessários. Estes momentos da rotina diária também desempenham um papel muito relevante no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem, das crianças: “uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização” (Post & Hohmann, 2011, p. 122).

Por último, a área da educadora servia para a profissional de educação fazer as suas planificações do dia, anotar tudo aquilo que fosse importante, consultar os dados mais importantes e relevantes relativamente às crianças, nomeadamente, o histórico de alergias das crianças. Era também nesta área em que a educadora guardava os brinquedos que cada criança tinha trazido de casa e que, durante o dia, não podia utilizar na sala, e onde guardava os materiais como os instrumentos musicais ou as tintas.

A área do recreio e da sesta localizava-se fora da sala, numa sala diferente, pois desta forma a educadora e a respetiva auxiliar tinham tempo para arrumar tudo nos diferentes momentos do dia, sem que as crianças estivessem presentes e expostas a algum perigo. Apenas com esta organização a educadora sentia segurança em relação aos perigos possíveis para as crianças.

Depois de da primeira semana de estágio, destinada à observação, apercebi-me de que esta organização do espaço e gestão do tempo podia funcionar, se assim não fosse, o tempo destinado à realização de atividades estaria a ser ocupado pelas crianças sentadas no tapete e as educadoras a preparar os diversos momentos do dia.

## ***Jardim de Infância***

Durante a prática pedagógica em contexto de jardim de infância, verifiquei que também havia cuidado na gestão do tempo e na organização do ambiente, com o objetivo de melhor aproveitar as capacidades e potencialidades das crianças, visto que “[a] organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (OCEPE, 2016, p.24), tal como defendido por Hohmann e Weikart (2011, p. 161): “[...]um contexto de aprendizagem a[-]tiva, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efe[-]tuada.”.

À semelhança do que acontecia sala da creche, e porque a boa área da sala assim o permitia, também esta sala se organizava por áreas. Sempre que estava programada a brincadeira livre, as crianças eram divididas por estes cantinhos. A decisão dessa distribuição cabia à educadora, tendo sempre em mente as necessidades e preferências de cada criança. Havia a área dos jogos de mesa, onde as crianças podiam escolher um jogo para fazer em grupo, a pares ou até individualmente. Para isso, utilizavam as mesas criadas para esse fim. Nesta área, as crianças “exploram, manipulam e brincam com brinquedos pequenos e coleções de objetos. Aqui elas envolvem-se em encaixar coisas umas nas outras e em desmontá-las, em encher e esvaziar” (Post & Hohmann, 2011, p.39).

Havia a área das construções, com um tapete e legos de todos os tamanhos e feitios. Todas as construções eram feitas no chão e os legos partilhados, sendo essa uma regra fundamental. Neste contexto, é pertinente referir que “a existência de uma área de blocos proporciona às crianças espaço e oportunidade para explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais” (Post & Hohmann, 2011, p.156).

Na área da casinha encontrávamos uma cozinha, bem como todos os utensílios de cozinha, uma tábua de passar a ferro, mesas e bancos e, ainda, peças de roupa para preencher o imaginário das crianças. Esta área permitia às crianças viver situações idênticas àquelas que viam em casa e ser um “pouco adultas”. No entanto, como referido anteriormente, a educadora deverá estar particularmente atenta e tentar desconstruir os estereótipos de género associados a esta área.

Perto da área dos jogos de mesa, podíamos encontrar a área do desenho, onde as crianças tinham à disposição folhas brancas e material de desenho (canetas de feltro, lápis de cor e lápis de cera), fazendo sempre uma boa gestão dos mesmos. Nesta área desenvolviam um domínio particularmente relevante nesta fase porque as atividades desenvolvidas neste âmbito “assentam essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p. 9). Particularmente, “[o]s contactos com a pintura [...] constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura

que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (OCEPE, 1997, p.62).

Na zona do tapete, onde todas as manhãs a educadora se reunia com as crianças, havia a área da leitura onde as crianças podiam escolher um livro, sentar-se na sua almofada e tentar juntas as letras, permitindo uma promoção da leitura e o interesse pelos livros. É indiscutível que o contacto precoce com os livros tem uma influência determinante no desenvolvimento da criança, visto que as crianças que “ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (Ramos & Silva, 2009, p.131). Estas autoras também referem que “o livro começa por ser um brinquedo e a leitura em jogo [, garantindo] a ligação afetiva aos livros e ao a[-]to de ler.” (Ramos & Silva, 2009, p.131), acrescentando que “[e]sta tarefa, leva o seu tempo, obriga à reflexão e exige afe[-]to, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade e concluindo que “[s]aborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível” (Ramos & Silva, 2009, p.131).

Num dos cantos da sala havia um quadro de ardósia onde cada criança podia iniciar a escrita ou, então, apenas desenhar, explorando, assim, da melhor forma que entendesse esta área, a área do quadro. Em diversas partes da sala podiam-se encontrar vários quadros para as crianças preencherem ou para a educadora preencher. As crianças marcavam em conjunto as presenças e as faltas nos quadros de assiduidade, registando também o dia, o mês e o ano no respetivo quadro, preenchendo, ainda, as tabelas com a indicação das suas alergias, para que, assim, não ocorressem lapsos na altura das refeições. Estes quadros permitiam uma organização pessoal da educadora e promoviam também algumas aprendizagens das crianças como, por exemplo, as relacionadas com as datas e a localização temporal, tal como a responsabilidade pelas suas presenças.

Dentro da sala existia ainda um pequeno espaço destinado à educadora, onde recebia de manhã as crianças e anotava tudo aquilo que considerasse importante, sendo neste local que organizava todo o seu dia. Em cada sala existia uma casa de banho com vários lavatórios e sanitas para que, nos momentos de higiene, as crianças não tivessem de esperar durante muito tempo. Era também neste local que mantinham os respetivos copos de água e os chapéus-de-sol.

Por toda a sala estavam expostos os trabalhos feitos pelas crianças, sempre devidamente identificados. No corredor, no espaço indicado para a respetiva turma, também estava patente uma exposição de trabalhos para que, assim, houvesse uma proximidade aos pais nos trabalhos e temas desenvolvidos em sala.

Uma das situações que mais nos prendeu a atenção foi o facto de assistirmos a uma presença constante das crianças nas áreas da sala. Dado que era uma turma com crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, esperávamos que as atividades de preparação para a entrada no Ensino Básico fossem em maior número, no entanto, isso não se verificou, visto que as crianças acabavam por estar o dia inteiro nas áreas da sala em vez

de realizar atividades orientadas em grupo para haver uma preparação para a entrada no ensino primário.

Apercebemo-nos, então, de que a gestão do tempo e da sala que a educadora fazia era diferente daquela que esperávamos. Muitas das vezes, nem nos apercebíamos de que a educadora estava a realizar uma atividade orientada, visto que apenas duas crianças se sentavam com ela nessa realização e as restantes brincavam livremente nas diferentes áreas. Contudo entendemos que, talvez, esta fosse a gestão possível, devido à grande dimensão do grupo e ao respetivo aproveitamento do mesmo.

A educadora cooperante apresentou várias opções metodológicas para conseguir fazer uma melhor avaliação do grupo nas diversas atividades realizadas e, obviamente, poder apoiar e delinear novas formas de ultrapassar as limitações do grupo e de cada criança. Algumas destas estratégias consistiam em conversas no tapete, na marcação do quadro de presenças e no quadro do tempo, na marcação do quadro do chefe, o qual tinha a tarefa de ajudar a educadora na sala como, por exemplo, nos momentos de distribuição dos materiais para as atividades, na responsabilização das crianças por tarefas e atitudes, nos diálogos e debates, no trabalho individual, de grande grupo e a pares, na reunião de grupo e nos registos individuais e de grupo.

## **2.4. Projeto Educativo**

### **Projeto Comum aos contextos de estágio em Creche e em Jardim de Infância**

Como em todas as instituições, o projeto educativo é indispensável para o seu bom funcionamento e para a consecução dos objetivos e metas traçadas. Por ter estagiado na mesma instituição dois semestres seguidos, o projeto educativo assentava naquilo que a instituição era na sua essência, uma instituição de cariz social e católico, assente num projeto educativo onde os valores no desenvolvimento da criança eram o foco primordial.

As educadoras preparavam o seu projeto de sala, partindo de atividades que desenvolvessem os valores já existentes de cada criança. Cada criança era atentamente observada, por forma a identificar os pontos mais evidentes a serem trabalhados. Neste projeto educativo, as educadoras davam primazia ao trabalho feito em cooperação com os pais/família, mantendo transparência no trabalho realizado em sala e incentivando o trabalho realizado em casa.

Para que isto acontecesse, realizavam-se as seguintes atividades:

- Apresentação do projeto curricular de grupo/turma
- Exposição semanal/mensal de trabalhos realizados pelas crianças
- Exposição anual de trabalhos realizados pelas crianças

- Exposição de fotografias

Como em todos os projetos, nada funciona sem uma avaliação e, neste campo, tanto o projeto da instituição como o da sala, previa as seguintes formas de avaliação:

#### Avaliação com a família

- Conversas formais e informais
- Reuniões individuais
- Reuniões de grupo
- Registo escrito sobre as expectativas dos encarregados de educação
- Registo de opiniões diversas

#### Avaliação com as crianças

- Registos gráficos e escritos
- Reuniões de grupo

#### Avaliação com a equipa pedagógica

- Reuniões semanais
- Partilha e discussão de planificações e projetos
- Conversas informais

#### Avaliação feita pelas crianças

- Entrevista feita às crianças
- Autoavaliação

#### Avaliação feita pela educadora de infância

- Preenchimento de grelhas de observação
- Observação direta
- Observação indireta
- Portefólios individuais
- Conversas informais
- Registos da dinâmica da sala (atividades)
- Reflexão final do trabalho desenvolvido

## **2.5. Projeto desenvolvido em estágio**

### ***Creche***

No início da prática profissional, foi-nos pedido que traçássemos um projeto que nos iria acompanhar ao longo das semanas de estágios e que pudéssemos desenvolver durante o estágio. Esta escolha relativa ao projeto foi feita depois de conversas informais com a educadora cooperante, tendo identificado algumas fragilidades do grupo e tendo sempre como base o projeto pedagógico da instituição, o qual visava a promoção dos valores e o acompanhamento da família no respetivo percurso escolar. Desta forma, aproveitámos a época festiva em que nos encontrávamos, o Natal e, em colaboração com os pais, promovemos algumas atividades para que os valores natalícios e o acompanhamento da família fossem trabalhados.

Decidimos que, como era uma instituição de cariz religioso, as atividades a desenvolver seriam operacionalizadas usando a família religiosa, ou seja, o presépio. À medida que fomos trabalhando cada membro da família, tendo como ponto de partida a figura da Virgem Maria, de José e do menino Jesus, completámos, mais tarde, com os animais presentes no estábulo na hora do nascimento do menino Jesus. Em cada momento em que falávamos de um membro da família do presépio, construíamos com as crianças o presépio em ponto grande, na sala.

No que diz respeito à promoção dos valores, tentámos que estivessem contemplados nas atividades mais simples de rotina, sendo que, à medida que esses momentos ocorressem, conversávamos com as crianças para que percebessem aquilo que era considerado correto e aquilo que era considerado errado como por exemplo a ação de bater nos colegas ser considerada uma atitude errada e mostrar porque não o deviam fazer. Claro que nem sempre conseguimos planear atividades que fossem ao encontro dos temas do projeto. Talvez por ser o primeiro projeto a ser desenvolvido durante um estágio, a dificuldade tenha sido maior e o resultado não tenha sido o idealizado e totalmente pretendido. No entanto, utilizámos este primeiro projeto como uma experiência de aprendizagem para futuros projetos a serem desenvolvidos.

### ***Jardim de Infância***

Sendo que o projeto da instituição era o mesmo que fora apresentado em creche, decidimos que deveríamos continuar a apostar nos valores e na família, no entanto, quanto às estratégias, decidimos focar-nos mais no trabalho em grupo. Optámos pelo tema do trabalho de cooperação, dado o facto de as crianças desta sala já terem um padrão

interiorizado, ou seja, estavam habituadas a trabalhar de forma individual e apenas com alguns colegas, se trocassem de colegas nas diferentes áreas recusavam-se a brincar.

Desta forma, tentámos criar atividades que promovessem o trabalho realizado em grupo ou em pares, dando-lhes a conhecer novas experiências. De igual forma, os materiais que disponibilizámos às crianças foram diversificados, a fim de proporcionar experiências diversificadas. Também tentámos que fosse acessível a exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deveriam ter a possibilidade de explorar a zona de exterior, assim como outros espaços comuns, que promovessem outras experiências, como a atividade de expressão motora que realizámos no exterior, que consistiu num conjunto de exercícios motores e, posteriormente, numa combinação de jogos lúdicos.

Sendo que as atividades que fomentam o trabalho em grupo ajudam a construir o conhecimento, podem ser entendidas como situações em que as crianças possam expressar diferentes sentimentos, podendo aceitar a existência do outro. São atividades lúdicas que visam melhorar a socialização entre as crianças, fazendo com que vivenciem situações de colaboração, trabalho em equipa e respeito. Além de proporcionarem momentos lúdicos e prazerosos, fazem com que a criança classifique, ordene, estruture, resolva pequenos problemas e se sinta motivada a ultrapassar os seus próprios limites. De facto, é tarefa do educador “criar e manter ambientes em que a interação com a criança seja positiva e por forma a que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou aborrecimentos e negligência.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

Também é importante referir que o brincar é “a forma natural de a criança se expressar, tal como falar é a forma natural do adulto se expressar” (Homem, 2009, p.22), desempenhando um papel fundamental no processo de socialização da criança, pois permite que se integre e se adapte ao mundo social. É a brincar e a jogar que a criança aprende a comunicar, a relacionar-se com os outros e a adquirir um sentimento de pertença em relação ao grupo de amigos. As brincadeiras constituem-se como uma característica principal da infância, principalmente entre os 0 a os 6 anos, mas que nem sempre está presente nas instituições que atendem esta faixa etária.

Foram estes os nossos objetivos na implementação de atividades relacionadas com o trabalho em grupo, promovendo momentos de brincadeira, porque, pelo exposto, o brincar deve apresentar-se como um aspeto primordial no seu desenvolvimento.

## 2.6. Planeamento e operacionalização de atividades

### *Creche*

No período de estágio, realizámos algumas atividades que visavam o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Uma das atividades foi a construção de um presépio para festejar a época natalícia. Visto que estagiámos numa instituição religiosa, não havia a presença do Pai Natal na sala, mas sim do Menino Jesus. O presépio foi construído pelas crianças, utilizando diversas técnicas manuais como, por exemplo, a utilização de esponjas com tinta, no caso da Virgem Maria, e utilização de pintura com carrinhos, ou seja, molhávamos os carrinhos com os quais as crianças brincavam na sala e estas percorriam a imagem com os carrinhos, deixando a marca das rodas e o seu respetivo rasto.

No final desta construção, o resultado ficou impressionante, dado que as técnicas utilizadas foram sempre diferentes. Antes de começar a realização desta atividade, fizemos questão de ter uma pequena conversa com as crianças sobre aquela personagem e os membros das suas próprias famílias como os pais, irmãos, primos e avós.



**Figura 1 - Resultado final da atividade do Presépio em contexto de creche.**

A segunda atividade que desenvolvemos foi a exploração dos diversos sentidos. Para esta atividade, levámos diversos objetos, alimentos e instrumentos para que as crianças explorassem livremente, tendo a oportunidade de experimentar limão e açúcar, ouvir o som de guizos com os olhos tapados, sentir as diferentes texturas como a lixa, o pelo e umas pequenas bolas gelatinosas.

Toda a atividade foi supervisionada pelas estagiárias e pela educadora cooperante, tendo sempre em atenção as alergias e os limites de cada criança. Por ter sido o primeiro estágio em mestrado, não conseguimos tirar fotografias em algumas situações. Por essa razão, não disponho de registos fotográficos desta última atividade.

## **Jardim de Infância**

Uma das atividades que realizámos com o objetivo de promover o trabalho em grupo consistiu na definição do método de trabalho em que, em vez de cada criança realizar o trabalho pedido, sozinha numa mesa com a ajuda da educadora, enquanto as outras crianças brincavam, juntámos todas as crianças em grupo, nas mesas, e realizámos uma atividade sobre o sol em que trabalhavam todos ao mesmo tempo.

Nesta atividade, as crianças tinham uma imagem de uma menina ou um menino e, ao mesmo tempo que a estagiária, tentavam resolver os obstáculos definidos, ou seja, tentar proteger a criança na imagem do sol. Para isso, era necessário cada criança fazer um chapéu em origami e colá-lo na cabeça da imagem. Seguidamente, utilizando o giz, aplicávamos protetor solar passando o giz por todo o corpo da imagem. Proteger os olhos era também essencial e, por isso, fizemos uns óculos de sol com tinta, usando os dedos de cada um.

O resultado final foi muito interessante, não só porque tinham completado a imagem e superado os desafios propostos, como ainda tinham funcionado em grupo, ajudando-se sempre que havia alguém com dificuldades e partilhando opiniões na altura da concretização.



**Figura 2 - Realização da atividade sobre cuidados a ter com o sol.**



**Figura 3 – Exposição da atividade sobre cuidados a ter com o sol.**

Outra das atividades indispensáveis na promoção do trabalho em grupo foi a realização de jogos que permitissem à turma funcionar em grupo. Realizámos jogos tradicionais, como a barra do lenço, onde todo o grupo se tinha de apoiar e ser compreensivo relativamente às dificuldades de cada um, e o jogo da galinha e da raposa, onde a galinha tinha de proteger os seus pintainhos da raposa, em que as crianças tinham de estar em sintonia na altura de fugir e ajudar-se sempre que necessário.



**Figura 4 – Jogo do lenço da botica**

Para além destas atividades o simples facto de, na altura de direccionar as crianças para os cantinhos, escolhermos para cada cantinho aquelas que não socializavam tanto, “obrigando-as” a interagir mais na hora de brincar e não se limitando a estar a pintar um desenho ou jogar a um jogo com a mesma pessoa dias consecutivos, constituiu-se como uma estratégia de sucesso.

No que concerne à avaliação deste projeto, limitámo-nos a seguir o método de avaliação da educadora cooperante, tendo como instrumentos os perfis de cada criança, a formulação dos planos de atividades, as reuniões de pais, as conversas informais, a observação direta e o portefólio. A avaliação feita com as crianças/pelas crianças era realizada através de conversas de grupo e de discussões individuais, de registos e de portefólios de estágio.

No respeitante à avaliação com a família, foi importante haver reuniões individuais e de grupo, onde estava presente a troca de experiências, tal como os mais diversos registos relativos ao comportamento e à assiduidade. A observação direta foi um dos métodos fulcrais na nossa avaliação, visto que só desta maneira pudemos perceber se as crianças agiam de forma diferente da inicial.

