



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

Pedro Filipe da Silva Pires

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

Orientado por

Professora Doutora Maria Angelina Sanches
Professor Doutor Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança
dezembro de 2018

Agradecimentos

Para a conseguir realizar este relatório, foi vital a ajuda de algumas pessoas às quais gostaria de agradecer.

À Professora Doutora Angelina Sanches e ao Professor Doutor Carlos Teixeira, por me terem orientado durante todo este processo, por terem partilhado comigo os seus saberes e por estarem sempre disponíveis para me auxiliar.

À Professora Doutora Elza Mesquita por ter demonstrado sempre vontade e disponibilidade para me ajudar durante a minha prática de ensino supervisionada.

Aos Professores(as) Doutores(as) Luís Castanheira, Ilda Freire Ribeiro e Maria do Céu Ribeiro da unidade curricular de seminário de apoio ao relatório final por me darem ideias, opiniões e noções durante a minha PES.

À Engenheira Cristina Machado do Laboratório de Ciências da Escola Superior de Educação por em diversas ocasiões me ter ajudado a preparar experiências e atividades práticas, fornecendo-me alguns materiais de apoio.

À Senhora Ilda Condado Pires da Ludoteca da Escola Superior de Educação por estar sempre disponível para me ajudar na procura de material e por ter sido tão paciente e simpática comigo.

A todos os Professores da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de ensino básico, por me terem ajudado a crescer tanto a nível pessoal como profissional.

Às instituições onde realizei o meu estágio de licenciatura e mestrado e a todas as educadoras/professoras cooperantes que me auxiliaram neste caminho.

A todos os meus amigos que tantos momentos divertidos me proporcionaram.

Aos meus pais, avós e restante família por me terem dado tanto apoio durante estes anos.

A todas as crianças que conheci ao longo do estágio, que nunca me fizeram duvidar da maior decisão que já tomei.

Obrigado!

Resumo

O presente relatório reporta-se à apresentação e discussão crítica da prática pedagógica desenvolvida em contexto de creche, pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1. CEB), no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), e inclui uma dimensão investigativa acerca de uma temática de grande relevância no âmbito da educação e do desenvolvimento das crianças – a leitura. Reconhece-se que é essencial promover ambientes educativos que estimulem o contacto com a escrita e a leitura, integrando no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos, e possibilitando, desse modo, não só o desenvolvimento do prazer de ler e da sensibilidade estética como também o reconhecimento das múltiplas funcionalidades do texto escrito, que se institui como potenciador de aprendizagens diversas. Constituíram-se como objetivos de trabalho e estudo: (i) Caracterizar o tipo de literatura colocada à disposição das crianças, nos contextos da intervenção em PES; (ii) Promover atividades pedagógicas que integrem diversidade de leituras, permitindo às crianças refletir acerca de conteúdos veiculados por obras literárias e obras científicas; (iii) Analisar a reação das crianças perante obras literárias e científicas e os processos de construção de sentido que elas elaboram a partir da leitura dessas obras; (iv) Analisar as perceções e as preferências das crianças acerca das suas práticas de leitura. Ao nível do enquadramento teórico, visa-se um aprofundamento da reflexão acerca das seguintes temáticas: (i) literacia e desenvolvimento de competências literárias; (ii) literacia emergente; (iii) relação entre leitura científica e leitura literária: diálogo possível; (iv) literacia científica em educação de infância e no 1.º ciclo de ensino básico; (v) o caso da literacia literária e científica em Portugal e em Trás-os-Montes; (vi) o espaço da biblioteca como promotor de literacia. Neste relatório, procede-se a uma breve, mas clara, revisão do estado da arte sobre estes tópicos. Caracterizam-se os contextos e valoriza-se a observação e a intervenção no sentido da promoção de aprendizagens literárias e dá-se ênfase a uma dimensão praxiológica, apresentando e analisando dados recolhidos ao longo do período de intervenção em PES. Procedeu-se à recolha de dados através de diário de bordo; registo fotográfico; questionário e análise documental. Os dados recolhidos evidenciam uma presença pouco significativa de obras de leitura científica nos contextos de educação de infância. A nossa intervenção, porém, permite-nos concluir que, ao abordarmos temas relacionando a leitura literária com a científica, esta é simultaneamente significativa e prazerosa para as crianças. O trabalho descrito e analisado revela como é pedagogicamente enriquecedor trabalhar conteúdos fazendo a referida articulação entre leitura literária e científica.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Leitura literária; Leitura científica

Abstract

This document reports on the presentation and critical discussion of the pedagogical practice developed in the context of nursery, preschool and 1st Cycle of Basic Education (1. CEB), within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES), and includes an investigative dimension on a topic of great relevance in the field of education and development of children – reading. It is recognized that it is essential to promote educational environments that stimulate contact with writing and reading, integrating in children's daily life a wide variety of texts, thus enabling not only the development of reading pleasure and aesthetic sensibility but also the recognition of the multiple functionalities of the written text, which is established as an enhancer of diverse learning. The following were established as work and study objectives: (i) To characterize the type of literature available to children, in the contexts of the PES; (ii) To promote pedagogical activities that integrate diversity of reading, allowing children to reflect on content conveyed by literary works and scientific works; (iii) Analyze the children's reaction to literary and scientific works and the processes of meaning construction that they elaborate from the reading of these works; (iv) Analyze children's perceptions and preferences about their reading practices. At the level of the theoretical framework, it is aimed at deepening the reflection on the following themes: (i) Literacy and development of literary competences; (ii) emerging literacy; (iii) relation between scientific reading and literary reading: possible dialogue; (iv) scientific literacy in childhood education and in the 1st. cycle of basic education; (v) the case of literary and scientific literacy in Portugal and in Trás-os-Montes; (vi) the library space as a promoter of literacy. In this report, there is a brief but clear review of the state of the art on these topics. Contexts are characterized and observation and intervention are promoted in the sense of promoting literacy learning with emphasis placed on a praxisological dimension, presenting and analyzing data collected during the period of intervention in PES. Data were collected by logbook; photographic register; questionnaire and documentary analysis. The collected data show a small presence of scientific reading in the contexts of childhood education. Our intervention, however, allows us to conclude that, when we approach themes related to literary and scientific reading, both are significant and enjoyable for children. The work described and analyzed reveals how it is pedagogically enriching to work on content making the said articulation between literary and scientific reading.