### **3. Contexto de Estágio – 1º Ciclo do Ensino Básico**

Tal como para o ensino Pré-Escolar, em que houve a realização de dois estágios (creche e jardim de infância), também para o ensino de 1º CEB houve o mesmo número de práticas profissionais. Desta forma, o estágio do terceiro semestre, realizado entre três de

janeiro e vinte e sete de janeiro de 2017, foi dedicado à prática em contexto de segundo e terceiros anos do 1º CEB, sendo que realizámos o estágio numa turma heterogénea, ou seja, com dois níveis escolares diferentes (neste caso, segundo e terceiro anos), e estando o nosso foco apenas no segundo ano do 1º CEB. No quarto e último semestre, o estágio foi realizado na mesma instituição que a anterior, do terceiro semestre, entre as datas de dois de maio e dois de junho de 2017, onde também nos deparamos com uma turma heterogénea de primeiro e quarto anos, sendo que trabalhámos sempre centradas no quarto do 1º CEB.

A semelhança do que ocorreu nos primeiros estágios, também estes foram feitos com a mesma colega de estágio, o que deu a ambas uma certa segurança, pois já tínhamos uma forma própria de trabalhar em par. A meu ver, foi benéfico e um apoio indispensável nestes contextos de estágio.

### 3.1. Caracterização da Instituição

Os dois estágios em contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico decorreram na mesma instituição, embora em pisos diferentes, apresentando-se, por isso, uma caracterização do contexto socioeducativo comum a ambos os estágios.

**Quadro 6 - Caracterização do contexto socioeducativo dos estágios em Ensino do 1º CEB.**

	2º ano	4º ano
<b>História</b>	Agrupamento criado no ano letivo de 2001/2002. Engloba, desde essa altura, estabelecimentos de ensino dos níveis de PE, 1º, 2 e 3º CEB.	
<b>Dimensão jurídica</b>	Instituição pública, tutelada pelo estado.	
<b>Dimensão organizacional</b>	Este Agrupamento é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e de gestão. É composta por um conselho geral, uma direção, um conselho pedagógico e um conselho administrativo.	

Como referido anteriormente, ao estagiar numa instituição pela primeira vez, é importante familiarizarmo-nos com o seu modelo pedagógico e retirar aprendizagens significativas da experiência de estágio

#### **2º e 4º anos do 1º CEB**

No terceiro semestre do 2ª ano de Mestrado, o local de estágio que nos foi atribuído foi uma escola de ensino público do 1ªCEB do distrito de Santarém. A Escola estava situada num meio rural, pertencente à freguesia de S. Nicolau. A instituição dividia-se por dois pisos, rés do chão e primeiro andar. O espaço exterior onde se realizava o recreio tinha um baloiço e

um escorrega para as crianças brincarem. No rés do chão encontrava-se a copa, várias dispensas (uma da cozinha e duas para arrumação de materiais), um refeitório, uma casa de banho para ambos os géneros e outra casa de banho só para as crianças que frequentavam o ensino Pré-Escolar. Ainda neste andar, encontravam-se duas salas: uma sala para o ensino Pré-Escolar e outra destinada ao 1.º Ciclo, com uma turma de 2.º e 3.º anos. No primeiro andar, encontrava-se outra sala de 1.º Ciclo, com uma turma de 1.º e 4.º anos, duas casas de banho – uma para rapazes e outra para raparigas – e uma sala que servia de apoio quando o 1.º ano se encontra com aulas com outro professor.

Relativamente aos equipamentos presentes na escola, existia um elevador, ainda que fora de funcionamento, armários de arrumação de material didático, bem como armários para cada uma das turmas, dentro das respetivas salas. Em relação à caracterização das salas do 1.º ciclo, cada uma estava dividida por anos escolares: havia dois quadros de ardósia, um para cada ano escolar, e um quadro interativo para os dois anos e respetivo material didático.

Talvez por estar inserido num ambiente mais rural, este estabelecimento era calmo e familiar, trazendo, assim, estabilidade e segurança às crianças que lá se encontravam a maior parte do dia. Também por esta razão, o trabalho feito em colaboração com a comunidade era mais fácil e constante. Por ser um estabelecimento pequeno, todas as turmas eram mistas ao nível de diferentes anos de escolaridade, facilitando também as relações entre todas as crianças da escola.

O projeto educativo do agrupamento visava a promoção de uma educação para todos, afirmando a diversidade e a diferenciação pedagógicas e na qual a sequencialidade, articulada entre os diferentes níveis de ensino, fosse uma realidade. A oferta educativa e formativa do agrupamento tinha como objetivo dar respostas às necessidades dos alunos, através de projetos próprios e de percursos curriculares diversificados, de acordo com a legislação em vigor, assim como dar respostas às necessidades socioeducativas da sociedade atual.

Relativamente ao horário de funcionamento do 1º ciclo, os conteúdos programáticos eram lecionados entre as 9.00h e as 12.30h no período da manhã e, no período da tarde, entre as 14.00h e as 16.00h, sendo que estava contemplado um período de intervalo na parte da manhã, das 10.30h às 11.00h. Entre as 16.30h e as 17.30h funcionam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

### **3.2. Caracterização das turmas**

#### ***2º ano do 1º CEB***

A turma com que estagiámos no terceiro semestre do Mestrado, era de 2º e 3º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 26 alunos, dos quais 10 frequentavam o 2º ano e

os restantes 16, o 3º ano, com idades compreendidas entre os sete (7) e os nove (9). Nesta turma não havia nenhum aluno a repetir o ano.

**Quadro 7 - Caracterização do grupo do 2º ano do 1º CEB.**

	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
2º ano	4	6	10
3º ano	10	6	16

Embora tivéssemos trabalhado com a turma inteira, a nossa prática incidiu mais no 2º ano, visto que era esse ano o objeto da nossa avaliação. No que diz respeito à gestão curricular da turma, estavam referenciados 2 alunos com dificuldades de aprendizagem, mais especificamente na área do Português, nomeadamente com necessidade de Terapia da Fala, encontrando-se em período de tratamento, através do qual se verificou um desenvolvimento positivo. Era uma turma sem grandes problemas a nível de comportamento e, que no geral, demonstrava gosto pela aprendizagem e pela aquisição de saberes. Os encarregados de educação detinham um papel muito importante, mostrando-se empenhados na vida académica dos educandos e fazendo questão de estar sempre presentes.

Para que todas as crianças pudessem ter um tempo organizado e ganhar também alguma independência a nível do trabalho, foi criado um horário para a turma, o que permitia uma melhor organização, tanto da professora como dos alunos. O facto de haver AECS e, conseqüentemente, haver mais professores e áreas para gerir o tempo, não ajudava toda a organização da turma. Isto apesar de o Relatório da Análise de Implementação e Recomendações da CONFAP (2008-9) frisar que “[a]s AEC constituem um primeiro passo no apoio à família que faltará complementar com a componente de ‘apoio social’ através das soluções de comparticipação estatal nos custos das mesmas, previstas no despacho mas não implementadas.” (pp. 1-2),

**Quadro 8 - Horário da turma do 2º ano do 1º CEB.**

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:00 às 09:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
09:30 às 10:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10:00 às 10:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11:00 às 11:30	Português	Português	Português	Matemática	Estudo do Meio
11:30 às 12:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
12:00 às 12:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
12:30 às 14:00	ALMOÇO				
14:00 às 14:30	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do meio	Oferta Complementar	Português
14:30 às 15:00	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Estudo do meio	Oferta Complementar	Português
15:00 às 15:30	Expressões	Apoio ao Estudo	Estudo do meio	Apoio ao Estudo	Expressões
15:30 às 16:00	Expressões	Expressões	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões

**4º ano do 1º CEB**

No que diz respeito à turma em questão, era composta por alunos do 1º e 4º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e era composta por 20 alunos, dos quais 7 eram do 1º ano e os restantes 13 do 4º ano. À semelhança do 2º ano do 1º CEB, também não havia alunos repetentes.

**Quadro 9 - Caracterização do grupo do 4º ano do 1º CEB.**

	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
1º ano	3	4	7
4º ano	4	9	13

O ano de escolaridade em que incidiu a nossa prática foi 4º ano, cujos alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. No que diz respeito à gestão curricular da turma, estavam referenciados 2 alunos com dificuldades de aprendizagem, mais especificamente na área do Português (produção escrita e ortografia) e da Matemática (Operações e cálculos, raciocínio e resolução de problemas). A professora titular tinha estipuladas estratégias de intervenção, tais como a realização de tarefas diferenciadas em sala de aula, de acordo com as dificuldades de cada um, atitudes e palavras de motivação por parte dos professores, no sentido de os alunos perceberem a importância do seu

envolvimento nas aprendizagens e contactos constantes com o encarregado de educação, no sentido de promover a necessidade de responsabilizar mais o seu educando relativamente ao seu sucesso escolar.

Para além destes dois casos, existia um aluno com NEE, mais especificamente por apresentar um quadro de surdez. Para esta criança também estavam estabelecidas estratégias de diferenciação pedagógica definidas no PEI, tal como o acompanhamento de uma terapeuta da fala semanalmente. Neste caso, a criança era acompanhada, fora da sala, por uma professora de ensino especial, que se deslocava à escola semanalmente para o efeito, de forma à professora titular adequar a sua estratégia em sala de aula e potenciar o desenvolvimento da criança. Durante todo o tempo em que estive presente no estágio, a minha relação com esta criança foi bastante afetuosa, dado que esta era uma criança muito ligada aos afetos. Desde o início que a criança se sentiu à vontade para pedir-me ajuda sabendo que eu estava lá para, acima de tudo, a ajudar a alcançar tudo o que fosse possível, ultrapassando as suas dificuldades.

Reveste-se de particular importância atender às necessidades de cada criança com NEE, por forma a que desenvolva plenamente as suas capacidades, que se encontram, nesta fase, num período crítico de desenvolvimento e que determinará todo o percurso da sua vida, pelo que o cumprimento da legislação neste âmbito é fulcral.

A educação especial tem por obje[-]tivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente [...] (DGIDC, 2008, p. 15)

De facto,

os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial funcionamento biopsicossocial (D.L. n.º 3/2008)

No geral, era uma turma bastante independente e interessada, com um bom aproveitamento e um comportamento exemplar. Sempre que havia necessidade disso, havia uma grande entreatajuda, tanto dentro do grupo de 4º ano, como deste para com os alunos do

1º ano. Tal como verificámos na turma de 2º ano do EB, também neste grupo havia um horário estipulado e a cumprir, no entanto, sempre que necessário, poderia estar sujeito a alterações.

**Quadro 10 - Horário da turma do 4º ano do 1º CEB.**

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:00 às 09.30	Português	Estudo do Meio	Português	Português	Português
09.30 às 10.00	Português	Estudo Meio/Inglês	Oferta complementar	Português	Português/Inglês
10:00 às 10:30	Português	Estudo Meio/Inglês	Oferta complementar	Português	Português/Inglês
11.00 às 11.30	Matemática	Português	Português	Matemática	Matemática
11.30 às 12.00	Matemática	Português	Português	Matemática	Matemática
12.00 às 12.30	Matemática	Português	Português	Matemática	Apoio ao Estudo
12:30 às 14:00	ALMOÇO				
14:00 às 14:30	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo
14.30 às 15.00	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15.00 às 15.30	Apoio ao Estudo	Matemática	Matemática	Expressões	Expressões
15:30 às 16:00	Apoio ao Estudo	Expressões	Expressões	Expressões	Expressões

### 3.3. Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula

#### **2º ano do 1º CEB**

Durante todo o período da nossa prática, tivemos à nossa disposição uma sala e uma equipa sempre disponível, o que nos facilitou a adaptação e nos ajudou a perceber melhor o seu papel no contexto educativo. No que diz respeito à equipa educativa que intervinha diretamente com a turma, a professora titular lecionava as áreas de Português, da Matemática, do Estudo do Meio e da Expressão Plástica. A Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical e o Inglês eram lecionadas por professores especialistas. Ao longo do estágio, assistimos a uma metodologia de coadjuvação entre a professora titular da turma e os professores especialistas, como também com a equipa do departamento de educação

especial, no sentido de dar resposta às maiores dificuldades sentidas pelos alunos que tinham Necessidades Educativas Especiais (nomeadamente, de Terapia da Fala). No caso das crianças com necessidade e Terapia da Fala, estas eram acompanhadas, fora da sala, por uma professora de ensino especial, com a qual a docente mantinha contacto regular, de forma a adequar as suas estratégias em sala de aula e a potenciar o desenvolvimento da criança, tendo em conta que, “[e]m educação inclusiva, o terapeuta da fala assume particular relevância dada a estreita relação das competências comunicativas e linguísticas, com a aprendizagem e a interação social” (DGE, 2005, p. 2).

A sala encontrava-se organizada em áreas de trabalho distintas, de maneira a que os materiais referentes às diferentes áreas curriculares estivessem ao alcance de todos os alunos. Assim, existiam áreas específicas como a da Leitura, a do computador, a do projetor, entre outras. Quanto à organização das mesas, estas encontravam-se todas juntas, em formato de U, direcionadas para o quadro, o que era um aspeto bastante positivo, pois a visibilidade das crianças perante o que estava exposto no quadro era, assim, totalmente adequada. Nesta sequência, verificámos que a boa organização do espaço se traduzia no bom funcionamento das atividades realizadas. Relativamente aos materiais estarem ao alcance das crianças, isso possibilitava-lhes ter a noção do que existia na sala. Deste modo, a professora cooperante colocava os materiais ao dispor, por exemplo, em atividades de expressões, o que promovia a autonomia, a independência e a responsabilidade, visto que cada criança poderia ter acesso aos materiais e fazer a sua gestão da maneira que sentisse ser a mais adequada.

A professora cooperante concretizava o seu trabalho em colaboração com as restantes professoras do 1º CEB, no que dizia respeito à divisão temporal dos conteúdos a lecionar e à construção de material (fichas e testes, por exemplo). Neste sentido, se, por um lado, foi benéfica a cooperação entre os docentes, por outro, nem sempre considerámos que os materiais adequados a uma turma, o fossem para a outra, devido às diferenças óbvias.

No que diz respeito ao modo de a professora trabalhar com a turma, verificava-se um reforço na atenção aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e de concentração, havendo constantes chamadas de atenção durante as exposições orais, bem como apoio individualizado, sempre que possível, durante atividades escritas. No caso dos alunos com NEE, a professora tinha especial atenção na execução de tarefas por parte desses alunos, ou seja, se conseguiam ou não acompanhar o ritmo dos colegas. No caso de tarefas realizadas em grande grupo, notava-se a necessidade de as crianças com NEE serem estimuladas, de modo a preparar-se para situações de cooperação, aceitação do outro e das suas opiniões, de organização e de responsabilidade.

Através de conversas informais tidas com a professora cooperante, constatámos que não era unicamente a favor de uma avaliação sumativa através de testes, uma vez que considerava que essas provas não refletiam necessariamente a aprendizagem e a evolução

dos alunos, mas, no entanto, como os testes sumativos constituem uma das formas de avaliação exigidas pela escola em questão, era é uma das modalidades que utilizava.

#### **4º ano do 1º CEB**

Similarmente ao estágio na turma de 2º ano, também na turma de 4º ano tivemos sempre todos os materiais à nossa disposição, bem como a ajuda de todos os professores que lecionavam na escola. A adaptação foi muito mais fácil, talvez por os dois estágios se terem realizado no mesmo local, apenas em salas diferentes.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, a sala encontrava-se organizada, à semelhança da anterior, em áreas de trabalho distintas, de maneira a que os materiais referentes às diferentes áreas curriculares estivessem ao alcance de todos os alunos. No que concerne à organização da sala, a estratégia era idêntica, sendo que a disposição das mesas era também a mesma, sendo benéfico para o grupo o facto de o quadro estar visível para todos. Apenas a disposição do quadro interativo interferia com a dinâmica da sala, visto que se encontrava no lado oposto para onde todas as crianças olhavam. Sempre que fosse necessária a sua utilização, as crianças tinham de sair dos seus lugares e sentar-se nas mesas do grupo de 1º ano. Tudo isto fazia com que houvesse demasiadas movimentações na sala e os alunos perdessem tempo desnecessariamente.

Embora houvesse sempre uma tentativa de dinamização das atividades pela professora titular, achámos que a concretização de atividades das expressões não foi tão frequente como anteriormente tínhamos assistido. Talvez o pouco tempo e os diversos conteúdos que a professora tinha de lecionar levasse a que esta situação acontecesse.

Esta turma tinha muitas ofertas complementares, como foi o caso de uma “formação” que as crianças tiveram sobre a poupança e o funcionamento de uma empresa, desenvolvendo atividades durante cinco semanas. Também tinham uma oferta complementar lecionada por uma professora do agrupamento em que eram trabalhados conceitos relacionados com a cultura portuguesa. Realizavam atividades a nível das expressões que vincassem a cultura portuguesa, como a composição de sardinhas, utilizando diversos materiais como lãs, canetas e tintas para completar a sardinha.

Tal como já referido, por escola ser a mesma nos dois estágios em ensino do 1º CEB e haver um trabalho de constante colaboração entre as professoras, as estratégias adotadas eram as mesmas. Já tínhamos assistido na turma de 2º e 3º anos a uma difícil gestão de tempo, uma vez que as ofertas complementares eram muitas, no entanto, verificámos que na turma do 4º ano esse fator era ainda mais evidente e que as ofertas complementares eram ainda mais numerosas. Contudo, a professora tentava gerir o tempo da melhor forma. Talvez o aproveitamento e comportamento da turma ajudassem na hora da aquisição de conteúdos.

### **3.4. Projeto Educativo**

#### ***2º e 4º anos do 1º CEB***

À semelhança do projeto educativo da Educação Pré-Escolar, também o projeto deste agrupamento era comum, ou seja, era o mesmo para todas as escolas do agrupamento. Visto que realizei o estágio na mesma escola nos dois semestres correspondentes ao 1º ciclo do Ensino Básico, o projeto vigente era o mesmo.

Como mencionado aquando da caracterização da instituição,

o projeto educativo do agrupamento visava a promoção de uma educação para todos, afirmando a diversidade e a diferenciação pedagógicas e na qual a sequencialidade, articulada entre os diferentes níveis de ensino, fosse uma realidade. A oferta educativa e formativa do agrupamento tinha como objetivo dar respostas às necessidades dos alunos, através de projetos próprios e de percursos curriculares diversificados, de acordo com a legislação em vigor, assim como, dar respostas às necessidades socioeducativas da sociedade atual.<sup>2</sup>

O projeto da instituição era bastante abrangente, dando liberdade aos professores de planearem o seu próprio projeto, tendo em conta a grande diversidade de opções. Na minha opinião, quando um projeto é elaborado, temos de ter em consideração o público-alvo para quem o estamos a desenvolver. Só desta forma percebemos as necessidades e as limitações das crianças. É notório que o agrupamento teve o discernimento de antever que cada escola é diferente e cada turma é diferente e, por isso, é necessário que sejam as escolas a planear aquilo que pretendem trabalhar ao longo do ano, tendo sempre presente que existem metas e apoios de diversas instituições, nomeadamente da Câmara Municipal da localidade, da Polícia de Segurança Pública e das pequenas e grandes empresas às quais o agrupamento se associava.