Keywords: Nursery; Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Literary reading; Scientific reading

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo de Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

JI - Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EM – Estudo do Meio

IAVE – Instituição de Avaliação Educativa

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

Índice geral

Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	3
1.1. Literacia e desenvolvimento de competências literárias	3
1.1.1. Literacia Emergente.....	5
1.2. Relação entre leitura científica e leitura literária: Diálogo possível.....	7
1.2.1. Literacia Científica em educação de infância e no 1.º ciclo de ensino básico.....	11
1.2.2. O caso da literacia literária e científica em Portugal	12
1.2.2.1 O caso da literacia literária e científica nas Terras de Trás-os-Montes	24
1. 3. O espaço da biblioteca como promotor de literacia	28
2. Opções metodológicas e caracterização dos contextos	31
2.1 Metodologia de investigação	31
2.2. Caracterização dos contextos.....	33
2.2.1. Contexto de creche	33
2.2.2. Contexto de educação pré-escolar	37
2.2.3. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico	41
3. Descrição e análise da prática educativa	44
3.1. Experiências de aprendizagem em contexto de creche	44
3.2. Experiências de ensino-aprendizagem em contexto de educação pré-escolar	48
3.2.1. Apresentação e análise de dados recolhidos em contexto de educação pré-escolar.	62
3.3. Experiências de ensino-aprendizagem no 1.º CEB.....	67
3.3.1 Perceções e práticas de leitura das crianças	76
Considerações finais	86
Referência bibliográficas	90
Anexos	95

Índice de figuras

Figura 1- O crescimento da pontuação na escala PISA de Portugal, desde o ano 2000 até 2015	13
Figura 2- Esquema relacionado com a organização da avaliação das competências no domínio da literacia científica	15
Figura 3- Os pontos conseguidos por Portugal desde o ano 2000 comparativamente com os pontos conseguidos pelos países da OCDE, relativamente aos resultados da literacia científica	15
Figura 4- Dimensões de organização do domínio da literacia literária	16
Figura 5- Os pontos conseguidos por Portugal desde o ano 2000 comparativamente com os pontos conseguidos pelos países da OCDE, relativamente aos resultados da literacia literária.....	17
Figura 6- Resultados obtidos por Portugal em Ciências no TIMSS 2015.....	20
Figura 7- Classificação dos participantes no PIRLS 2016	23
Figura 8- Resultados obtidos quanto à literacia científica - NUTS III – PISA 2015	24
Figura 9- Resultados obtidos quanto à literacia literária - NUTS III – PISA 2015.....	25
Figura 10- Resultados obtidos quanto à literacia científica - NUTS III – TIMSS 2015	26
Figura 11- Resultados obtidos quanto à literacia literária - NUTS III – PIRLS 2016 ...	27
Figura 12- Atividade de colocar os materiais dentro do copo.....	47
Figura 13- Trabalho de expressão artística relacionado com a história “A lagarta muito comilona”	51
Figura 14- Dois grupos escolhem o seu trajeto, contando também com o auxílio do adulto	54
Figura 15- Numa primeira etapa, as crianças observam os livros, para depois apresentar ao grupo	55
Figura 16- Desenho de C17 sobre o planeta Terra.	56
Figura 17- Desenho de C10 sobre o Planeta Terra.....	56
Figura 18- Desenho de C3 sobre o planeta Terra	56
Figura 19- Cartaz elaborado pelas crianças sobre os hábitos de higiene.....	60
Figura 20- Dados sobre o tipo de livro preferido pelas crianças no dia 27-11-2017	63
Figura 21- Dados sobre o tipo de livro preferido das crianças a 30-01-2018	64
Figura 22- Dados sobre os livros lidos/observados pelas crianças entre 22-11-2017 e o 30-01-2018	65

Figura 23- Dados sobre as crianças que visitaram a área da biblioteca	66
Figura 24- Dados sobre o tipo de livro mais visto pelas crianças	66
Figura 25- Trabalho de expressão artística sobre os produtos predominantes em cada região.	73
Figura 26- Frequência com que as crianças vão à biblioteca escolar	77
Figura 27- Tipo de livros Livro lido pelas crianças na biblioteca	79
Figura 28- Frequência com que as crianças requisitam livros da biblioteca	80
Figura 29- Tipo de livros requisitados pelas crianças	81
Figura 30- Tipo de livro preferido pelas crianças nos momentos 1 e 2	83
Figura 31- Número de requisições por criança na biblioteca escolar	85

Índice de tabelas

Tabela 1- Atividades realizadas na biblioteca escolar	78
Tabela 2- Tipo de livros preferidos das crianças no 1.º CEB	82

Introdução

O relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. O relatório apresenta e analisa dados referentes ao processo de observação e intervenção em contextos de creche, educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) integrando uma dimensão investigativa acerca da literacia científica e literária, e como estas são promovidas nesses contextos educativos. A escolha desta problemática deve-se ao facto de se reconhecer a importância da leitura na formação holística da criança e que a diversidade de leituras é um fator relevante para essa formação, o que “choca” com a percepção de práticas que excluem a literatura científica. Por outro lado, a partir da observação realizada ao longo da prática educativa desenvolvida no decurso da nossa formação, ficamos com a percepção que existe um predomínio de oferta de livros literários, quer na educação de infância quer no 1.º CEB, face a outros tipos de literatura. Assim e reconhecendo a importância que esta assume na formação e desenvolvimento das crianças, entendemos aprofundar conhecimentos sobre esta problemática. Constituíram-se como objetivos de trabalho e estudo:

1. Caracterizar o tipo de literatura colocada à disposição das crianças, nos contextos da intervenção na Prática Supervisionada de Ensino (PES);
2. Promover atividades pedagógicas que integrem diversidade de leituras, permitindo às crianças refletir acerca de conteúdos veiculados por obras literárias e obras científicas;
3. Analisar a reação das crianças perante obras literárias e científicas e os processos de construção de sentido que elas elaboram a partir da leitura dessas obras;
4. Analisar as percepções e as preferências das crianças acerca das suas práticas de leitura.

A metodologia de investigação foi de natureza qualitativa, assente num processo de observação e participação nas práticas em estudo. Tratando-se de um relatório de PES, fomos observadores participantes. A observação foi fundamental para a integração nos contextos e para a consolidação de aprendizagens relativamente a práticas educativas que neles se desenvolviam. A nossa intervenção orientou-se para a melhoria da qualidade dessas práticas, reconhecendo que estávamos num importante momento de aprendizagem

e de desenvolvimento de competências profissionalizantes, pela possibilidade de (re)construir essas competências pela planificação, realização e análise de experiências de ensino-aprendizagem em contexto. Em termos metodológicos, utilizamos como técnicas de recolha de dados o diário de bordo, o registo fotográfico, o questionário e a análise documental.

Relativamente à estrutura, o relatório está dividido em três pontos, para além das partes constituintes de documentos desta natureza, como sejam a introdução e a conclusão, bem como as referências bibliográficas.

Assim, o corpo do presente relatório abre com um enquadramento teórico, onde serão revisitados alguns dos conteúdos fundamentais da problemática que nos propomos trabalhar e que acima mencionamos. Proceder-se-á a uma revisão da literatura, procurando clarificar conceitos como leitura e literacia e refletindo acerca da articulação entre a leitura de textos literários e textos científicos. Num segundo ponto serão apresentadas e justificadas as opções metodológicas, procurando clarificar a demanda de uma articulação entre a ação pedagógica e a dimensão investigativa que se constitui como fundamental para o desenvolvimento das competências profissionais dos educadores e dos professores. Na sequência desta abordagem, proceder-se-á à caracterização dos contextos, com a intenção de enquadrar e analisar as diferentes particularidades dos ambientes e dos grupos com os quais trabalhamos ao longo dos meses em que se realizou a PES. Num terceiro momento, faremos a descrição das experiências de ensino-aprendizagem, procurando analisá-las no sentido de afirmar a necessidade de um esforço sempre renovado com vista à melhoria das competências exigidas pela profissão. Assim, neste ponto serão narradas as experiências de ensino-aprendizagem realizadas nos três contextos, dando-se particular ênfase àquelas que estão relacionadas com a temática em investigação, bem como elaboradas descrições e considerações acerca dos registos obtidos durante a PES.

1. Enquadramento teórico

No presente tópico refletimos acerca da articulação, em diferentes contextos educativos, entre a literatura literária e científica, a partir da leitura de obras de referência. Trata-se, portanto, de uma abordagem documental (pela leitura de publicações diversas: livros da área, artigos científicos, e relatórios). No primeiro ponto, é abordada a literacia e o desenvolvimento de competências literárias, desde a decifração até à compreensão de textos. Procedemos, de seguida, a uma clarificação de conceitos como o de literacia emergente e literacia científica e literária, ao mesmo tempo que procuramos refletir acerca do seu papel na educação de infância e da necessidade de se operacionalizarem de forma integrada estes conceitos. No segundo ponto, abordamos o caso da literacia científica e literária em Portugal, dando ênfase aos estudos internacionais PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) e TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study); focamos os seus resultados referentes a Portugal e, de modo mais específico, às Terras de Trás-os-Montes. No terceiro ponto, discutimos o papel da biblioteca escolar e da área da biblioteca da sala de atividades, a sua importância e como estas podem e devem ser promotoras de leituras na infância.

1.1. Literacia e desenvolvimento de competências literárias

Procurando compreender o conceito de literacia tomado em consideração neste trabalho, procuramos recorrer aos contributos de alguns autores que se têm debruçado sobre esta temática (Azevedo, & Sardinha, 2009; Salgado, 2010, entre outros). Segundo Azevedo e Sardinha (2009), “o termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer” (p. 1). O autor refere ainda que “potenciando a interação social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, [a literacia] é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa” (p. 1).

Por sua vez, Salgado (2010) refere que “literacia é a capacidade de ler, escrever, compreender o que é transmitido ou descodificar as mensagens propostas. Neste sentido,

podemos falar de literacia geral de uma comunidade, de literacia informática, económica, da saúde, ou, no caso que nos interessa, infantil” (p. 42). É sobre este último tipo de literacia que incide o nosso trabalho. E convém realçar que as várias definições se encontram numa ideia que nos merece relevo: literacia está necessariamente relacionada com o saber em uso, nomeadamente com a competência para usar a leitura e a escrita de forma competente em situações ficcionais e “reais” de vida.

O desenvolvimento de competências de leitura passa por dois processos: a decifração e a compreensão. Sim-Sim (2009) indica que “a aprendizagem da decifração é um desafio colocado simultaneamente aos dois parceiros em presença: o aprendiz de leitor e o professor (p. 9). Sobre a decifração, Mata (2008) refere que, “quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor” (p. 66). A autora acrescenta que os referidos comportamentos de leitor se iniciam muito cedo, “quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem” (p. 66).

A aprendizagem da decifração passa pela tradução de símbolos e grafemas (vulgarmente designados por letras que se agrupam em palavras), associando-lhes um som de acordo com um específico código. Mata (2008) refere que uma das maiores preocupações nos primeiros anos de ensino é o desenvolvimento do reconhecimento automático das palavras escritas. Para tal, a autora recomenda que seja realizado um trabalho pensado ao nível do ensino, mencionando os seguintes vetores: “(i) a identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas; (ii) a evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas; e (iii) a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas” (p. 25).