### **3.5. Projeto Desenvolvido em estágio**

#### ***2º ano do 1º CEB***

Depois da primeira semana de estágio, em que apenas observámos o que era posto em prática pela professora titular, conseguimos perceber o funcionamento, tanto da dinâmica da turma, como do método que a professora utilizava para ensinar as crianças. Foi a partir dessa

---

<sup>2</sup> Fonte: Projeto educativo da instituição

observação que começámos a reparar em alguns pormenores, nomeadamente a renitência que todas as crianças tinham em emprestar algum objeto (lápiz, borrachas, afias) aos colegas que, por algum motivo, não tinham. Achámos que havia alguma coisa que não estava a resultar e deduzimos que o espírito de grupo não estava devidamente estabelecido, por isso, considerámos necessário testar a dinâmica de trabalho em grupo e tentar perceber se alguma coisa mudava no decorrer das semanas.

No decorrer da observação e, posteriormente, da planificação do projeto, encontrámos alguns constrangimentos, sendo o principal o facto de ser uma turma mista ao nível das diferentes idades, o que se traduzia, quase automática e inevitavelmente, numa divisão ao nível do convívio e da socialização da turma. Outra das fragilidades identificadas foi o facto de haver sempre algumas queixas de que algumas crianças olhavam para o trabalho dos colegas para poderem confirmar os seus resultados, o que acontecia tanto a nível da matemática, como do português, por isso, tornou-se importante entender o porquê desta insegurança e, ao mesmo tempo, tentar encontrar uma maneira para que as crianças se sentissem mais seguras de si e daquilo que faziam. Por último, achámos que, ao existir uma quebra na socialização das crianças, isso afetava também na hora de responder a questões e de partilhar ideias.

Contudo, nem tudo foram fragilidades neste projeto e, por isso mesmo, neste percurso houve também potencialidades como, por exemplo, o facto de a professora titular nos dar total abertura no relativo à área das expressões, cujas atividades as crianças gostavam de fazer e que podiam impulsionar algum trabalho cooperativo. Também o facto de serem, todas elas, crianças com uma estrutura familiar bastante sólida e ligada ao meio escolar, principalmente à professora, tornou a nossa abordagem e método mais fácil, sendo mesmo trabalhada fora do núcleo escolar através de trabalhos realizados pelas crianças em casa e em grupo, ou em passeios feitos com todas as famílias. Obviamente que o bom aproveitamento da turma era um fator indispensável e facilitador na hora da realização de todas as atividades. Depois de analisadas todas as fragilidades e todas as potencialidades, pudemos traçar alguns objetivos, a saber:

- *Desenvolver a cooperação através da implementação de processos de aprendizagem que envolvem o trabalho de grupo:* como a professora titular não optava pelo trabalho em grupo e, na maior parte das vezes, por já estar habituada aos processos de rotina, dava mais importância ao trabalho individual, isso consistiu um ponto de partida para o planeamento da nossa intervenção. Também o cumprimento das regras de sala de aula nos ajudou em todo o percurso.
- *Explorar as potencialidades da expressão plástica, dramática e motora no desenvolvimento do sentido de cooperação e socialização:* este objetivo advém de uma necessidade que a turma evidenciava, visto que as áreas de expressões não eram, de

todo, muito trabalhadas, muitas vezes por falta de tempo, outras por já terem disciplinas em que exercitavam parte destas expressões.

- *Exteriorizar as ideias e emoções nas situações de partilha da turma*, ou seja, sempre que a criança sentisse necessidade de falar sobre um assunto pessoal e familiar, não devia ter vergonha de pedir, devendo exteriorizar tudo aquilo que sentia, também nas situações em que precisasse de ajuda, devia conseguir pedi-la sem ter receio da resposta.

#### **4º ano do 1º CEB**

Tal como com a turma de segundo ano, tentámos desenvolver o sentido de entreajuda e cooperação, que não estava tão evidenciado também no quarto ano e percebemos que havia alguma dificuldade em trabalhar em grupo, algo que achámos não ser o mais indicado, visto que proximamente iriam iniciar um novo ciclo escolar bastante diferente, com novos professores, colegas, novas disciplinas e mais trabalhos em grupo. Posto isto, achámos que era importante realizar novas atividades que promovessem esta cooperação, mas com os requisitos necessários, ou seja, adequadas à idade e ao desenvolvimento da turma.

Para Dees (1990), quando os alunos trabalham juntos com vista à consecução do mesmo objetivo de aprendizagem e produzem uma solução ou produto, estão a aprender cooperativamente. Uma vez que a cooperação está presente em tudo, desde a matemática ao português, passando pelo estudo do meio, e sendo desejável a troca de ideias e emoções, decidimos que era imprescindível lecionar conteúdos em que fosse trabalhado este fator cooperativo tão importante e decisivo em algumas situações. Assim, e com base nos objetivos do estágio anterior, criámos novas estratégias para a consecução dos seguintes objetivos<sup>3</sup>:

- *Desenvolver a cooperação através da implementação de processos de aprendizagem que envolvem o trabalho de grupo*: como a professora titular não optava pelo trabalho em grupo, por, na maior parte das vezes, por já estar habituada aos processos de rotina, dando mais importância ao trabalho individual, isso consistiu um ponto de partida para o planeamento da nossa intervenção. Também o cumprimento das regras de sala de aula nos ajudou em todo o percurso.
- *Explorar as potencialidades da expressão plástica, dramática e motora no desenvolvimento do sentido de cooperação e socialização*: este objetivo advém de uma necessidade que a turma evidenciava, visto que as áreas de expressões eram

---

<sup>3</sup> Visto que os dois estágios em contexto de ensino do 1º CEB, os objetivos elencados foram idênticos, diferindo apenas nas estratégias definidas para os atingir.

apenas ocasionalmente trabalhadas, frequentemente por falta de tempo, ou por as crianças já exercitarem parte destas expressões em outras disciplinas.

- *Exteriorizar as ideias e emoções nas situações de partilha da turma*, ou seja, sempre que a criança sentisse necessidade de falar sobre um assunto pessoal e familiar, não deveria ter vergonha de pedir, devendo exteriorizar tudo aquilo que sentisse, também nas situações em que precisasse de ajuda, deveria estar à vontade para o fazer, sem ter receio da resposta.

### 3.6. Planeamento e operacionalização de atividades

#### 2º ano do 1º CEB

À semelhança do estágio realizado anteriormente com o pré-escolar, o trabalho realizado com a turma de 2º ano recaiu sobre o trabalho de cooperação, no entanto, com a turma de 2º ano conseguimos desenvolver melhor este tema e limar algumas arestas. Em todas as atividades desenvolvidas tivemos o cuidado de as planear consoante os conteúdos que trabalhávamos em sala, conseguindo, desta forma, um trabalho interdisciplinar.

Uma das primeiras atividades realizadas foi a construção de um elefante, partindo da leitura da história *O Elefante Cor-de-Rosa* (Luísa Dacosta, 2007). De seguida e organizadas à volta de uma mesa, as crianças tiveram à disposição diversos materiais, tais como tintas, cartolinas, cordas, purpurinas e diversos tipos de papel, todos da cor rosa. O objetivo era que as crianças desenhassem e utilizassem os diversos materiais na construção conjunta do



Figura 5 - Construção da personagem principal da história *O Elefante Cor-de-Rosa*.

elefante da história. Desta forma, todos tinham de trabalhar em conjunto e delinear regras e estratégias na concretização.

Outra das atividades realizadas foi a exploração da capa de uma obra a ser trabalhada neste ano escolar. Esta obra, intitulada *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* (Sidónio Muralha, 2017) seria alvo de leitura e análise. Para que se iniciasse a leitura deste livro, foi necessária a exploração da capa, o que se fez com a ajuda de um *slide* com a capa. Ao visualizarem este *slide*, os alunos puderam expressar tudo aquilo que viam nele, bem como as possibilidades das histórias que continha.

Aquando do início da leitura, foram escolhidos alguns textos lidos uma primeira vez em grupo e, mais tarde, pelos grupos constituídos para a atividade. A turma organizou-se, então, em três grupos, sendo que cada grupo ficou com a mesma história e explorou-a da maneira que entenderam ser a mais indicada. Foi dado tempo para que cada grupo treinasse e organizasse a sua dramatização da história. Depois desse tempo, cada grupo apresentou aquilo que tinha planeado à a restante turma e estagiárias. Com esta atividade, pudemos perceber que cada grupo utilizou uma estratégia diferente e que se organizou de forma diferente. Percebemos, também, quem conseguia mais facilmente trabalhar em grupo e até ser um líder, e quem não o tinha conseguido fazer.



Figura 6 - Dramatização de um texto da obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*.

#### **4º ano do 1ªCEB**

Tal como mencionado anteriormente, no enquadramento do projeto desenvolvido, foram realizadas algumas atividades no sentido de desenvolver o trabalho em cooperação, à semelhança do que tinha acontecido no estágio com a turma de segundo ano do 1º ciclo do Ensino Básico. Durante estas semanas de prática pedagógica, realizámos várias experiências

por considerarmos que poderiam promover com mais facilidade o trabalho em cooperação, visto que as crianças, ao realizarem estas experiências, estariam organizadas em pequenos grupos.

Uma das experiências realizadas relacionava-se com a temática da combustão. Dividimos a turma em grupos de 4 alunos e cada grupo tinha à sua disposição um tabuleiro com dois recipientes, um frasco pequeno e um frasco maior e mais alto, duas velas e um isqueiro, apenas usado na presença de um dos adultos na sala. Foi distribuído também um protocolo experimental a cada criança, para que pudesse acompanhar todo o procedimento da experiência. Depois de fazer a leitura do protocolo em conjunto com as crianças, com a ajuda do projetor, as crianças tiveram oportunidade de explorar todos os materiais. De seguida, cada grupo realizou a experiência conforme o indicado no procedimento e, posteriormente, teve a oportunidade de trocar ideias para extrair as conclusões finais em cada protocolo.



**Figura 7 – Realização do procedimento da experiência.**



**Figura 8 – Material necessário à atividade, disposto no tabuleiro.**

A segunda atividade realizada consistiu na elaboração de um trabalho com a ferramenta *Word* sobre os diversos parques naturais portugueses. Este trabalho veio no seguimento de uma pequena conversa sobre as diversas formas de se proteger a natureza, nomeadamente com a existência ou criação de parques naturais. Neste enquadramento, é importante referir o preconizado nas linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, no que concerne à Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável, que visa

promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais (DGE: 2013, p. 4).

Foram novamente formados grupos de quatro elementos e cada grupo teve à sua disposição um computador Magalhães com *internet* da escola para poder fazer uma pesquisa

dos parques existentes, retirando imagens dos mesmos, tal como toda a sua informação útil. No final, cada grupo apresentou o seu trabalho, feito em grupo, sobre o tema, com recurso às tecnologias, neste caso, o projetor.

Conseguimos perceber que foi uma atividade que também contribuiu para futuras experiências, visto que, no 5º ano, a utilização destes recursos será maior e o trabalho em grupo também poderá ser uma constante. Também a nível da oralidade foi benéfico, uma vez que ajudou a que cada criança a pudesse desenvolver e, conseqüentemente, deixar de parte alguns sentimentos de vergonha.



**Figura 9 - Apresentação dos trabalhos feitos sobre parques naturais.**

#### **4. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional**

Durante os dois anos de mestrado, os estágios foram uma constante, tal como as aprendizagens feitas no seu enquadramento. Para que estas aprendizagens tivessem sucesso, foi necessário haver colaboração com o corpo docente cooperante. De facto, a relação estabelecida entre estagiários e cooperantes influencia o percurso de aprendizagem dos futuros professores, dado que existem pormenores que são importantes para a evolução dos estagiários, por isso o *feedback* dado deve ser pormenorizado (Reis, 2010). No entanto, nem só educadores e professores titulares têm importância neste contexto, havendo a destacar também o papel dos professores responsáveis pelas ofertas complementares, dos psicólogos educacionais, dos auxiliares de ação educativa, das cozinheiras e até das associações de pais.

Nos quatro estágios que realizei, nunca senti por parte de nenhum docente que não era desejada na instituição ou sala de aula. Desta forma, ambas as partes, estagiária e corpo docente, saíram beneficiadas, permitindo, assim, que o respeito estivesse presente e fosse transmitida a ideia de que qualquer estagiária que entrasse na sala deveria receber o mesmo tratamento dotado às educadoras e professoras titulares. Foi também fundamental a constante troca de ideias entre os diversos educadores e professores cooperantes, sendo que

estes pequenos *feedbacks* nos permitiam ter consciência do que poderíamos melhorar e, em muitos momentos, motivar para o próximo planeamento de atividades. Na minha opinião e por experiência própria, esta motivação que nos era dada representava, muitas vezes, o motor de arranque para algo que não estivesse segura de fazer ou planear. Só desta forma foi (é) possível superar os nossos medos e receios, caso contrário, sentiremos sempre insegurança relativamente ao que fazemos, mesmo sabendo que poderia resultar. Para mim, era nesta fase que a colaboração das professoras era crucial, mas nem sempre isso se verificava.

Anteriormente, fiz referência a todos os elementos do corpo docente, visto que a ajuda deles durante o nosso estágio foi igualmente importante, por exemplo, na organização de materiais necessários para as atividades, quando nos deram a conhecer as diversas realidades das crianças, e também na troca de experiências que tiveram ao longo dos anos. Um dos elementos também referido e que considero extremamente importante para o nosso sucesso em contexto de estágio foi a presença das associações de pais e os pais na própria pessoa, havendo, assim, uma grande proximidade entre escola e família:

[a]o longo do tempo, a relação escola-família foi sofrendo algumas transformações, evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável (Diogo, 1998, p. 20).

De facto, já Piaget (1972, p. 50) havia afirmado:

[u]ma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades.

Esta mudança foi essencial para mim enquanto estagiária, sendo que possibilitou um trabalho de colaboração mais estreita com os pais em diversas atividades. Nos contextos de estágio em Educação Pré-Escolar, pudemos contar com a ajuda das famílias em atividades simples, como a construção de uma ovelha com material reciclado para colocar no presépio e, nos contextos de estágio em Ensino do 1º CEB, os familiares levaram a cabo atividades tão simples como ajudar os filhos na realização dos trabalhos de casa levados ao fim de semana ou até na realização de atividades organizadas pela AP durante a época de Natal.

Esta presença dos pais e familiares era importante para as crianças, dado que se sentiam apoiados e seguros numa fase de constantes obstáculos a serem ultrapassados. Todos estes interesses dos pais pelas aprendizagens dos filhos têm repercussões nos comportamentos das crianças. Durante o estágio em contexto de creche, assistimos a uma

situação em que as fotografias da família estavam expostas numa árvore genealógica na sala. Apenas uma criança não tinha as fotografias da família porque a mãe não as tinha trazido, o que fazia com que a criança se sentisse inferiorizada e triste, tendo mesmo um comportamento de recusa na elaboração das atividades.

O trabalho de colaboração com os educadores e os professores responsáveis de turma foi importante, também pelo facto de sermos informadas acerca de algumas situações familiares complicadas, como maus tratos, divórcios de pais e conseqüente destruturação de famílias, e dificuldades económicas. Todas estas informações são extremamente importantes para que, enquanto professoras/educadoras “princípantes”, possamos lidar com a situação. Caso exista uma destas situações, é preciso que a criança sinta que a escola é um local seguro e neutro, assim como o professor/educador é um indivíduo a quem estas crianças podem recorrer se sentirem necessidade.

Todos os aspetos relacionados com a família afetam fortemente as crianças, ao nível emocional e afetivo e, conseqüentemente, ao nível cognitivo, influenciando as suas potencialidades na aprendizagem de conteúdos.

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado. (Diogo, 1998, p. 37)

No 1º CEB e durante o período de adaptação das estagiárias à turma, o respeito era fundamental para as crianças perceberem que a presença de estagiárias na sala não era um motivo de brincadeira, mas sim um motivo para novas aprendizagens e experiências. Deste modo, a colaboração com as professoras titulares revelou-se fulcral, visto que o respeito mútuo trazia consigo uma maior abertura por parte das crianças, fazendo com que cada uma sentisse segurança durante a nossa presença, caso contrário, não teríamos resposta por parte delas. Por esta razão, a relação com as crianças nunca foi um entrave nas aprendizagens, muito pelo contrário.

No ensino pré-escolar, este respeito era automático e inconsciente visto que, a partir do momento em que o grupo se sentia à vontade com as estagiárias, tínhamos a sua total atenção e confiança. Para isto, eram apenas necessárias umas horas de brincadeira livre. Pudemos, então, perceber que uma boa relação afetiva entre as crianças e os professores/educadores e estagiárias é essencial para o desenvolvimento de atividades em

sala de aula, sendo pertinente, neste momento, lembrar que os estagiários praticam a atividade docente numa perspetiva discente, isto é, estão em processo de aquisição de conhecimentos, de reflexão e de aprendizagem, encontrando-se, assim, na posição de aprendizes e não de mestres (Silva, 2009).

Também em benefício desta relação afetiva, tentámos sempre criar uma relação de proximidade e transparência com as crianças, tratando-as sempre de maneira igual, nunca fazendo distinções de qualquer tipo, tendo sempre presente as necessidades individuais de cada uma e respeitando sempre a diversidade de personalidades presentes na sala e no grupo. Só desta forma foi possível alcançar um bom desempenho profissional e ético.

## **5. Percurso Investigativo**

Ao longo do tempo, assistimos a uma mudança bastante significativa no ensino, nomeadamente no papel do professor na atividade docente. Esta mudança pode ser vista de dois prismas diferentes. Por um lado, uma mudança positiva, visto que o professor tem à sua disposição várias ajudas do Estado, como o direito à formação contínua, tal como o Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro, art.6º nos informa. Por outro lado, também comporta uma mudança negativa, dado que cada vez menos o professor é valorizado, tanto por encarregados de educação como pelas próprias crianças.

Na minha opinião, todas as funções que um docente tem apenas são funcionais se conseguir fazer uma reflexão do próprio trabalho. Para isso, tem de ser um professor reflexivo. Jardimino e Horikawa afirmam que o professor tem uma capacidade reflexiva e que, “longe dos condicionamentos da situação prática, busca a compreensão e reconstrução [da sua atividade]. É a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (Jardilino & Horikawa, (2005, p. 197). Só desta forma conseguimos perceber melhor quais os pontos a reestruturar e as novas estratégias a delinear na sua prática.

Também durante todo este processo investigativo em contexto de estágio fui compelida a refletir e a ponderar. Um dos pontos que considero importante referir foi o facto de inicialmente planificarmos de forma errada, ou seja, aquando da preparação de uma atividade, focávamo-nos mais no conteúdo do que propriamente no objetivo, naquilo que queríamos que as crianças ficassem a saber. Este foi o ponto que mais tentámos corrigir e que nem sempre conseguimos atingir na totalidade.