Sim-Sim (2009, baseando-se em Dragan) alerta que o ensino da decifração ocorre em contexto real de leitura. O desenvolvimento de competências que possibilitam a fluência de decifração é um passo fundamental na aquisição da leitura. No entender dos autores “a decifração é a senha que permite ler histórias, poesias, notícias e as crianças devem percebê-la como tal e não como uma sequência repetitiva de fichas e de exercícios mecânicos” (p. 23). Esta observação é relevante e recorda-nos que não é lícito reduzir os processos de decifração a um conjunto de ações realizadas mecanicamente. Na verdade, há constantes interações entre a decifração e a compreensão. E, convém não esquecer, ler – verdadeiramente ler – é atribuir sentido ao texto. Desta afirmação decorre a relevância da escolha dos textos que os educadores e professores colocam à disposição das crianças

e das atividades de leitura que realizam em conjunto (em grande ou em pequeno grupo). Para oferecer uma melhor e mais completa experiência às crianças, é necessário que o espaço seja apropriado e capaz de corresponder às suas necessidades e desejos, assim como a atitude do educador/professor deve ser de dedicação. Apresentando ideias para tornar o espaço eficaz e propício ao desenvolvimento das práticas de leitura das crianças, Sim-Sim (2009) propõe:

- (i) que a sala de aula contenha materiais de leitura e de escrita variados e atractivos; (ii) que o professor crie rotinas diárias de leitura recreativa; (iii) que as crianças ouçam e vejam os adultos a ler materiais diversos e para fins específicos; (iv) que seja criado um clima de cumplicidade entre a escola e a família com o objectivo de favorecer actividades conjuntas de leitura; (v) que as crianças conversem com o adulto sobre o que ouviram ler (p. 28).

Para Sim-Sim (2009), “o grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (p. 9). Precisão, rapidez e expressividade são efetivamente os três grandes critérios a considerar no desenvolvimento da competência de decifração do texto escrito. Como é evidente, é desejável que, nos primeiros anos de escolaridade (1.º CEB), a criança/aluno se desenvolva a nível de leitura de forma o poder decifrar um texto com precisão, rapidez e expressividade. Se o aluno o fizer estará, por princípio, muito bem “lançado” para se tornar um leitor competente.

1.1.1. Literacia Emergente

A literacia emergente está relacionada com a capacidade das crianças adquirirem conhecimentos e capacidades literácitas antes de iniciarem a sua educação formal. Riley (2004) menciona que “existe um conjunto cada vez maior de dados que demonstram que as crianças armazenam uma quantidade impressionante de conhecimentos acerca da literacia antes de iniciarem a escolaridade formal” (pp. 47-48). Por educação formal, entendemos todos os contextos relacionados com a escola; por sua vez, educação informal refere-se a contextos extraescola, como o dia a dia da criança e as aprendizagens que ela faz na interação com os outros e com o mundo. Para a criança poder obter competências literácitas, Fernandes (2007, baseando-se em Burns et al. 1999), refere a importância de assegurar que nas práticas mais ou menos formais se reúnam “oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da

língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e motivação para a leitura” (p.19). A literacia emergente tem como objetivo preparar as crianças para o seu futuro. Ela apresenta-se como uma ligação entre a educação informal e formal, ligação essa que, segundo Gomes e Santos (2005), deve existir entre “a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade” (p. 318). Gomes e Santos (2005, baseando-se em Smith e Dickinson), elaboram a seguinte lista de pressupostos básicos sobre a literacia emergente:

- (i) a literacia é um processo desenvolvimental contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal;
- (ii) as competências de fala, de leitura e de escrita desenvolvem-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se intimamente ligadas;
- (iii) o desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo quer em situação de interacção com outras crianças e com adultos;
- (iv) os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo (p. 319).

Deve-se, assim, realçar a importância da literacia emergente para as crianças, sendo, por conseguinte, muito importante proporcionar-lhes práticas, atividades e experiências ligadas à escrita e à leitura, providenciando-lhes um apoio sustentado e preparando-as para uma educação holística, mais rica e completa. O Plano Nacional de Leitura (2017), assumindo a importância da literacia emergente e o seu papel na educação informal, refere que a partir de 2017 “será (...) dada prioridade a novas atividades dirigidas à 1.ª infância, aos jovens adultos e aos adultos em formação e qualificação, em consonância com os princípios da literacia emergente e familiar e os valores da aprendizagem ao longo da vida” (p. 20). Este plano tem como objetivos, o “reforço dos programas existentes de leitura emergente e parental” e a “articulação com outros projetos de socialização da leitura envolvendo a 1.ª infância, os jovens e as famílias” (p. 20). Nós assumimos plenamente a crucial relevância de proporcionar às crianças, desde muito cedo, ambientes ricos e potenciadores do desenvolvimento de múltiplas literacias. É aqui

que, de facto, se fundamenta a escolha desta temática como centro gravitacional deste relatório de PES.

1.2. Relação entre leitura científica e leitura literária: Diálogo possível

Ler é a capacidade de decifrar e compreender letras e palavras, quer seja num livro, numa montra, num panfleto, etc. Para Santos (2010), “ler é não apenas algo que muitas pessoas gostam de fazer, mas algo que todos precisamos de aprender” (p. 3). A autora refere ainda a importância de haver, desde cedo, contacto com a leitura, entendendo que nunca é demasiado cedo para começar a ler para um bebé, e sendo esta uma forma de entretenimento, e também de construir uma relação e de aprender. Efetivamente a cadência da leitura cria uma interação com os bebés e com as crianças que é irrepetível noutras formas de comunicação.

No ensino formal, é popular a escolha de livros literários, sendo que estes convidam e motivam as crianças para a leitura. A leitura de histórias às crianças serve não só como um dos fatores principais do seu desenvolvimento cognitivo, como estimulam o gosto pelos livros. É através deste tipo de literatura que se inspiram as crianças a ser futuros leitores. Mata (2006, baseando-se em Wells) indica que:

o que é tão importante em ouvir histórias é que, através desta experiência, a criança começa a descobrir o potencial simbólico da linguagem: o seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários através das palavras – pela representação da experiência, por símbolos que são independentes dos objetos, acontecimentos e relações simbolizadas e que podem ser interpretados noutros contextos, para além daqueles em que a experiência inicial ocorreu (p. 90).

Na mesma linha de pensamento, Mata (2008) afirma que a leitura de histórias se constitui como uma atividade muito rica e completa considerando que permite a integração de diversas formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, de um modo, mais específico à leitura. A autora apresenta a seguinte lista de razões, destacando a importância deste tipo de literatura:

- Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente – ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a

compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta actividade.

- Fornece modelos de leitores envolvidos – um educador ou um pai que goste de ler e que consiga transmitir esse prazer às crianças dá um contributo importante para a promoção de futuros leitores envolvidos...
- Alargar experiências – o que se lê nos livros, para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. A história tem assim um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças.
- Desenvolver a curiosidade pelos livros – a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura.
- Aprender “comportamentos de leitor” – a partir das observações que vão fazendo, as crianças vão-se apercebendo dos comportamentos típicos de um leitor e, posteriormente, quando estão a ver livros, utilizam esses mesmo comportamentos, de um modo cada vez mais sistemático e elaborado.
- Apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita – mesmo sem ser feito de uma forma escolarizada, as crianças aprendem muito sobre a escrita e as suas características nos momentos de leitura de histórias. Aprendem que o mesmo texto aparece sempre associado à mesma mensagem e que, qualquer que seja o leitor, a mensagem é sempre a mesma e pela mesma ordem (literalidade e linearidade da escrita). Apercebem-se também da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo) (...). Vão também começando a reconhecer algumas letras e alguns sinais de pontuação, de uma forma integrada e que lhes faz sentido (Mata, 2008, p. 72).

A citação é longa mas faz todo o sentido pela sua clareza na exposição dos benefícios que decorrem da leitura sistemática de obras literárias de qualidade e adequadas ao público.

Outro tipo de leitura, trabalhado com mais ênfase na nossa investigação, é a leitura científica, que engloba os textos informativos e científicos, quer eles se apresentem em

enciclopédias, artigos de revista, jornais, ou livros ilustrados para crianças (ou noutros formatos – não temos a pretensão de ser exaustivos neste aspeto). Esta literatura, embora não deva funcionar como um substituto da leitura literária, é, por vezes (atendendo aos dados que nos foi possível observar em diversos contextos, ao longo da formação) fortemente preterida, não encontrando espaço no dia a dia das crianças, nas escolas e em casa. É devido a esta omissão e falta de preparação que algumas crianças podem desenvolver alguns problemas na leitura de documentos, artigos e revistas científicas. Reportando-se a esta questão, Gonçalves e Jorge (2018) referem que,

Embora as conclusões do relatório Pisa 2015 sejam animadoras (relativamente aos resultados problemáticos de 2012), é necessário continuar a desenvolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento das capacidades literárias dos alunos. De facto, face aos novos desafios sociais atuais – que assumem, cada vez mais, contornos complexos e difusos – torna-se premente incutir nos jovens a vontade de intervir ativamente na sociedade, fomentando uma consciência cidadã que lhes permita conhecer o meio no qual vivem e lidar com desafios (p. 6).

Nas nossas sociedades, progressivamente mais complexas e com maiores desafios tecnológicos e científicos, é fundamental educar crianças e jovens capazes de serem leitores, não só competentes mas também reflexivos e críticos, de textos informativos e de textos científicos (nas mais diversas áreas do saber). Para fazer face a esta problemática, é necessária a intervenção dos educadores/professores, especificamente ao nível da oferta de leituras, bem como à utilização de leituras variadas em atividades e contexto de sala de aula e nas áreas da biblioteca/leitura. Riscado (2010) referencia que

Os livros informativos são livros que mostram o Mundo à criança, de forma divertida, lúdica, surpreendente, mas não substituem a experiência e a vivência desse mesmo Mundo. Os conhecimentos e os conceitos que veiculam devem ser claros, precisos, partindo do conhecido para o desconhecido e do concreto para o abstracto.

Eles nada têm a ver com a ficção, ao contrário dos que contam histórias sem palavras através de uma sucessão de imagens coerentes, localizadas num espaço e num tempo reais ou imaginários (pp. 12-13).

Ainda sobre esta temática, Santana e Neves (1998) mencionam a importância da diversidade de documentos, tentando agradar a todas as crianças e procurando incluir

leitores mais desenvolvidos e leitores menos desenvolvidos. Defendem a diversidade de leituras no sentido de ir ao encontro da multiplicidade de interesses e dos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, sublinhando que as crianças possam encontrar na área da leitura material de que gostem e que sejam capazes de ler.

Durante a PES, foram realizadas várias experiências de ensino-aprendizagem onde se procurou articular e promover a utilização de ambas as literacias: literária e científica. Esta combinação foi mais frequente no contexto pré-escolar devido à maior flexibilidade dos temas abordados, bem como à possibilidade de trabalhar os mesmos tópicos ao longo de vários dias. No 1.º CEB, procurou-se fomentar práticas promotoras da interdisciplinaridade, procurando que os temas a trabalhar fossem transversais às diferentes áreas curriculares. A possibilidade de trabalhar o mesmo tema em Português e em estudo do meio facilitou estes momentos onde a leitura literária e a leitura científica se interligaram na concretização de experiências de ensino-aprendizagem. Nestas situações foi possível observar uma maior preparação e aptidão das crianças na realização de atividades. Sobre as vantagens ou benefícios de articular estes dois tipos de leituras, promovendo simultaneamente competências literárias em literatura e em ciência(s), Coutinho (2018) defende que

A perspetiva didática mais consistente será, inequivocamente, a da diversidade e da complementaridade das abordagens – que permitem evitar, ou pelo menos reduzir, a automatização do modo de fazer, enquanto caminho para obter um resultado tido como seguro, em detrimento da (verdadeira) aprendizagem, enquanto modo de (elaboração de) conhecimento. Em qualquer caso, importa explicitar as razões que sustentam o interesse de uma abordagem articulada como a que aqui é proposta (na perspetiva de um caminho possível entre outros, sublinhe-se uma vez mais) (p. 31).