Para que todos os projetos fossem realizados com sucesso, recorremos amiúde a leituras sobre o tema onde o nosso foco estava na ajuda a problemáticas diárias, ou seja, em situações rotineiras com as quais, por vezes, não sabemos como lidar. Na realização dos projetos de estágio, tentámos sempre que o tema nunca fugisse às matérias anteriormente abordadas, conseguindo, desta forma, perceber as várias realidades no tema e aperfeiçoar as estratégias utilizadas previamente. Foi também durante esta fase que começámos a formar

um projeto próprio nas nossas mentes e tentámos enquadrá-lo e inseri-lo nas atividades que íamos planificando individualmente.

Considero que este tempo foi crucial para atingirmos alguma maturidade, tanto a nível pessoal como profissional. Após a realização de todos os estágios, conseguimos comparar todas as experiências e realizar a reflexão que considero tão importante para professores e educadores. Estas reflexões vão fazer com que, futuramente, possa melhorar aspetos menos positivos da minha prática e ajustar métodos àquilo que já foi anteriormente realizado. Com isto, senti que a minha maturidade foi progredindo e permitindo que eu pudesse repensar todo o meu tema para este relatório. Desta forma, pensei que seria ainda mais proveitoso juntar todas as minhas experiências e realizar novas atividades sobre o tema.

## **Parte II - A importância da utilização dos recursos materiais na leitura das histórias**

### **1. Questão de pesquisa e metodologia adotada**

Ao longo do período em que a prática profissional decorreu, houve oportunidade de assistir a diversas realidades que, unidas a obstáculos, nos fizeram refletir sobre a nossa própria prática e sobre aquelas que diariamente presenciávamos.

A leitura de histórias é algo bastante presente no nosso percurso escolar, desde a creche, período em que as crianças ainda não têm a capacidade de ler, mas contactam com a leitura através do que lhes leem/contam, até às nossas vidas adultas e, por esta razão, considero que tem um papel muito importante no desenvolvimento individual da criança. Durante todos os estágios que já tinha realizado em contexto de sala de aula, percebi que, embora a leitura de histórias fosse uma prática constante, as crianças não aproveitam os seus benefícios na totalidade. Na sua maioria, distraíam-se com facilidade, apenas prestando atenção ao início da história. Foi a partir deste momento que algumas questões começaram a surgir. Porque é que isto acontecia? Será que, ao contar as histórias, havia, de facto, uma promoção da leitura ou era apenas mais uma história contada para passar o tempo? De que forma poderia ler uma história que prendesse a atenção das crianças? Será que tinha a ver com a história contada? Ou os recursos que não utilizava?

Todas estas questões começaram a surgir e senti necessidade de lhes dar retorno. Para obter respostas a estas questões, tentei planear algumas atividades de diversos conteúdos, sempre com recurso à Literatura para a Infância. Obviamente que tive mais facilidade em o fazer na creche e no jardim de infância, visto que, no ensino de 1º CEB, o tempo é mais reduzido, devido à quantidade de conteúdos presentes nas metas curriculares e no plano curricular, no entanto, tentei sempre superar o obstáculo do tempo e da gestão de conteúdos.

Como considero que a minha aprendizagem é constante, assim que os estágios acabaram e, em conversa com a minha orientadora, percebi que ainda havia arestas por limar e que a minha maturidade enquanto profissional era bastante maior do que a inicial. Desta forma, achei que seria benéfico realizar mais algumas atividades em turmas e escolas, escolas estas mais próximas do meu local de residência, facilitando, assim, a minha presença nas mesmas e, obviamente, investigando em contextos diferentes do contexto sociogeográfico de Santarém. Considerei que apenas desta forma poderia tirar todas as minhas dúvidas e desenvolver ferramentas neste enquadramento, tendo consciência de que esses instrumentos serão alvo de constante reformulação e atualização ao longo de toda a minha prática durante os estágios, mas também em todo o meu futuro profissional.

Ao planear e realizar todas as atividades, deparei-me com a problemática da avaliação das atividades e do tipo de metodologia a utilizar. Depois de ponderar diversas metodologias,

como as entrevistas a educadores e professores ou, até, inquéritos às crianças, decidi que a metodologia mais adequada para este contexto seria fazer uma avaliação mais informal das atividades desenvolvidas pelas crianças, recolhendo dados a partir da observação, sistematizando esta avaliação por forma a poder perceber se a dinamização da leitura com recurso a materiais tinha impacte na leitura das histórias ou, se, pelo contrário, não havia qualquer diferença na perspetiva das crianças.

Ao fazer esta avaliação qualitativa, fosse numa pequena conversa ou até num exercício preparado previamente, conseguia atingir aquilo a que me tinha proposto de forma mais explícita, porque o objetivo não era saber a opinião dos professores, mas obter resultados a partir das crianças. Em suma, ao longo desta investigação sobre a importância da utilização dos recursos materiais na leitura de histórias, utilizámos a uma metodologia qualitativa, procurando sempre refletir sobre os resultados obtidos.

## **2. Fundamentação Teórica**

Ao longo dos anos, temos assistido à crescente valorização da Literatura para a Infância em Portugal, muito porque se reconhece que a Literatura para a Infância “tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, na convalidação de crenças e valores”. (Aguiar e Silva, 1981, p.14). Recordando que

A Literatura é, sem dúvida, a forma de recreação mais importante na vida da criança: por manipular a linguagem verbal, pelo papel que desempenha no crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança; pela riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que oferece. Ouvindo estórias, dizendo um poema, lendo, dramatizando um texto, realizando um jogral ou um coro falado, encenando uma peça de teatro, de todas essas maneiras a criança, desde os 3 anos, está divertindo-se, enriquecendo a sua linguagem e a sua bagagem cultural, ajustando-se ao seu mundo afetivo, através de símbolos (respostas a suas tensões) e liberando seus impulsos. E todas essas modalidades são formas de Literatura. (Carvalho,1983, pp. 176-177)

será pertinente refletir, ainda que brevemente, sobre a noção de Literatura para a Infância, um conceito que tem sido debatido não sem alguma controvérsia:

Uma das grandes questões com que se debate a crítica literária contemporânea relativamente à chamada literatura infantil é a da sua legitimação enquanto corpus textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade. De facto, ainda que à literatura infantil lhe seja unanimemente reconhecido um relevante papel na iniciação estética e leitora da criança, ela tem sido concebida como um obje[-]to de estudo frequentemente menor

ou como um obje[-]to cuja concretização em termos de material estético não parece ser percebida como de natureza idêntica à da literatura maioritariamente lida por leitores adultos. (Azevedo, 2004, 1 [317]).

Nesta mesma linha de pensamento, no seu verbete no *E-Dicionário de Termos literários de Carlos Ceia*, Maria Margarida Morgado observa que:

[m]edida contra a literatura em geral, (para adultos), a literatura infantil enferma de um estatuto de menoridade e de marginalização dos cânones, que encontra expressão na sua tripla conce[-]ção como ficção popular, como material pedagógico, e/ou como mercado do livro para crianças [...](2009, s.p.),

acrescentando que “[p]ara a literatura infantil confluem os interesses adultos de dida[-]tizar e controlar a criança, pela transmissão cultural de certos textos e de certos valores”, assinalando “os interesses económicos de uma indústria de comercialização de livros para crianças que floresce com a imprensa, a partir do século XVIII, e se revela, no século XX, muito rentável”. (Morgado, 2009, s.p.)

A este propósito, podemos também referir o contributo de Fontes (2009, p. 2), que nos diz que

[o] conceito ‘Literatura’ não é de aceitação pacífica, quando se fala em obras destinadas à infância, quer se defina literatura como um “corpus” (estático) de obras de um país ou de uma época, quer se lhe atribua a definição de “corpus” dinâmico de obras que provocam a mediação dos mecanismos de leitura produtiva/reflexiva. No entanto, delimitações polémicas à parte, o certo é que a literatura Infantil existe enquanto tal, mais ou menos assumidamente, desde há séculos, abarcando diversificados mitos, narrativas e poesias, cujo destinatário privilegiado passou abertamente a ser a própria criança.

Controvérsias à parte, até porque, como nos diz Bravo-Villasante (1977, p.12), “já não é válido o que nos disse Benedetto Croce [“a arte para crianças jamais será verdadeiramente arte” (tradução nossa)]”, Fontes (2009, p. 2) refere que “vários estudiosos dos fenómenos literários têm preconizado que apenas se pode falar verdadeiramente em Literatura Infantil a partir do século XVII” porque foi “precisamente nessa época que se procedeu a uma profunda reforma pedagógica, em simultâneo com o alicerçamento e a implementação do sistema educacional burguês.” Sendo assim, “as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino.” (Azevedo, 1999, p.1) De facto, até esse momento, “as crianças, encaradas ainda como adultos em miniatura, participavam,

desde a mais tenra idade, em todas as esferas da vida adulta e, por isso mesmo, não havia livros ou histórias especificamente dirigidos a elas”. (Fontes, 2009, p. 2).

Também Cunha refere que a história da Literatura para a Infância começou a delinear-se no século XVII, “quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta.” (2002, p. 22)

Assim, a Literatura para a Infância surge na sequência de uma consciencialização que a criança era um ser concreto, com necessidades específicas e exigências muito particulares. Deste modo, surge a necessidade de se contribuir para a sua adequada educação, visando o desenvolvimento desse futuro homem (Cervera, 1992). Nesta sequência, podemos concluir que, até ao século XVII, as crianças não tinham um “mundo literário” próprio, onde houvesse uma visão especial da criança, dirigida a ela. Eram consideradas adultos em miniatura, até porque, como “[a] criança tinha acesso aos mesmos textos disponibilizados aos adultos, uma vez que se considerava que se o adulto fosse capaz de compreender um texto, a criança, como adulto em ponto pequeno, também deveria ter essa capacidade” (Rodrigues, 2008, p. 170). No século XVIII, “o conceito de infância sofre alterações decisivas, paralelas às mudanças verificadas na educação e na estrutura familiar e social, por influência da crescente afirmação da ideologia burguesa e das ideias iluministas” (Gomes, 1998, p. 330).

A influência da Literatura Oral na produção literária para a Infância torna-se evidente na segunda metade do século XIX, designada por a “idade de ouro” por vários especialistas, sendo a partir desta altura que a criança se torna objeto de estudo e investigação nos mais diversos campos do conhecimento humano, nomeadamente nos domínios da psicologia e da pedagogia. (Fontes, 2009). No entanto, em Portugal, nessa época, a maioria da produção literária para crianças consistia, em termos genéricos, em adaptação e/ou tradução de textos estrangeiros, nomeadamente franceses. É só no final deste século que “os autores nacionais impõem os seus trabalhos, mercê até de nome já feito como acontece nos casos de Junqueiro, Pinheiro Chagas, Adolfo Coelho e outros” e “simultaneamente esboçam-se novas perspe[ctivas] pedagógicas que defendem um alargamento de espaços para o elemento lúdico nas obras destinadas às crianças, agora que estas se vão libertando da primitiva amálgama, criança/povo inculto”. (Rocha, 1984, p. 41).

Em 1877, no prefácio aos seus *Contos para a Infância*, Guerra Junqueiro referiu eloquentemente: [a] alma de uma criança é uma gota de leite com um raio de luz. Transformar esse lampejo numa aurora, eis o problema. [...] Não são os eruditos gelados que os escrevem; são as almas intuitivas que os adivinham. (Junqueiro, 1877, 1987, p. 7).

Se estas afirmações patenteiam o dilema que se colocou aos homens da chamada Geração de 70 (Adolfo Coelho, Eça de Queiroz, Antero de Quental e outros) na sua procura de materiais de leitura específicos para os mais pequenos, elas revelam, igualmente o tipo de problemas

com que, desde cedo, se debateram as tentativas de criação de uma literatura para crianças em Portugal. (Gomes, 1998: 330)

Como advertiu Natércia Rocha na sua *Breve história da literatura para crianças em Portugal* (1984, p.6): “[q]uem queira levar a cabo neste momento quaisquer estudos para uma história do livro para crianças em Portugal depara com uma situação de quase total carência de instrumentos básicos de trabalho”, lamentando a falta de “bibliografias exaustivas dos autores portugueses com elementos elucidativos e merecedores de confiança”, faltando também “as possíveis corre[-]ções que viriam certamente a lume pela participação de quem, possuidor de elementos dispersos, nunca os pôde integrar num trabalho mais vasto e convenientemente estruturado”. Mais de três décadas volvidas e, sendo certo que panorama é bem mais animador, a verdade é que ainda há muito caminho a percorrer neste sentido, havendo ainda muita matéria para tratar.

Com o evoluir da sociedade e, conseqüentemente, com o evoluir das classes sociais, tal como das suas condições de vida, a escola reorganizou-se e começou a dar alguma importância à literatura, nomeadamente à Literatura para a Infância. Até aos dias de hoje, verificou-se essa constante evolução, que permitiu o desenvolvimento dessa literatura como domínio com valor próprio. Nos inícios do século XX, com a propaganda republicana, definindo como uma das prioridades a educação, e a Constituição de 1911, coloca-se a tónica no combate ao analfabetismo, reconhecendo-se o livro “como veículo por excelência para a divulgação do saber [e promovendo-se o] texto impresso junto das massas incultas e das crianças, mais uma vez irmanadas” (Rocha, 1984, p, 45). No entanto, “não era a escola que determinava a alfabetização. Em Portugal, o tipo de instrução que existia era tardio e pouco formal.” (Ramos, 1994, p. 615).

Como refere Gomes,

[c]om o 25 de [a]bril de 1974 e a instauração de um regime democrático operam-se alterações significativas na sociedade, tanto nos planos político e socio[-]económico, como no domínio da cultura [, sendo que a] Escola sofre os efeitos positivos dessa mudança, criando-se condições mais favoráveis para uma democratização cultural e para o acesso à educação (Gomes, 1998, p. 340).

Conseqüentemente, “criaram-se outras condições, para que surgissem novos autores de literatura infantil bem como se desenvolvessem esforços, iniciados já anteriormente, para que houvesse um novo olhar e um novo entendimento sobre as questões da leitura e da literatura infantil”. (Balça, 2008, p.1).

Em 1967, o Conselho Internacional sobre Literatura para os Jovens (IBBY) começou a celebrar o *Dia Internacional do Livro Infantil* a 2 de abril, data do aniversário do escritor

dinamarquês Hans Christian Andersen<sup>4</sup>, “celebrado para inspirar o amor à leitura e para chamar a atenção para os livros para crianças” (tradução nossa). A 21 de dezembro de 1976, a Assembleia-geral das Nações Unidas aprova a criação do *Dia Internacional da Criança*<sup>5</sup> e a 20 de novembro de 1989 as Nações Unidas adotam por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)<sup>6</sup>, “um importante instrumento legal devido ao seu carácter universal”, ratificado por Portugal a 21 de setembro de 1990, menos de um ano após a sua adoção<sup>7</sup>. A título de curiosidade, apenas dois países ainda não ratificaram esta convenção: os Estados Unidos da América e a Somália. Nesta sequência, consideramos importante enfatizar o reconhecimento que Portugal tem obtido no que concerne à proteção das crianças. Prova disso é o seu primeiro lugar no estudo efetuado pela *KidsRights*<sup>8</sup>, em que foram analisados 165 países, sendo Portugal o líder mundial na proteção dos direitos das crianças”. “A posição no topo de Portugal é justificada pelos bons resultados nos campos da legislação infantil, saúde e educação” (SOL, 2017, s.p.)<sup>9</sup>.

A criação e proliferação de prémios destinados a distinguir autores adultos da Literatura para a Infância e, mais recentemente, autores infantis, ilustram uma certa preocupação com as questões da leitura e da Literatura para a Infância, sendo, de certa maneira, uma forma de legitimação do próprio domínio da Literatura para a Infância, alvo de forte contestação, como referido anteriormente. Em Portugal, podemos referir, a título de exemplo, o *Prémio de Literatura Infantil da Associação Portuguesa de Escritores*, o *Prémio Ano Internacional da Criança*, o *Prémio de Teatro Infantil* e o *Prémio O Ambiente na Literatura Infantil* (Secretaria de Estado do Ambiente).

Quanto a temáticas abordadas na contemporaneidade, Balça (2008, p.2) diz-nos que

[t]emas relacionados com as questões ambientais, as questões multiculturais e as questões políticas eram temas emergentes nos anos 70/80 e são hoje temas consolidados, no panorama da literatura infantil portuguesa. Muitas destas questões estão relacionadas com grandes preocupações que afetam a sociedade contemporânea e são decorrentes da consciencialização, por parte da mesma, de problemas presentes no seu seio, gerados muitas vezes por um *modus vivendi* que a caracteriza.

A autora acrescenta ainda que “[a] presença destes temas na literatura infantil assume uma importância fundamental, para a sociedade em geral e para a educação das crianças em

---

<sup>4</sup> Cf. <http://www.ibby.org/index.php?id=269> (em inglês).

<sup>5</sup> Cf. [http://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/31/169](http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/31/169) (em inglês).

<sup>6</sup> Cf. [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

<sup>7</sup> Cf. <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>

<sup>8</sup> Organização não-governamental internacional que atua no campo dos direitos da criança.

Cf. <https://kidsrights.org/about-kidsrights> (em Inglês).

<sup>9</sup> Cf. <https://sol.sapo.pt/artigo/568925/portugal-e-lider-mundial-na-defesa-das-criancas>

particular”. (Balça, 2008, p. 2). Findo este breve enquadramento da Literatura para a Infância, será, agora, fundamental discutir a importância da leitura. Um estudo desenvolvido pelo GEPE em relação à leitura em Portugal informa-nos que

[a] melhoria das condições económicas das famílias, medidas de política educativa e cultural como a escolarização progressiva e mais prolongada da população, o lançamento da rede de bibliotecas públicas, há vinte anos, e da rede de bibliotecas escolares, há dez, decerto contribuíram para alargar as possibilidades de acesso aos livros, revistas e jornais. E várias iniciativas públicas ou privadas visando estimular o encontro entre livros e leitores como feiras de livro, debates com autores ou comunidades de leitores têm vindo a obter efeitos positivos. (Santos, 2007<sup>10</sup>)

No entanto, este panorama mais favorável ainda colide com o facto de um número considerável de pessoas considerarem que a literatura é uma perda de tempo. Esta relutância em ler, sejam obras literárias ou qualquer outro tipo de textos, e também um certo absentismo em relação à literatura, acontecem principalmente pelo fácil acesso à televisão, ao computador e à *internet* e, no que concerne aos mais jovens, aos jogos. Com isto, não existe um esforço para abrir um livro e desenvolver a sua mente intelectualmente. O facto de vivermos numa realidade cada vez mais imediatista e com um ritmo de vida muito acelerado significa que o tempo que as pessoas têm para ler é mais reduzido, devido ao frequente excesso de trabalho. Também as ocupações, sejam familiares ou culturais, são, no contexto atual, cada vez mais numerosas, o que leva a que as pessoas não tenham o tempo desejável para a leitura. As crianças desenvolvem algumas das suas aprendizagens através do exemplo e, talvez por esta razão, os hábitos de leitura também refletem o exemplo que as crianças observam dos pais.