A autora realça ainda a importância de distanciar as duas literacias, sendo relevante manter a natureza própria, de forma a permitir “evidenciar implicações e diálogos, mais ou menos imprevisíveis” (p. 32). Texto literário e texto científico, na verdade, tocam-se e interagem não só pela partilha dos mesmos temas e das mesmas preocupações mas, também, pelo próprio uso (cuidado/intencional) das potencialidades expressivas da língua.

1.2.1. Literacia Científica em educação de infância e no 1º. ciclo de ensino básico

O termo “literacia científica” pode entender-se como a capacidade de leitura, escrita e compreensão de conceitos científicos. Azevedo e Sardinha (2009), retomando a ideia de Roberts (1983), referem que o conceito de literacia científica, “tem tido tantas interpretações que acaba por ser virtualmente tudo o que tenha a ver com educação em ciências” (p. 181). Segundo os autores, a OCDE (2003) atribui-lhe o seguinte significado:

A literacia científica é a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência por forma a compreender e a ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e das alterações nele causadas pela actividade humana (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 181).

Ao nível das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* prevê-se que a abordagem às ciências “inclua para além do alargamento e desenvolvimento de saberes da criança proporcionados pelo contexto de educação pré-escolar e pelo meio social e físico em que esta vive, a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam as suas vivências imediatas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 88). Surge sublinhada a importância do desenvolvimento de conhecimentos relativos ao meio social e cultural em que a criança se integra, considerando que “estes saberes facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados (Silva et al., 2016, p. 88).

Esta questão da educação para uma literacia científica tem enorme relevância, na medida em que esta não pode deixar de ser considerada crucial para a cidadania responsável que é necessário desenvolver em todas as faixas etárias, com natural e especial atenção os mais jovens. Rodrigues e Vieira (2009) sublinham que é necessária a emergência da educação em ciências no âmbito da educação pré-escolar e a tomada de consciência dos seus benefícios, para a construção de competências de natureza científica e investigativa e para desenvolver uma literacia científica (s.p.).

No 1.º CEB, a literacia científica ganha novo protagonismo no bloco de Estudo do Meio (EM). O programa de EM alerta que “as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado” pelo que integram “conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva

das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (p. 101). Não ficam dúvidas acerca da intencionalidade de promover uma vasta atividade educativa com vista à articulação de saberes e competências.

1.2.2. O caso da literacia literária e científica em Portugal

Existem atualmente em Portugal seis estudos internacionais acerca das competências dos nossos alunos (em comparação com alunos de outros países). Entre esses estudos, alguns estão mais diretamente relacionados com a problemática em estudo. Neste domínio, encontram-se os três estudos seguintes: PISA, o PIRLS e o TIMSS. O IAVE é a entidade responsável pela aplicação destes estudos em Portugal. No website do IAV pode ler-se que,

Os estudos internacionais têm como objetivo fazer o diagnóstico do sistema educativo segundo padrões internacionais reconhecidos. Os resultados destes estudos são fundamentais para identificar processos de ensino e de aprendizagem que permitam melhorar o sistema educativo nacional, tendo por referência os sistemas educativos de outros países (<http://www.iave.pt/index.php/estudos-internacionais/apresentacao>).

O PISA tem como objetivo avaliar a situação da educação e formação de jovens de 15 anos ao nível da literacia científica, literacia literária e literacia matemática. Este estudo, promovido pela OCDE, é realizado desde o ano 2000, e apresenta os seus resultados de três em três anos, sendo o último em 2015, no qual o domínio principal foi a literacia científica. Como membro da OCDE, Portugal participa no estudo PISA desde o seu início. De acordo com o relatório PISA de 2015, Marôco (coord.) Gonçalves, Lourenço e Mendes (2016a) indicam que, em 2000, Portugal ficou posicionado na antepenúltima posição (42.º), entre os membros da OCDE, na literacia de leitura e na literacia científica, com 470 e 459 pontos, respetivamente. Desde então, Portugal tem vindo a subir substancialmente, encontrando-se em 2015 acima da média da OCDE. No gráfico da figura 1, podemos observar o histórico de Portugal desde o ano 2000 até ao ano 2015. É de realçar que no primeiro ano da participação portuguesa, a literacia literária obteve o melhor resultado, o que só se voltou a verificar em 2003, sendo que, a partir desse ano, Portugal obteve os melhores resultados na literacia científica. A literacia matemática obteve sempre os piores resultados das três literacias, a nível nacional.