Desde a mais tenra idade que a leitura faz parte do nosso crescimento. Logo que iniciamos o nosso percurso escolar na creche, entramos em contacto com os livros e a com a leitura, ainda que mediada pelo profissional de educação. As histórias começam a ser lidas pelos educadores, que permitem o contacto com os livros através da sua exploração sensorial. A partir dessa altura, começamos a prestar cada vez mais atenção às histórias e começamos a desenvolver um gosto particular por determinados temas, sejam as histórias de princesas e príncipes, histórias sobre a família, histórias sobre dinossauros ou, até, sobre a ciência. Quando chegamos ao 1º CEB, percebemos que a literatura e a educação andam de mão dada, uma vez que muitas histórias nos ajudam a perceber vários conteúdos e a consolidá-los para uma vida futura, profissional e pessoal.

Ao ouvir histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer a sua imaginação e de criar o seu próprio mundo, abranger o seu vocabulário e o pensamento. A constante curiosidade da criança permite que o seu espírito crítico seja desenvolvido com a ajuda das

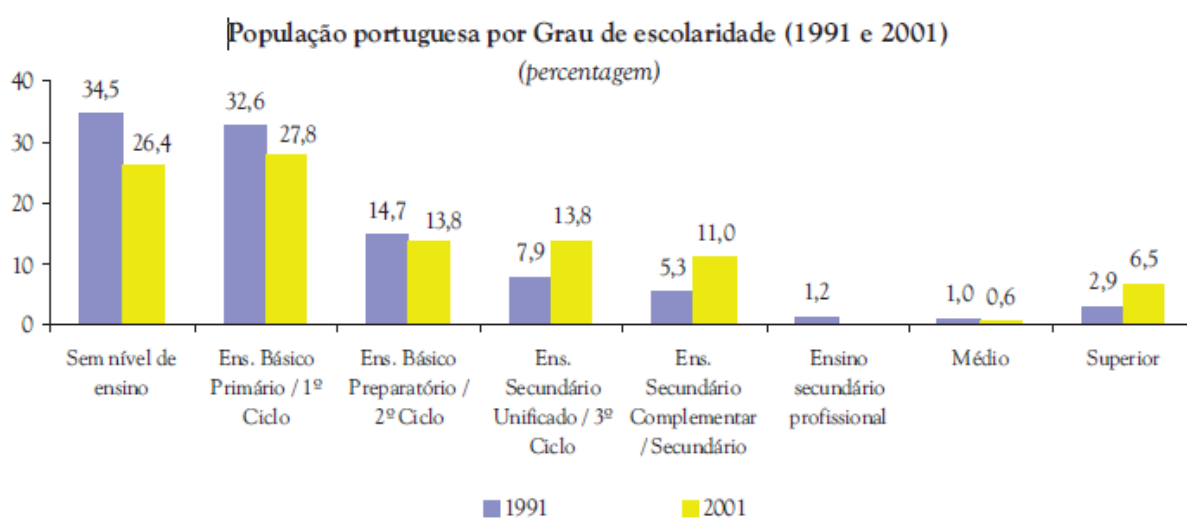
---

<sup>10</sup> Nota de abertura do documento (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/estudos/ficheiros/leitura-portugal.pdf>)

histórias. Podemos reparar que, em muitas creches, as crianças, embora não tenham ainda a capacidade para compreender uma história, mexem no livro e exploram-no fisicamente. Esta parte também é muito importante, visto que a criança precisa de identificar futuramente o objeto e perceber que nele existem diversas cores e formas e muitos deles até emitem sons. Isto irá desenvolver a curiosidade que a criança tem sobre aquele objeto e criar, futuramente, um hábito de leitura pela afeição ao livro.

Como referido anteriormente, cada vez mais as crianças se desligam da literatura e acabam por achar que é uma peça dispensável ao seu crescimento. Assistimos, por isso, a uma desvalorização destas aprendizagens desde muito cedo, contudo, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que deve ser iniciado muito precocemente e não apenas quando o ensino formal começa (OCEPE, 2017). É importante que as crianças tenham, desde cedo, a presença assídua da leitura na sala, seja ela feita por educadores, alunas estagiárias, associações cooperantes ou até pelos pais das crianças. Considero, por isso, que o ensino pré-escolar é essencial para o crescimento e desenvolvimento das potencialidades das crianças, sejam elas intelectuais ou físicas.

Já na fase de ensino formal, 1º CEB, a leitura e a importância da mesma são cada vez mais focadas, no entanto, são deixadas para trás, visto que o tempo é cada vez menos para lecionar todos os conteúdos estipulados nas metas, o que faz com que as crianças não tenham o tempo necessário para dispensar à literatura. Cada vez mais a população portuguesa tem exibido uma evolução ao nível da educação. Os jovens são mais escolarizados e tendem a evoluir no seu percurso escolar, procurando o ensino superior para realização de mestrados e doutoramentos, assim como as formações específicas nas suas áreas. Um estudo do GEPE, datado de 2007 e citado por Santos (2007, p. 23) ajuda-nos a perceber a evolução da escolaridade entre os anos de 1991 e 2001.



Fonte: INE, *Recenseamento Geral da População e Habitação – Censos 1991 e 2001*.

**Figura 10 - Grau de escolaridade da População Portuguesa entre 1991 e 2001.**

Podemos verificar que a população portuguesa sem qualquer nível de ensino diminuiu aproximadamente 8% entre as datas referidas. Relativamente ao ensino básico primário (1º CEB) e ensino básico preparatório (2ºCEB), podemos ver que a percentagem de indivíduos com este grau de escolaridade desceu em 2001. Quanto ao ensino de 3º Ciclo e ao Ensino Secundário, constatamos que existiu uma subida do número de indivíduos com esse grau de escolaridade. Finalmente, no Ensino Superior, assistimos a uma subida de 3,6%, o que não deixa de ser um resultado encorajador para o futuro.

Podemos, assim, verificar que a escolaridade da população portuguesa tem vindo a aumentar progressivamente e a um ritmo estável. Este aumento deveu-se essencialmente a medidas tomadas para que o analfabetismo descesse e o nível de escolaridade aumentasse. Nesta sequência, talvez seja pertinente agora problematizar os conceitos de *alfabetização* e de *literacia*.

A crença segundo a qual uma escolarização cada vez mais massificada conduziria à erradicação progressiva do analfabetismo esteve na origem, um pouco por todo o mundo, de um conjunto de políticas tendentes a garantir a escolaridade básica obrigatória a um cada vez maior número de pessoas, quer através de medidas orientadas para garantir a escola básica para todos, quer através do desenvolvimento de planos de alfabetização e de educação recorrente [...] (Benavente, 1996, p. 3).

Ser alfabetizado, segundo Wells (1986), é conseguir confrontar-se convenientemente com textos diferentes para dar resposta à ação, sentimento ou opinião que neles são propostas, num contexto social determinado. Como alerta Benavente (1996, p. 3), “a complexificação das sociedades modernas e o progresso tecnológico vieram, apesar da generalização do acesso dos jovens a uma educação cada vez mais prolongada, colocar novos problemas e desafios”. De facto, Ler e escrever, nas sociedades modernas desenvolvidas é mais do que adquirir a capacidade de associar sons a sinais gráficos ou interpretar e utilizar um código. Ser alfabetizado é ter a capacidade de atuar eficazmente no seu grupo (Cassany, Luna & Sanz, 2000, p. 42), por exemplo, ter a capacidade de preencher impressos, de ler e interpretar notícias gerais e avisos, etc. Note-se, no entanto, que o entendimento destes autores do conceito de alfabetização se aproxima bastante da definição de literacia, visto que se pressupõe que um indivíduo “plenamente” alfabetizado tem um nível de literacia adequado à vivência em sociedade.

A UNESCO refere que a alfabetização funcional consiste em o indivíduo dispor da capacidade para comunicar, para fazer as operações elementares, para resolver problemas e para se relacionar com outras pessoas em cada uma das áreas seguintes: a administração e a justiça; a saúde e a segurança; o conhecimento e a ocupação; a economia do consumidor e o aproveitamento dos recursos da humanidade. (Soares, 1992). Como refere Ribeiro (1997, p. 147), “[a] ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-

se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros.”

Se o conceito de *alfabetização* traduz o a[-]to de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito - a *literacia* - traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso escapa, assim, a categorizações dicotômicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. Pretende-se, com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num *continuum* de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente. (Benavente, 1996, p. 4)

Assim, definimos

*literacia* como as *capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana* [...] [sendo que] “[e]ste conceito não se opõe ao de *alfabetização funcional* que equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade. (Benavente, 1996, p.4).

Esta autora enfatiza que o conceito de *literacia* se centra no “uso de competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre *níveis de literacia* e *níveis de instrução formal* que as pessoas obtêm”, sendo que “podem traduzir-se ou não em competências reais”. (Benavente, 1996, p. 4)

Para Sim-Sim e Ramalho (1989, p.7), o conceito de *Literacia* é “entendido como a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escritos requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram”; Martins, Costa e Ramalho (2000, p. 5) apresentam a seguinte definição: *Literacia* é “a capacidade de utilização da língua escrita”. Por seu lado, Tavares (2007, p.45) considera que se pode falar de literacia “como leitura de diferentes textos, em diferentes suportes, com vista à construção de conhecimento ou, feto de outro modo, a “leitura” multimodal de textos multimodais”, acrescentando que “[a] [l]eitura de textos, leitura do Homem, leitura do mundo [...] implica o pensamento crítico e competências comunicativas racionais”.

Nesta sequência, fará sentido refletir brevemente sobre a importância da literacia emergente, porque é, indubitavelmente, um dos traços mais importantes no âmbito da passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.” De facto,

[a] literacia emergente, enquanto processo básico de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, tem lugar antes da entrada na escola e tem vindo a assumir um papel primordial na ancoragem e promoção da literacia, em geral, e na prevenção de dificuldades de aprendizagem, em particular. (Sá, 2015, p. 85).

Também é relevante mencionar a existência de um novo conceito de literacia emergente, designado de *Literacia precoce*, “que se caracteriza por ser um processo fundado em experiências, práticas e intera[-]ções com a linguagem escrita, experiências, práticas e intera[-]ções estas que, se positivas, fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar. (Gomes & Santos, 2005, p. 315). Os mesmos autores referem ainda que

a literacia emergente, conceptualizada e operacionalizada em termos dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes de leitura, de escrita e de cálculo adquiridas pela criança na ausência de uma instrução formal, tem vindo a assumir um papel primordial na prevenção de dificuldades e, até mesmo, de perturbações da linguagem escrita, que tão frequentemente se observam no decurso da escolarização. (Gomes & Santos, 2005, p. 315).

O desenvolvimento das competências literárias deve ser um objetivo a atingir ao longo de todo o percurso escolar e da vida. No contexto escolar, foram tomadas medidas no âmbito da leitura, da escrita e do cálculo, visando um aumento da literacia nos alunos e, conseqüentemente, um maior sucesso académico e social.

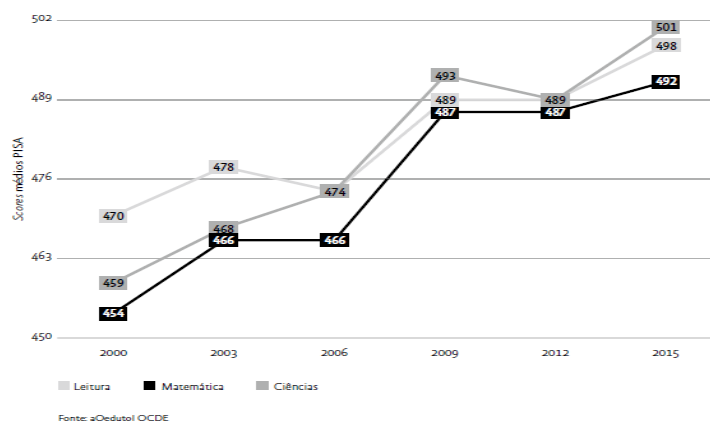
Quando inicialmente falei sobre a importância que a leitura tem no contexto educativo, nomeadamente no ensino pré-escolar e ensino de 1º CEB, quis reforçar a ideia de que, sem adquirir competências (pelo menos básicas) de leitura, a nossa aquisição de conhecimentos acaba por ser quase nula, isto porque é a leitura que nos permite conhecer novos mundos e novas informações. De facto, “[a] emergência da Sociedade do Conhecimento tem contribuído para que a língua escrita se torne cada vez mais uma fonte privilegiada de informação e isso conduz a que a leitura assuma um papel único no acesso a essa fonte da informação e do conhecimento.” (Balula, 2009, p.2)

Tal como, para as crianças, um simples conto de fadas pode fazê-las viajar ou, até, questionar a realidade das situações, também para nós, adultos, isso acontece. Esta informação fornecida pelo ato de ler só acontece se houver um equilíbrio na aprendizagem da leitura, ou seja, tem de haver, tanto por parte de quem a aprende, como da parte de quem a ensina, gosto pela leitura e compreensão mútua. A aprendizagem da leitura é um “processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina”. (Sim-Sim, 2001, p. 51). A constante preocupação em relação aos hábitos de leitura faz com que a promoção da mesma seja algo sempre em foco. Desta forma, tanto educadores como professores podem e devem ser os

instrumentos por excelência desta promoção da leitura, visto que são estes profissionais de Educação que têm uma ação pedagógica específica sobre este tema.

O Decreto-Lei Nº241/2001 refere justamente esta responsabilidade dos professores: [O professor do 1ºCiclo] promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral; “incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades. Sobre a ação pedagógica específica do educador de infância é referido que “favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos.

Neste enquadramento, é importante considerarmos o programa PISA (*Programme for International Student Assessment*<sup>11</sup>), um estudo internacional desenvolvido pela OCDE, tendo como objetivo avaliar a capacidade que alunos de 15 anos (idade correspondente à conclusão do ensino obrigatório num grande número de países europeus), de diferentes países e economias, têm para avaliar os seus conhecimentos nos domínios da matemática, leituras e ciências.



**Figura 11 - Evolução das pontuações médias de Portugal nos diferentes domínios de literacia avaliados pelo PISA.**

Ou seja, o PISA pretende apurar se os alunos conseguem aplicar o que apreenderam durante todo o seu percurso escolar. A amostra de alunos escolhida para este programa é aleatória. Na primeira etapa, são escolhidas aleatoriamente as áreas urbanas, na segunda as escolas e todos os alunos elegíveis para os testes e destes são selecionados aleatoriamente 35/40 alunos em cada uma das escolas escolhidas anteriormente. Este projeto apresentou

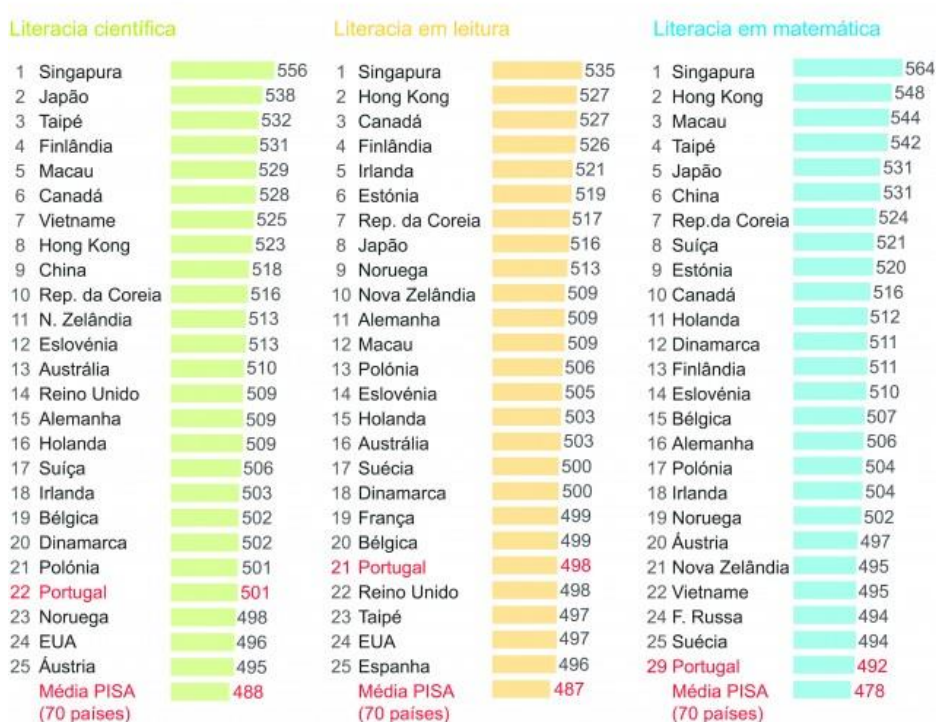
<sup>11</sup> Cf. <http://www.iave.pt/np4/12.html>

vários ciclos nos quais Portugal participou (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015). É de referir que todas as escolas podem ser escolhidas, sejam de que tipologia forem, ou seja, escolas de ensino técnico, profissional e artístico, desde que os alunos tenham a idade estipulada de 15 anos (PISA). É encorajador constatar que “os resultados médios de Portugal têm vindo consistentemente a melhorar nos três domínios considerados, aproximando-se das pontuações médias da OCDE. Entre 2009 e 2012, verificou-se uma certa estagnação dos resultados, voltando a melhorar em 2015”(Ferreira, Flores & Casas Novas, 2017, p. 13).

Esses resultados contribuem para que Portugal esteja bem classificado num panorama internacional, à frente de alguns países mais desenvolvidos e com maior despesa na educação, como Espanha ou até os Estados Unidos, como se verifica na Figura 12.

### Posição de Portugal no PISA 2015

Em 25 dos 70 países e economias analisados



Fonte: PISA, OCDE

PÚBLICO

Figura 12 - Posicionamento de Portugal nos resultados do PISA de 2015.

Podemos verificar, a partir da figura acima, que Portugal obteve o seu melhor resultado, até à data, no descritor de literacia em leitura, ocupando o 21º lugar (vigésimo primeiro), tendo atrás de si países como os EUA e Reino Unido, bem como Espanha, cujo investimento na educação é similar ao de Portugal.

Ao pensarmos neste estudo, inevitavelmente, vem-nos à cabeça a importância da Educação Pré-Escolar, sendo que me parece que o desenvolvimento da literacia emergente nesta fase é fundamental, visto que nos últimos anos a educação precoce se tem

universalizado e possivelmente isso permitiu a melhoria dos resultados do PISA. Como indica a Rede Eurydice<sup>12</sup> (2014), citada por Ferreira, Flores & Casas Novas,

[e]ste esforço estendeu-se a todo o país e a todas as classes sociais, sendo possível que algumas das melhorias nos resultados tenham surgido por esta via, uma vez que frequentar o pré-escolar por mais de um ano está associado a melhores resultados PISA, e a melhores aprendizagens no geral. (2017, p. 28)

Os bons resultados nos PISA foram evidentes por diversas razões, entre as quais podemos enumerar o grande investimento feito no aumento do número de horas de ensino de matemática e o imenso tempo despendido para a realização de trabalhos extra fora do horário escolar. “[N]o que respeita à quantidade de horas que os jovens passam a fazer trabalhos para a escola fora do horário escolar, os alunos portugueses despendem 14 horas por semana, em média, em trabalho escolar extra”. (Ferreira, Flores & Casas Novas, 2017, p. 41). Também em Portugal os professores mantêm a estratégia de trabalhar com os alunos em conjunto, independentemente das diferentes capacidades e níveis dentro da sala.

A melhoria dos resultados, principalmente ao nível da literacia em leitura, deve-se também a novas propostas de trabalho e a programas implementados, como é o caso do Plano Nacional de Leitura (PNL), que surge em 2006, sendo que, anteriormente, já tinha sido lançado o Programa Nacional de Promoção da Leitura, contudo, sem grande impacte. Este programa, como o próprio nome indica, visa promover a leitura, delineando diversas atividades e projetos. Segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017<sup>13</sup>, o Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006, constitui uma resposta institucional à preocupação com os níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens.

Este plano procedeu-se em duas fases contínuas. Primeiro, com a promoção da leitura em ambiente escolar, recorrendo à leitura orientada em contexto de sala de aula e, seguidamente, com diversos projetos dirigidos à escola, família, comunidades locais e população em geral. O PNL visa abranger o máximo de população possível e, para isso, as parcerias são imensas. Os parceiros centrais são as escolas, as bibliotecas, as instituições do ensino superior, os centros de formação, de reconhecimento, validação e qualificação, as unidades de investigação, as instituições de cultura, ciência e tecnologia e as autarquias locais. As outras parcerias poderão ser de índole diversa, com associações, serviços educativos, mediadores de leitura, voluntários, escritores, ilustradores, criadores, investigadores, editores, livreiros, entre outros. (Neves, Lima & Borges, 2007).

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017 aprovou as linhas orientadoras do PNL, a saber:

---

<sup>12</sup> Cf. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>

<sup>13</sup> Cf. <https://dre.pt/application/conteudo/106816250>

- a) Criar um vasto compromisso social em torno da promoção da leitura como prioridade política, tendo em vista o desenvolvimento da literacia e o reforço dos hábitos de leitura na população;
- b) Lançar programas dirigidos a crianças, jovens e adultos, que visem promover o desenvolvimento de literacias múltiplas, designadamente, a da leitura e escrita, a digital, da informação visual, científica e tecnológica, por forma a preparar a população portuguesa para as exigências da sociedade do século XXI;
- c) Reforçar e diversificar a intervenção dirigida ao desenvolvimento de competências de crianças e jovens em contexto escolar e da população adulta em percurso de qualificação;
- d) Dinamizar uma nova vertente de intervenção focada na população jovem adulta e adulta, em particular, nos segmentos da população que adquiriu de forma ténue competências leitoras ou que, por motivos diversos, não as adquiriu ao longo da vida;
- e) Implementar um conjunto de ações de reforço das competências de leitura e escrita dirigidas à inclusão das pessoas com necessidades específicas;
- f) Promover as relações entre a leitura, a literatura, as artes, as ciências e a tecnologia e fomentar a cultura científica, tecnológica e artística, em colaboração com instituições de ciência e de cultura;
- g) Incentivar a produção e a disseminação de conteúdos e de estudos académicos sobre a leitura e a escrita;
- h) Promover projetos de formação de professores, mediadores de leitura, agentes culturais e outros intervenientes;
- i) Reforçar a ligação à sociedade e às comunidades locais, designadamente através da mobilização dos meios literários e científicos e dos órgãos da comunicação social, para a participação em projetos de promoção da leitura e da escrita;
- j) Promover o estabelecimento de novas parcerias e a realização de ações concertadas, com o apoio de entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais;
- k) Promover conteúdos inclusivos, interculturais e livres de estereótipos, que estimulem o pensamento crítico e a cidadania ativa;
- l) Reforçar a articulação entre a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, a Rede de Bibliotecas Escolares e as bibliotecas das instituições de ensino superior.

Um dos projetos em vigor criado pelo PNL é o projeto *Ler+*, que visa, essencialmente, criar leituras autónomas e por “prazer”, bem como proporcionar um ambiente propício a este fim. Em suma, o objetivo será criar uma comunidade escolar de leitores. Penso que este projeto é uma mais-valia para a promoção da leitura, pois acredito que é importante que as crianças saibam, cada vez mais cedo, o que é realmente ler, terem prazer quando o fazem e retirem conhecimento da leitura. Este projeto inclui, também, algumas sugestões para fomentar a leitura na escola e em contexto de família. Na escola, as sugestões elencadas passam por tornar a leitura inevitável, colocando livros em vários espaços da escola permitindo, assim, não só aos alunos, como também aos professores lerem e organizarem reuniões de leitura, a que os alunos se podem juntar e falar sobre os livros lidos, trocando,

assim, novas ideias, e também organizarem sessões de leitura dinamizadas por várias pessoas, alunos, professores, auxiliares, familiares, entre outros.

A investigação também tem evidenciado que, consoante os domínios, a motivação das crianças pode variar na sua intensidade “as crianças podem estar mais fortemente motivadas numa área específica (e.g., matemática) do que noutra (e.g., leitura)” (Wigfield, 2004, p. 300).

Visto que, normalmente, as crianças têm temáticas que lhes despertam mais a atenção, deve tentar-se que cada criança leia aquilo que mais lhe apela, recorrendo, assim, à interdisciplinaridade. Organizar uma biblioteca de turma pode ser uma boa proposta para que as crianças tenham a leitura mais próxima de si, desta forma, poderão trocar ideias, fazer um levantamento de vários livros de interesse e trocarem alguns livros trazidos de casa. Os debates podem ser criados a partir das bibliotecas de turma, onde os alunos podem discutir os livros que mais gostam. Num contexto familiar, as atividades que se podem realizar também são várias, como convidar os pais a serem voluntários na biblioteca escolar ou, então, a participar nas reuniões literárias dos filhos. Facultar uma pequena câmara às crianças e pedir-lhes que filmem os pais a fazer as suas leituras, podendo apresentar essa gravação mais tarde à turma, também é uma ideia. Estas são apenas um pequeno leque das atividades possíveis na promoção da leitura. Todas estas atividades são possíveis de serem realizadas com todas as idades, desde que devidamente adaptadas às diferentes faixas etárias.

Em suma, verificamos que a leitura é bastante importante durante todo o percurso escolar de indivíduo e que, graças a ela, temos conhecimento aplicável em situações do nosso quotidiano. Chegamos, por isso, à conclusão de que é igualmente importante pensar em diferentes estratégias para que a leitura esteja cada vez mais presente na vida das crianças, tentando que as histórias que ouvem ou que leem sejam lembradas por elas e não apenas porque o tema das histórias é o predileto.

### **3. Atividades em Contexto de Sala para a recolha de dados**

Como já tive oportunidade de referir anteriormente, a possibilidade que me foi dada de realizar a prática profissional em todos os semestres foi muito importante. Em todos os estágios em contexto de sala, pude perceber que cada sala funciona de forma distinta, devido às diferentes formas de trabalhar de cada educadora e professora, e também pude aperceber-me da importância que as histórias têm, tanto para as crianças, como para os profissionais docentes. Para as primeiras porque, como já expus anteriormente, existem inúmeras razões, tal como as vantagens relativamente ao desenvolvimento cognitivo, à criatividade de cada criança e ao conhecimento que as histórias podem transmitir, fazendo, assim, com que as crianças consigam resolver situações do nosso quotidiano, incrementando a troca de ideias que se podem realizar nesse contexto. Conforme mencionado anteriormente, são várias as

razões para a sua importância, o que torna imprescindível a presença das histórias em salas de Educação Pré-Escolar e de Ensino de 1º CEB.

Com tantas experiências neste campo, era impossível não trabalhar este tema. Por esta razão, achei que deveria focar-me em algo mais concreto, visto que é de opinião geral a grande importância da leitura durante o percurso escolar. Desta forma e, por assistir frequentemente às reações e às aprendizagens das crianças no antes, no durante e no após a história, fiquei curiosa por saber se realmente a dinamização de histórias era importante para as crianças perceberem a história e a recordarem, ou se ler a história recorrendo a várias entoações e vozes era o suficiente.

Com o passar das práticas pedagógicas, comecei a perceber melhor como podia dar rumo a todas as estas ideias e comecei a perceber que, com o passar de cada estágio, a maturidade pessoal e profissional era diferente. Sentia-me com mais “bagagem” a cada instituição que passava e trazia comigo as experiências e conselhos, não só das educadoras e das professoras cooperantes, como também de professoras supervisoras de estágio, auxiliares e da minha colega que, durante todo este período, me acompanhou.

Por tudo isto e por todo este crescimento, em conversa com a minha orientadora, achei que deveria adicionar uma última experiência mais focada na leitura e na utilização dos materiais para a dinamizar. Com o tempo necessário e já no decorrer deste relatório, realizei novas atividades no ensino pré-escolar e no ensino de 1º CEB.

### **3.1. Descrição da atividade em contexto de Educação Pré-Escolar**

#### **3.1.1. Participantes**

Os participantes desta atividade foram crianças do ensino público fora do distrito de Santarém. Depois de dar a conhecer o meu estudo ao diretor do respetivo agrupamento de escolas, o qual acedeu prontamente ao meu pedido, disponibilizando todos os meios, e, prontamente, foram-me indicadas duas turmas de ensino pré-escolar para poder realizar o meu estudo.

No ensino pré-escolar ambas as turmas eram mistas a nível etário, ou seja, havia crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O **Grupo A**, turma em que utilizei os materiais para a leitura da história, era composto por dezasseis (16) crianças, sendo que nove (9) eram de género feminino e sete (7) eram de género masculino. Dentro deste grupo, havia quatro (4) crianças com três (3) anos, cinco (5) com quatro (4) anos, cinco (5) com cinco (5) anos e duas (2) crianças com seis (6) anos.

**Quadro 11 - Caracterização do grupo A em contexto de Pré-Escolar**

Idades	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
3	3	1	4
4	2	3	5
5	2	3	5
6	2	0	2
Total de crianças	9	7	16

O **Grupo B**, em que não utilizei materiais, era composto por vinte e uma (21) crianças. Destas vinte e uma crianças, dez (10) eram de género feminino e onze (11) eram de género masculino. Tinha nove (9) crianças com três (3) anos, quatro (4) com quatro (4) anos, cinco (5) com cinco (5) anos e três (3) com seis (6) anos.

**Quadro 12 - Caracterização do grupo B em contexto de Pré-Escolar**

Idades	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
3	3	6	9
4	3	1	4
5	2	3	5
6	2	1	3
Total de crianças	10	11	21

### **3.1.2. Descrição da atividade**

Para verificar se realmente os materiais são importantes na hora da leitura das histórias decidi realizar uma atividade simples. Previamente, falei com as duas educadoras para poder perceber que história poderia contar, visto que não tinha estado com nenhuma das crianças antes, em contexto de sala. Como também não quis prejudicar o tempo e a organização de rotinas e sala, achei que seria mais fácil poder partir de um conteúdo que estivesse a ser trabalhado pelas crianças. No entanto, e embora estivessem a trabalhar a família, numa nova conversa com as educadoras achámos por bem, em conjunto, trabalhar um dos livros do PNL, *Todos no sofá* (Soares, 2001). Ao trabalhar esta história com as crianças, revi a contagem regressiva na matemática e os diversos animais (animais da quinta, selvagens e domésticos) na parte do conhecimento do mundo. Com o **Grupo A**, levei o livro para me ajudar na hora da leitura e levei a imagem do sofá com todos os animais sentados, tal como na capa do livro.

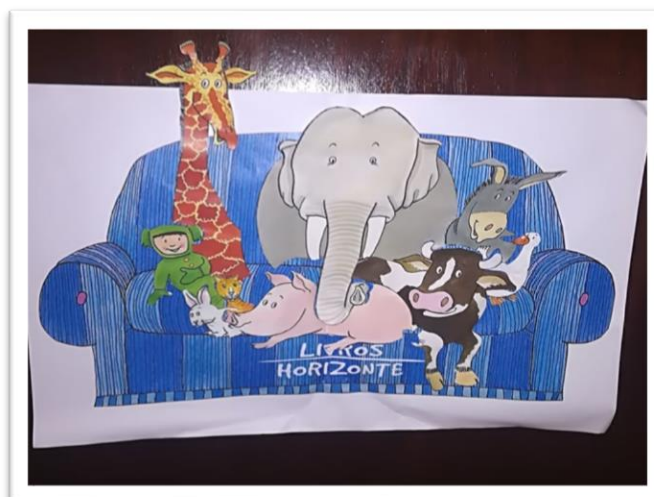


Figura 13 - Cartaz com os animais destacáveis sentados no sofá.

Todos os animais da imagem tinham sido previamente recortados e colados na posição correta, de modo a se poder voltar a retirar. O cartaz foi colocado num quadro pequeno onde as crianças, sentadas, pudessem ter visibilidade para o mesmo. Ao ler a história, utilizei uma entoação diferente para as diferentes ocasiões e, ao mesmo tempo que cada animal saía do sofá, uma das crianças escolhidas por mim ia ao cartaz tirar o animal correspondente.

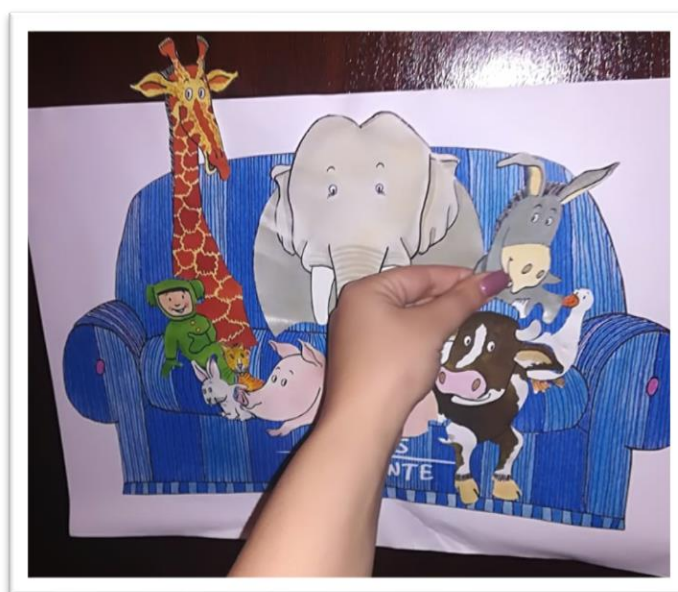


Figura 14 - Animal destacável, a ser retirado do sofá.

Ao ter a ajuda deste material, as crianças puderam tocar e ver a história, não sendo apenas a audição o único sentido usado. A realidade é que, durante toda a história, as crianças estiveram com a atenção presa no cartaz e àquilo que era lido por mim ao mesmo tempo. Para poder fazer uma avaliação desta atividade e poder perceber se realmente os materiais tiveram impacto na história, pedi a cada uma das crianças para fazerem um desenho dos animais no sofá. Desta forma, iria conseguir verificar se todos se lembravam dos animais e do sofá.

Com o **Grupo B**, não utilizei quaisquer materiais, apenas levei comigo o livro e fiz a sua leitura mantendo a entoação diferente nas diferentes ocasiões. Durante a leitura da história, percebi que, após alguns minutos, as crianças estavam irrequietas e enfadadas, acabando por não conseguir manter o silêncio, mesmo sendo a história curta. Ao mesmo tempo que lia, mostrava todas as imagens. Desta vez, as crianças apenas utilizaram a audição e, as mais atentas, a visão.

Tal como com o **Grupo A**, também com o **Grupo B** a forma de avaliar foi a mesma, através do desenho feito pelas crianças relativamente à história. A avaliação dos desenhos incidiu maioritariamente nos desenhos das crianças de cinco e seis anos porque achei que este grupo estaria numa fase de preparação mais cuidada para a entrada no ensino primário havendo, assim, uma aproximação com as atividades que faria no 1º CEB.

### 3.1.3. Comparação de dados

Aquando da realização da atividade com o **Grupo A**, pude observar que a maioria das crianças desenharam o sofá azul, com todos os animais dentro do mesmo, sem faltar nenhum animal. Isto revelou que tinham estado atentas aos pormenores da história e aos animais presentes na mesma.

Com o **Grupo B**, assisti a uma situação contrária. As crianças desenharam o sofá de diferentes cores e feitios, em muitos desenhos faltavam animais e, na sua maioria, os animais foram desenhados fora do sofá. Deixo aqui dois exemplos destas situações. Os restantes desenhos encontram-se em anexo.

Com podemos ver nas figuras, as diferenças são evidentes, principalmente em relação ao local onde os animais estão. Na primeira figura, do **Grupo A**, os animais estão todos no sofá e, na segunda figura, do **Grupo B**, os animais estão, na sua maioria, fora do sofá, faltando mesmo alguns.

Avaliei sete trabalhos do **Grupo A** e oito trabalhos do **Grupo B**, relativos às crianças de cinco e seis anos presentes nos grupos, podendo concluir que os materiais que utilizei foram importantes na compreensão da leitura da história por parte das crianças.



Figura 16 – Desenho da criança D. 6 anos, Grupo A.



Figura 15 – Desenho da criança R. 6 anos, Grupo B.

Quadro 13 - Comparação de Grupos do Pré-Escolar

	Número de crianças que <u>recordaram</u> a história	Número de crianças que <u>não recordaram</u> a história	Total
Leitura <u>com</u> Materiais (Grupo A)	6	1	7
Leitura <u>sem</u> Materiais (Grupo B)	0	8	8

### 3.2. Descrição da atividade para o ensino de 1º CEB

#### 3.2.1. Participantes

Os participantes desta atividade foram, igualmente, crianças do ensino público fora do distrito de Santarém. Mais uma vez, dei a conhecer o meu estudo ao diretor do respetivo agrupamento de escolas, o qual aceitou prontamente e disponibilizou todos os meios, inserindo-me em duas turmas de ensino de 1º CEB. Ambas as turmas eram de 1º ano, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

A **Turma A**, turma em que utilizei os materiais para a leitura da história, era composta por vinte e quatro (24) alunos, sendo que treze (13) eram de género feminino e onze (11) eram de género masculino.

**Quadro 14 - Caracterização da turma A em contexto de 1º CEB**

Idades	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
6	11	10	21
7	2	1	3
Total de crianças	13	11	24

A **Turma B**, em que não utilizei materiais, era composta por vinte (20) crianças, das quais dez (10) eram de género feminino e dez (10) eram de género masculino. Dentro deste grupo, havia três (3) crianças com necessidades educativas especiais (NEE), sendo que havia mais um professor dentro da sala para dar apoio a estas crianças.