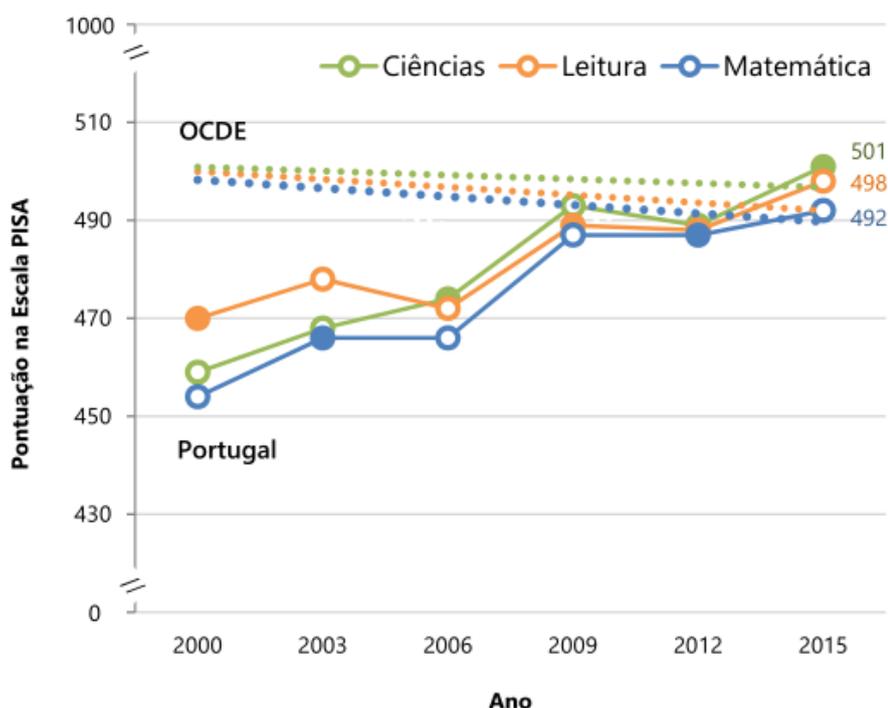


Figura 1- O crescimento da pontuação na escala PISA de Portugal, desde o ano 2000 até 2015
(Relatório PISA 2015, p.9)

Relativamente à metodologia da leitura dos dados do relatório PISA, Marôco et al. (2016a) referem que

- O PISA recorre a um processo de amostragem aleatória multietapa, de modo a garantir que a amostra em estudo seja representativa da população-alvo de cada país e economia participante: alunos de 15 anos em qualquer modalidade de educação ou formação, a frequentar pelo menos o 7.º ano ou equivalente no ano letivo de 2014/2015.
- No processo de amostragem, em Portugal, a população do estudo foi dividida em estratos (unidades territoriais NUTS III (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos) e natureza administrativa das escolas), tendo sido amostradas 246 escolas (222 públicas e 24 particulares e cooperativas; taxa de amostragem de 23,6 %), 4228 professores e 7325 alunos (taxa de amostragem de 7,5%).
- O teste do PISA 2015 avalia a literacia científica, a literacia de leitura e a literacia matemática, num quadro de referência estabelecido colaborativamente por um consórcio de especialistas coordenados pela OCDE.

- Os procedimentos de tradução, de adaptação, de aplicação dos testes e de codificação das respostas aos itens de construção seguiram um conjunto de normas estandardizadas propostas pela OCDE, de forma a assegurar a comparabilidade dos resultados entre países e entre edições anteriores do PISA.
- Em 2015, pela primeira vez em larga escala, o teste PISA pôde ser aplicado em formato digital (Computer Based Assessment – CBA) ou no formato tradicional de papel-e-lápis (Paper Based Assessment – PBA).
- Dos 72 países e economias que participaram no PISA 2015, 57 participantes realizaram o teste em CBA e 15 realizaram o teste em PBA.
- As literacias em ciências, em matemática e em leitura foram estimadas por modelos de teoria de resposta ao item associados a modelos de regressão para variáveis latentes e estimação de valores plausíveis de literacia numa escala de 0 a 1000 pontos, com média de 500 pontos e desvio-padrão de 100 pontos (p. 13).

Sobre a participação dos alunos portugueses, ela variou de região para região, observando-se uma maior participação nas áreas metropolitanas de Lisboa, Porto e na região autónoma dos Açores e uma menor participação nas regiões do Alto Tâmega, das Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Alto Alentejo e Baixo Alentejo.

Relativamente à literacia científica e literária, as quais se relacionam mais profundamente com a temática em investigação, poderemos destacar os seguintes dados. A avaliação feita em 2015 à literacia científica incidiu, segundo Marôco et al., (2016a), em: “Explicar fenómenos cientificamente – identificar, apresentar e avaliar explicações para um conjunto de fenómenos naturais e tecnológicos”; “Avaliar e conceber investigações científicas – descrever e julgar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente” e “analisar e avaliar dados, afirmações e argumentos apresentados de várias formas e deles retirar conclusões científicas legítimas” (p. 20). No quadro da figura 2, a seguir apresentado, é possível observar a organização da avaliação das competências no domínio da literacia científica.

Contextos	Questões individuais, locais, nacionais ou globais, tanto atuais como históricas, que exigem alguma compreensão da ciência e da tecnologia.
Conhecimento	Uma compreensão dos principais factos, conceitos e teorias explicativas que formam a base do conhecimento científico. Este conhecimento inclui o conhecimento da natureza e da tecnologia (conhecimento de conteúdo), conhecimento de como as ideias científicas são produzidas (conhecimento processual) e uma compreensão do <i>racional</i> subjacente aos procedimentos e à justificação da sua utilização (conhecimento epistemológico).
Competências	A capacidade de explicar fenómenos cientificamente, de avaliar e conceber investigações científicas e de interpretar dados e evidências científicas.
Atitudes	Um conjunto de atitudes relativamente à ciência evidenciadas através do interesse pela ciência e pela tecnologia, da valorização das abordagens científicas da investigação quando estas são apropriadas e da perceção e consciência das questões ambientais.

Figura 2- Esquema relacionado com a organização da avaliação das competências no domínio da literacia científica

(Relatório PISA 2015, p. 21)

Segundo o relatório PISA de 2015, Portugal conseguiu pela primeira vez desde que o estudo é realizado ficar acima da média da OCDE ao nível da literacia científica, terminando em 17.º relativamente aos países pertencentes à OCDE e em 23.º relativamente a todos os países/economias que participaram. No gráfico da figura 3 é possível observar a evolução de Portugal ao nível da literacia científica, verificando-se uma subida de 27 pontos entre 2000 e 2015.