**Quadro 15 - Caracterização da turma B em contexto de 1º CEB**

Idades	Género Feminino	Género Masculino	TOTAL
6	9	7	16
7	1	3	4
Total de crianças	10	10	20

### 3.2.2. Descrição da atividade

Para verificar se realmente os materiais são importantes na hora da leitura das histórias falei, antes de realizar as atividades, com as respetivas professoras de sala, de modo a poder perceber que histórias poderia trabalhar, aproveitando os conteúdos de 1º ano de Ensino Básico. Assim sendo, e, visto que iriam começar a trabalhar a história do *Corre, Corre, Cabacinha* (Vieira, 2009), foi-me proposto que desenvolvesse a minha atividade neste contexto.

Com a **Turma A**, utilizei os materiais, decidindo aproveitar o espaço da biblioteca de que a escola dispunha e projetei um vídeo com imagens da história para poder acompanhar a minha leitura. O vídeo tinha uma imagem perfeitamente nítida e animada, o que, a meu ver, poderia captar melhor a atenção das crianças, as quais estiveram sentadas durante toda a leitura, ouvindo-me e observando o vídeo. Pude perceber que as crianças estiveram atentas e demonstraram várias emoções ao assistir à história, como surpresa, admiração, divertimento, entre outras.



Figura 17 – Vídeo da história “Corre, Corre Cabacinha”.

Com a **Turma B**, não utilizei quaisquer materiais. As crianças estavam sentadas nas suas mesas, com o material arrumado. Li a história, de forma a que a minha entoação e a minha projeção de voz fossem evidentes. À medida que lia a história, ia mostrando as imagens. Mais uma vez, observei que as crianças se sentiam entediadas e, à medida que a história avançava, tentavam arranjar uma distração. Apenas consegui captar a atenção de algumas.

### 3.2.3. Comparação de dados

A avaliação desta atividade foi feita através da construção temporal da história, ou seja, foi dada a cada criança uma folha com várias imagens do vídeo e, a partir dessas imagens, as crianças tiveram de organizar os acontecimentos da história de forma correta. As crianças cortaram e colaram as imagens da forma que acharam mais indicada, sem qualquer tipo de ajuda ou revisão da história. Os dias em que a história foi contada e em que a atividade foi realizada foram diferentes, sendo que, primeiro, contei a história e no outro dia realizei a atividade.

Durante a realização da atividade, pude constatar que a **Turma A** não teve dificuldade em colocar as imagens por ordem, nem de recontar a história. Contudo, a **Turma B** apresentou muitas dificuldades na hora de recontar a história, saltando muitos acontecimentos e trocando as imagens imensas vezes, não sabendo em que ordem estariam os acontecimentos. À semelhança do ensino Pré-Escolar, deixo aqui duas imagens das atividades, tendo colocado as restantes em anexo.

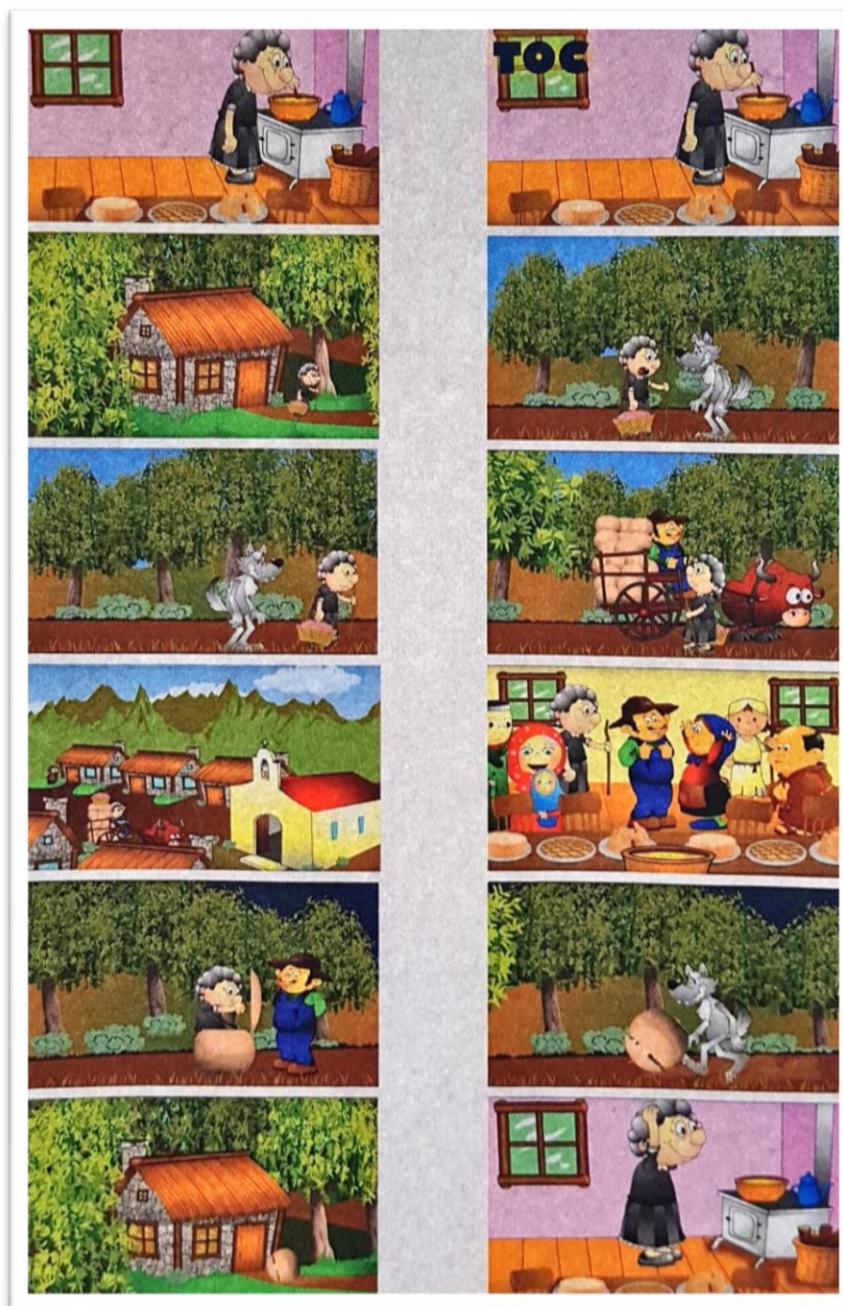


Figura 18 - Imagens para recortar e colar por ordem de acontecimento.



Figura 19 – Resultado da atividade da criança F. Turma A.

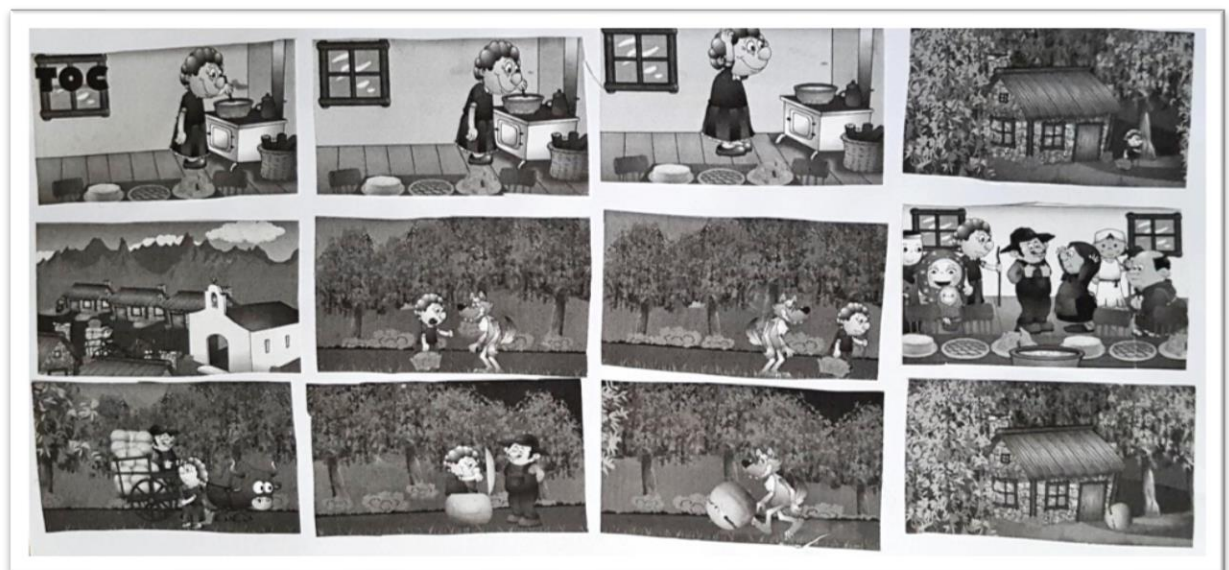


Figura 20 – Resultado da atividade da criança M. Turma B.

Podemos verificar, através do quadro 16, que existe uma grande diferença dos resultados com a utilização dos materiais. Na **Turma A**, as crianças que não conseguiram colocar a sequência corretamente nem recordar a história, apenas era uma ou duas imagens. Na **Turma B**, houve duas crianças que apenas trocaram uma imagem. Se tivessem acertado o lugar correto, teriam toda a sequência ordenada corretamente. Podemos, portanto, concluir que a utilização dos materiais foi bastante importante, pois teve um papel determinante no durante e no após a leitura da história.

**Quadro 16 - Comparação das turmas do 1º CEB**

	Número de crianças que <u>recordaram</u> a história e acertaram a sequência	Número de crianças que <u>não recordaram</u> a história e não acertaram a sequência	Total
Leitura <u>com</u> Materiais (Turma A)	22	2	24
Leitura <u>sem</u> Materiais (Turma B)	0	20	20

#### **4. Considerações Finais**

Durante toda a investigação, pude perceber que a leitura é realmente importante e indispensável para o crescimento das crianças. Todas as histórias que forneçam às crianças conhecimentos, sejam eles conhecimentos sociais, pessoais ou científicos, são conhecimentos que, mais tarde, irão ajudar na capacidade de resiliência destes futuros adultos. São estas histórias que vão ser importantes em pequenas ações do quotidiano. Embora todos os autores que pesquisei afirmassem esta importância da leitura, tentei perceber se apenas a nossa leitura era suficiente.

Enquanto futura professora e educadora e antiga aluna, sempre considerei a leitura como muito mais do que apenas ler uma história para entreter as crianças. Claro que a entoação, as mudanças de voz em diferentes alturas da história e a projeção de voz fazem toda a diferença quando se lê uma história. Mas, na minha opinião, a leitura de obras para a infância apenas pode ser considerada por mim desta forma se as crianças puderem perceber a história, puderem retirar dela alguma aprendizagem que possam aplicar na sua vida real, de forma a desenvolverem alguns valores essenciais para viver em comunidade. Quando refiro “viverem no seu todo”, significa que a criança deve poder sentir-se parte da história e deve poder utilizar os seus sentidos para a entender melhor.

Uma das aprendizagens que retirei deste estudo foi o facto de perceber que, sempre que utilizo materiais de natureza diversa a apoiar a leitura de uma história, a criança tem a oportunidade de mais facilmente ficar atenta e desperta para a história.

Em suma, posso afirmar que a utilização de materiais na dinamização de histórias torna tudo mais real e a recordação da história será mais longa. Não só pude constatar tudo isto nestas últimas atividades que realizei, como durante as atividades realizadas em estágio ao longo dos dois anos de mestrado. Também, como já tive oportunidade de referir, durante todo o meu percurso profissional, terei oportunidade para amadurecer em relação a alguns aspetos

relativos à educação e tenho a certeza de que a literatura, bem como a forma de dinamizar a leitura ou a contação de obras literárias, serão sempre umas temáticas que me permitirão crescer e aprender mais. Espero ter a oportunidade de testar e de experimentar mais atividades que me ajudem a perceber melhor este tema, tendo sempre em vista a melhor aprendizagem possível por parte das crianças com implicações óbvias no seu futuro.

## **5. Reflexão Final**

A concretização deste relatório e desta investigação foi o culminar de todo um percurso com os seus altos e baixos, do qual muito me orgulho. Tive a oportunidade de vivenciar diferentes experiências e de conviver com diferentes pessoas, que me ajudaram a perceber que o caminho da educação nem sempre é o mais fácil e o mais valorizado, no entanto, é aquele que nos dá, a nós, professores e educadores, o maior prazer e orgulho. Saber que irei fazer parte do crescimento de um ser humano é algo de fantástico e de grandioso.

Durante este percurso, pude pôr em prática tudo aquilo que me foi transmitido em contexto formal no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino de 1º CEB. Por causa desta transmissão de conhecimentos, foi-me possível refletir sobre algumas práticas iniciais que, mais tarde, pude rever e aperfeiçoar. Contudo, sem a presença das educadoras e professoras cooperantes nada disto teria sido possível. Foi com a ajuda delas que consegui ultrapassar alguns obstáculos e rever algumas formas de trabalhar. A meu ver, sem esta prática nunca conseguiríamos fazer todas as aprendizagens que fizemos até aqui. Para mim, foi importante rodear-me dos mais diversos profissionais na área da educação, como é o caso de, não só dos educadores e professores, como também dos auxiliares de ação educativa, que também me ajudaram a perceber que o trabalho deve ser realizado em cooperação, respeitando o método e o espaço de cada um, os professores de apoio que, embora nem sempre presentes na sala, desempenham um papel importante respeitante ao bom funcionamento do grupo, os professores das ofertas complementares que me ensinaram a recorrer, sempre que possível, à interdisciplinaridade e os encarregados de educação e familiares que cumprem diariamente o papel de parceria com os professores educadores, mostrando-se sempre disponíveis para apoiar as atividades realizadas.

Ao longo dos estágios, fui tentando melhorar algumas situações menos boas, como foi o caso da elaboração de planificações. Era algo que me preocupava desde o início do percurso da prática profissional, no entanto, com a ajuda dos educadores e professores cooperantes, tal como das supervisoras de estágio fui conseguindo modificar e melhorar, tendo consciência de que uma boa planificação faz toda a diferença na altura de realizar as atividades em sala com as crianças.

Considero que tive impacte nas atividades por mim planeadas e realizadas, porque fui capaz de cativar as crianças e transmitir conhecimentos, tanto a nível científico, como a nível

cívico e social. Senti, também, que, no decorrer das semanas, o carinho que cada criança demonstrava por mim era genuíno e resultado do meu trabalho diário. Tentei sempre articular os conteúdos, transformando as diversas aprendizagens em momentos lúdicos e estimulantes. Sinto que, com este estudo, pude dar a conhecer melhor livros para a infância às crianças e a importância dos livros nas nossas vidas.

Sendo que estagiei em dois contextos de ensino diferente, o ensino pré-escolar e o ensino de 1º CEB, fiz questão de assumir quer o papel de educadora, quer o papel de professora, mostrando em ambos uma proximidade igual, consoante a idade e as características de cada grupo/ turma.

Aquando da realização das várias atividades, fiz sempre questão de ter em atenção a individualidade de cada criança, que considero ser dos pontos mais importantes a tomar em consideração ao lecionar. No decorrer das semanas, e, ao conhecer melhor cada criança, pude ver que a maneira como cada criança funciona, por essa razão, a nossa forma de trabalhar com cada um deve ser diferente e o mais individualizada possível.

Também a avaliação foi uma das dificuldades que encontrei no decorrer dos estágios e, embora tenha consigo superar essa dificuldade, sinto que a terei de melhorar esse aspeto ao longo do meu percurso profissional. No fundo, percebi que ser educador e professor é muito mais do que a transmissão de conhecimentos. Ser educadora e professora é ser um alicerce na construção de um ser humano que tem diversas potencialidades a serem trabalhadas e refletidas. Considero que esta investigação me ajudou a perceber não só o tema, como também todo o funcionamento de um grupo, das suas dificuldades, das suas vitórias e também dos sucessos.

Termino este relatório com uma frase de Augusto Cury que, para mim, descreve exatamente o que é não só ser professor e educador, mas também qualquer ser humano apaixonado pelo ensino e pela educação.

**“Professores brilhantes ensinam para uma profissão.  
Professores fascinantes ensinam para a vida.”**

Augusto Cury

## Referências Bibliográficas

- Associação de Professores Português & Associação de Profissionais de Educação de Infância, (2005). *Porquê ler ao meu-bebé?* Canelas, Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Aguiar e Silva, V. (1981). "Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil". Sá, D. *A Literatura Infantil em Portugal. Acheegas Para a Sua História*, 11-15. Braga: Editorial Franciscana.
- Azevedo, F. (2004). "A literatura infantil e o problema da sua legitimação". Sousa, C. & Patrícia, R. (org.). *Largo mundo alumiado: estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*. Vol. 1, 317-323. Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>, consultado a 17 de março de 2018.
- Azevedo, R. (1999). Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. (*Presença Pedagógica*, N.º 27, Editora Dimensão [mai./jun. 1999] e *Cadernos do Aplicação*. Vol.14, N.º ½., Universidade Federal do Rio Grande do Sul [jan./fev. 2001]. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>, consultado a 17 de março de 2018.
- Balça, A. (2008). "Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados". *EF@ bulações—e-journal of children's literature*, 2, 1-9.
- Balula, J. P. R. (2011). "Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didática". O. C. Sousa; C. Cardoso & M. Dias (eds.). *Formar professores, investigar práticas*, 22-26. Atas do IV Encontro do CIED, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação.
- Benavente, A. (coord.) (1996). "Estudo Nacional de Literacia: Enquadramento teórico-metodológico". *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, 3-23. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian | Conselho Nacional de Educação.
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Trad. Carlos Humberto da Silva. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bento, S. L. G. (2014). *Desenvolvimento da Literacia Emergente em crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Bravo-Villasante, C. (1977). *História da Literatura Infantil Universal*. Vol. 1. Lisboa: Vega
- Cardona, M. J. (1999). "O Espaço e o tempo no Jardim de Infância". *Pro-Posições* – Vol.10, Nº1 [28], 132-138. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.
- Carvalho, B. (1983). *A Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica*. São Paulo: Edart.
- Cassany, D., M. Luna & G. Sanz (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: U. Desto/ Ediciones Mensajero.
- CONFAP (2008-09). *Relatório de Acompanhamento. Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular Análise e Contributos*. Lisboa: Confederação Nacional das Associações de Pais.
- Cunha, M. (2002). *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática.

- Martins, R. D., Costa, A. & Ramalho, G. (2000). *Literacia e Sociedade — Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.
- Dees, R. (1991). "Cooperation in the mathematics classroom: A user's manual". Davidson, N. (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. S. Francisco: Addison-Wesley.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras* (2013). Lisboa: DGE – Direção Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2005). *Necessidades Especiais de Educação. O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. Lisboa: DGE – Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. S., Flores, I. & Casas Novas, T. (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fontes, O. (2009) "Literatura Infantil: Raízes e Definições." *Cadernos de Estudo* 14, 1-7. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Godinho, J. & Brito, M., (2010). *As artes no Jardim-de-Infância — Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, J. A. (1998). "A literatura portuguesa para crianças e jovens: tópicos para a definição de uma especificidade própria". *Mathesis* 7, 329-350. Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras: Viseu.
- Gomes, I. & Santos, N. L. (2005) "*Literacia Emergente: 'É de pequenino que se torce o pepino'*". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto. 312-326.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Trad. Helena Águeda Marujo & Luís Miguel Neto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). "A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma Educadora de Infância". *Cadernos de Educação de Infância* (88), 21-24. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Jardilino, J. R. L., & Horikawa, A. Y. (2005). "A formação do professor: desafios à educação na pós-modernidade". J. R. L. Jardilino, & P. Nosella (Org.), *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre*, 187-205. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar.
- Junqueiro, Guerra (1877, 1987), "Duas palavras". *Contos para a Infância*, 7-8. Porto: Justiça e Paz.
- Lemos, E. (1972). *A Literatura Infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional – Direcção Geral da Educação Permanente.
- Lopes, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito - Teste de Avaliação da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Mayer, P., Maigre, A. & Coelho, M-H. (2003). *O Jardim-escola*. Trad. Sérgio Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, M. M. (2009). “Literatura Infantil”. Ceia, C. *E-Dicionário de Termos literários de Carlos Ceia*. Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-infantil/>, consultado a 17 de março de 2018.
- Neves, J. S., Lima, M. J. & Borges, V. (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da educação. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Col. *Infância*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Brochuras Finalidades e Práticas Educativas em Creche. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Piaget, J. (1972). *Para onde vai a educação*. Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação De Bebés Em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Trad. Cristina Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, R. (1994). “A Segunda Fundação (1890-1926)”. Mattoso, J. (dir.). *História de Portugal*. Vol. VI. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ramos, A. M. & Silva, S.R. (2009). “Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?” *Casa da Leitura*, 1-11. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_biblio\\_ficha&id=2073](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=2073), consultado a 8 de fevereiro de 2018.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Col. Situações de Formação, N.º 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, V. (1997). “Alfabetismo Funcional: Referências Conceituais e Metodológicas para a Pesquisa.” *Educação & Sociedade*, ano XVIII, N.º60, 144-158. Campinas, São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: ICALP. Biblioteca Breve.
- Rodrigues, C. (2008). “*Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica*”. Visão Global. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba. v. 10, n.º 2, 161-184.
- Sá, C. M. (2015). “*Literacia Emergente e Passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*”. *Saber & Educar*, N.º20, 84-95. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Santos, M. (coord) (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

- Silva, M. (2009). *Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Silva, M. (2005). "O projecto como 'projectil' não identificado". *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo*, 1-17. Porto: Areal Editores.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2001). "A formação de professores para o ensino da leitura". Sim-Sim (org.). *Cadernos de Formação de Professores* N-º 2, 51-64. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1989). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, M. (1992). *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. Paris: UNESCO.
- Soares, L. D. (2001). *Todos no Sofá*. Livros Horizonte.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do português — língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- OCEPE (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2007). "A Importância da Educação na Construção da Cidadania". *Saber & Educar*, N.º 12, 109-117. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Veloso, R. M. (2005). "A recuperação da oratura". *Casa da Leitura*, 1-6. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_oratura\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_oratura_a_C.pdf), consultado a 6 de março de 2018.
- Veloso, R. M. (2001). "Curtir a Literatura Infantil no Jardim de Infância". *Casa da Leitura*, 1-6. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_li\\_jardinf\\_rveloso\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf), consultado a 6 de março de 2018.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2010). "A base emocional da aprendizagem". Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 167-190. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). "Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences". *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309. London: Taylor & Francis.
- Zabalza, M. (2005). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

## Legislação

Diário da República — I SÉRIE-A, N.º 201, Decreto-Lei n.º 24/2001, *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. (2001). (30-08-2001). Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf) consultado a 12 de março de 2018.

Diário da República — I SÉRIE-A, N.º 34, Lei n.º 5/1997, *Lei-quadro da Educação* (1997). (10-2-1997). Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf), consultado a 12 de março de 2018.

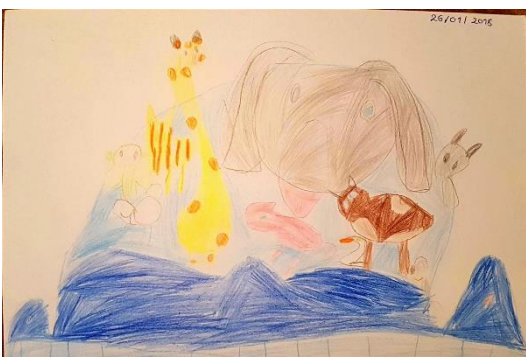
Diário da República — SÉRIE I, N.º 4, Decreto-Lei n.º 3/2008, *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. Disponível em [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/71135788/201704121148/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidada\\_WAR\\_drefrontofficeportlet\\_rp=indice](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/71135788/201704121148/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice), consultado a 12 de março de 2018.

Diário da República — SÉRIE I, N.º 65, Lei n.º 48-D/2017, *Aprova as linhas orientadoras para o Plano Nacional de Leitura 2027*, consultado a 12 de março de 2018.

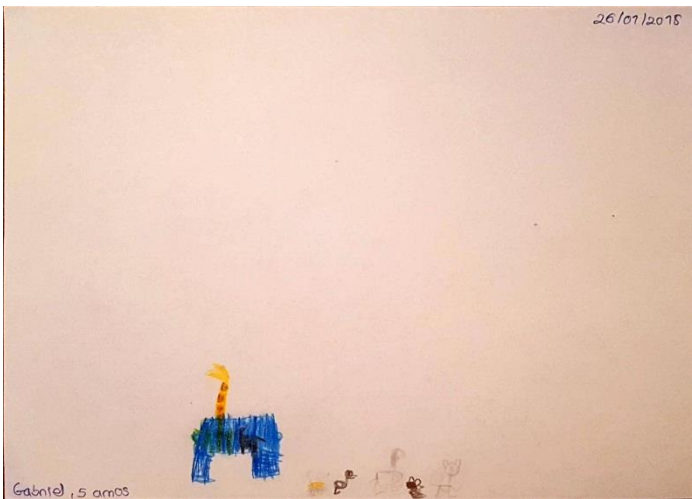
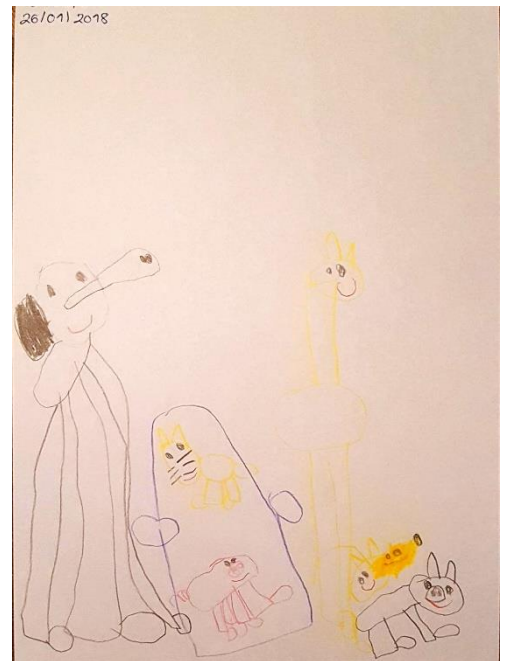
# Anexos

Anexo A – Desenhos das atividades de investigação em contexto de Ensino Pré-Escolar

Anexo 1 - Grupo A



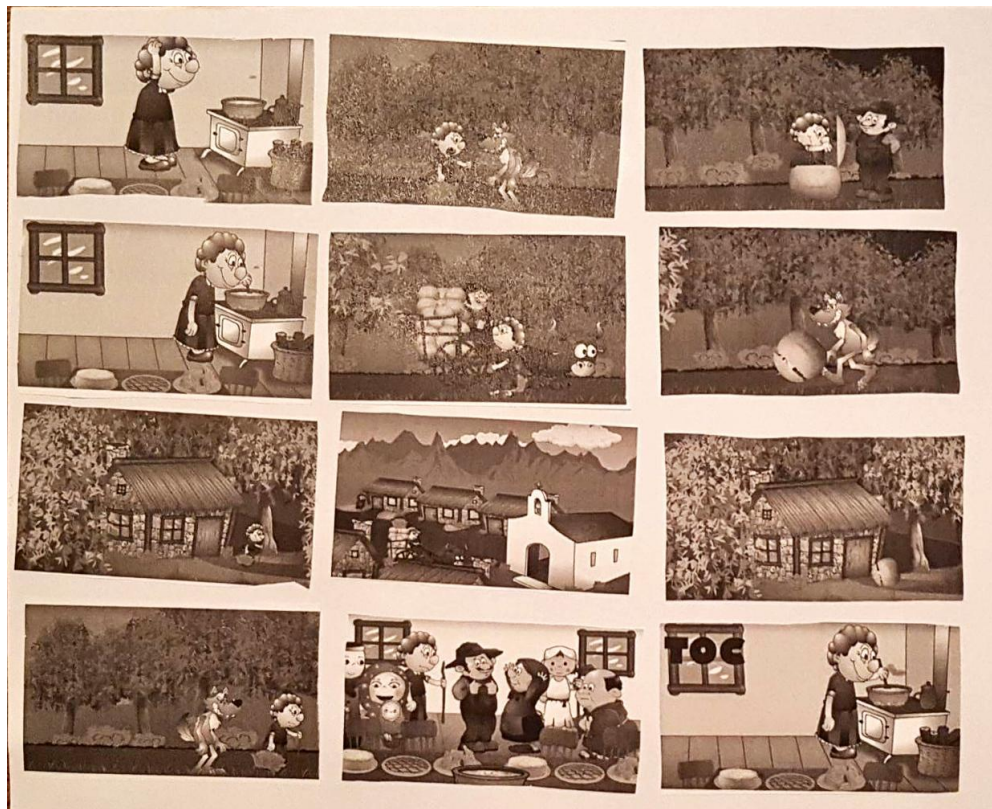
Anexo 2 - Grupo B

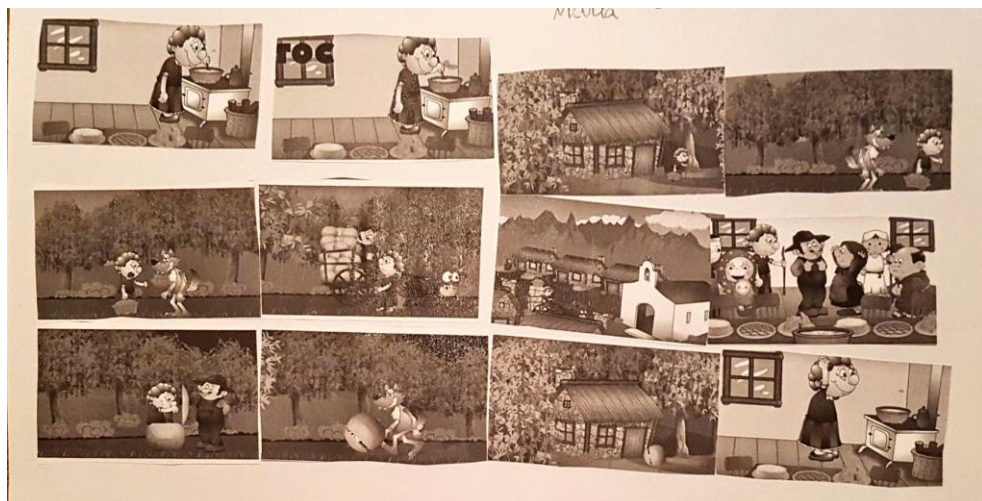
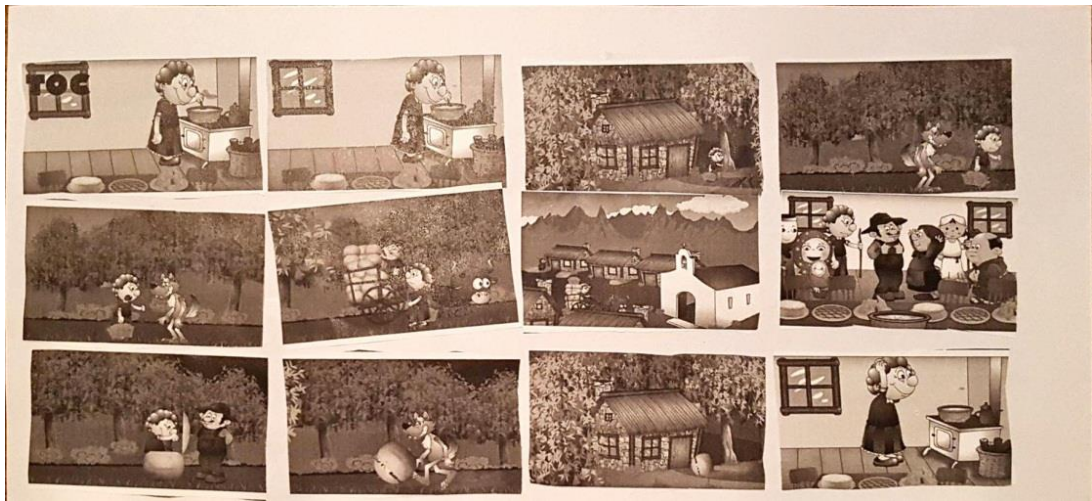


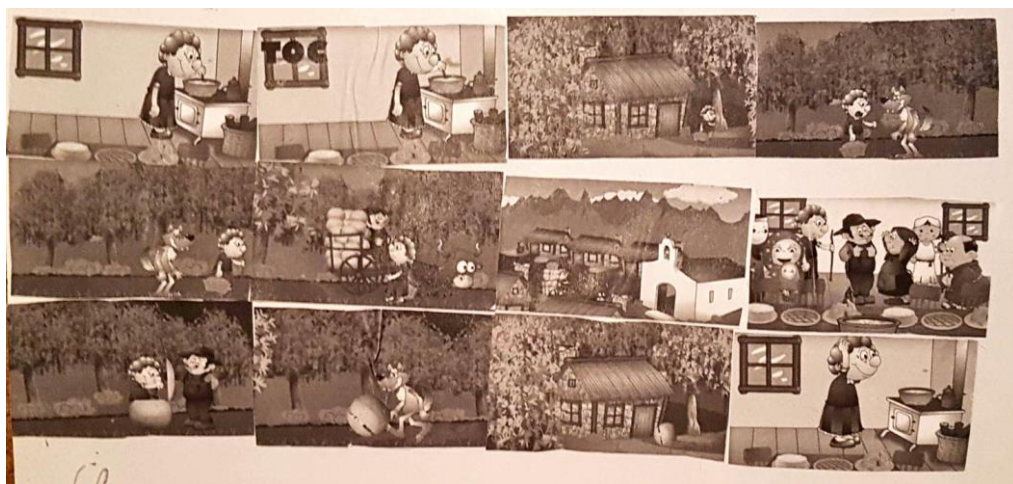


**Anexo B – Resultado da montagem das imagens para investigação em contexto de Ensino do 1º CEB**

**Anexo 3 – Turma A**

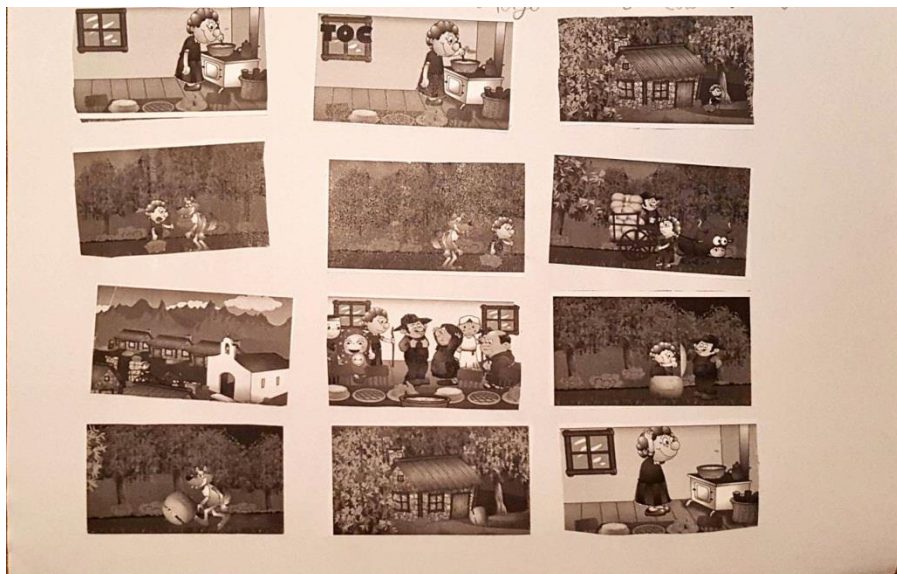










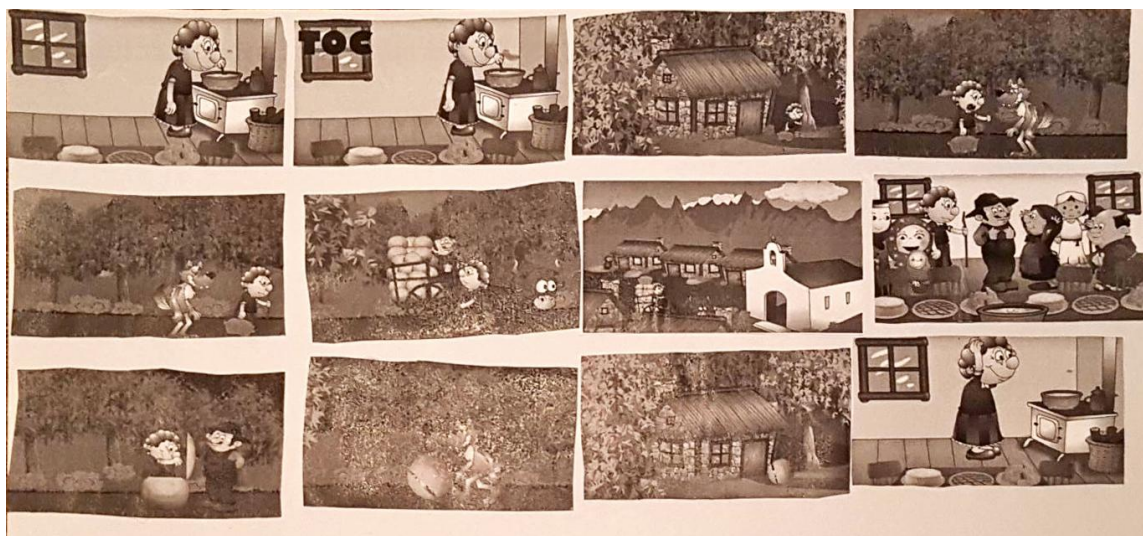


Corre, Corre Cabacinha



Corre, Corre Cabacinha





Anexo 4 – Turma B