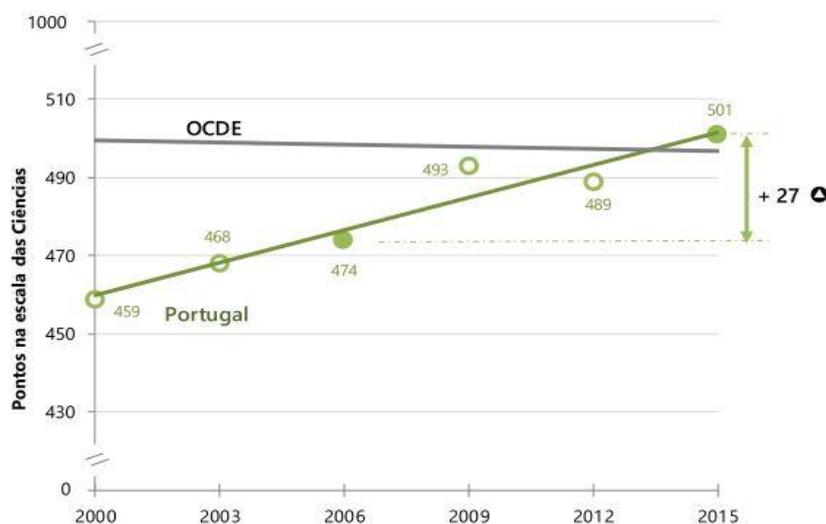


Figura 3- Os pontos conseguidos por Portugal desde o ano 2000 comparativamente com os pontos conseguidos pelos países da OCDE, relativamente aos resultados da literacia científica

(Relatório PISA 2015, p. 53)

Sobre a noção de literacia literária, seus objetivos e competências, Marôco et al (2006a) indicam que

A noção de literacia de leitura utilizada no PISA tem uma abrangência que vai além da descodificação e da compreensão literal da informação, na medida em que contempla a compreensão, a utilização, a reflexão e o envolvimento na leitura de textos escritos, tanto para atingir objetivos individuais como para contribuir para objetivos coletivos. A literacia de leitura contempla um conjunto alargado de competências cognitivas, como por exemplo, a descodificação, o conhecimento sobre vocabulário, sobre gramática e sobre aspetos linguísticos e da estrutura dos textos. Inclui também um conjunto de competências metacognitivas, como o conhecimento e a utilização de uma variedade de estratégias para processar a informação presente nos textos e que são mobilizadas quando o leitor controla e ajusta a sua leitura de modo a atingir um objetivo específico (p. 30).

No esquema da figura 4 estão colocadas as dimensões de organização do domínio da literacia literária referidas no relatório.



Figura 4- *Dimensões de organização do domínio da literacia literária*

(Relatório PISA 2015, p. 31)

De acordo com o Relatório PISA 2015, e em concordância com a avaliação realizada na literacia científica, também na literacia literária, Portugal conseguiu pela primeira vez desde o ano 2000, estar acima a média da OCDE, obtendo 498 pontos, uma subida de 10 pontos desde 2012. No gráfico da figura 5 pode-se analisar a evolução global de Portugal desde o ano 2000 tendo como relação de comparação a média da OCDE.

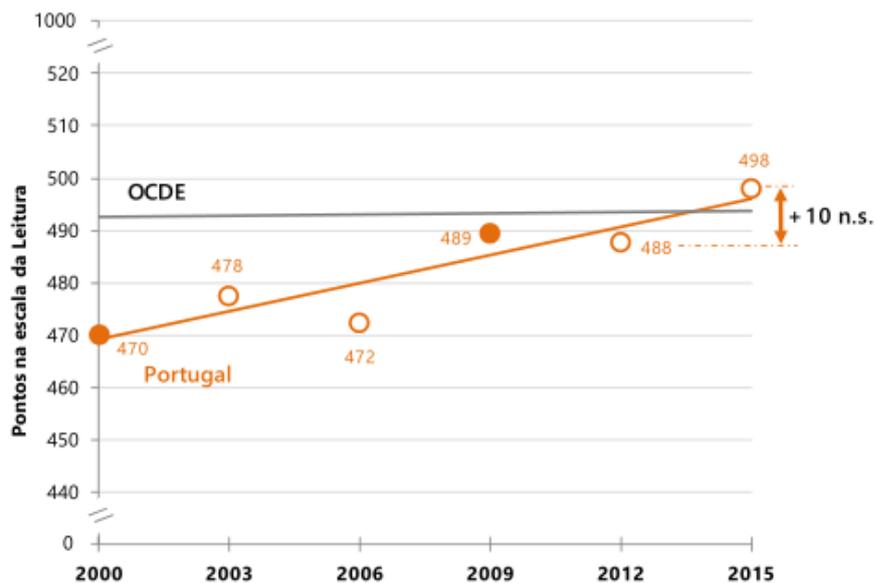


Figura 5- Os pontos conseguidos por Portugal desde o ano 2000 comparativamente com os pontos conseguidos pelos países da OCDE, relativamente aos resultados da literacia literária

(Relatório PISA 2015, p. 82)

Portugal aparece, assim, em 18.º ao nível dos países da OCDE e em 21.º ao nível de todos os países participantes. Ao nível da literacia literária, Marôco et al. (2016a) informam que é possível observar-se que, a partir do “PISA 2000, os resultados nacionais têm apresentado uma tendência ascendente, com uma taxa de crescimento médio de 1,8 pontos/ano, ao contrário do que acontece com a média da OCDE, que se tem mantido relativamente constante” (p. 82).

Relativamente à literacia científica, a tendência é de que Portugal tem vindo a obter progressivamente melhores resultados. Marôco et al (2016a) referem que, “entre os países da OCDE que participaram nos quatro ciclos do PISA desde 2006, Portugal é o que denota um aumento mais expressivo a par de Israel” (p. 59). Esta subida significativa pode estar ligada a vários fatores, como o investimento do país na educação à semelhança dos outros países europeus, o aparecimento de professores com maior formação e a generalização da educação pré-escolar. De acordo com Ferreira, Flores e Casas-Novas (2017),

em Portugal, a frequência do pré-escolar está quase universalizada e regista-se já uma proporção assinalável de frequências por mais de um ano. Este 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, que também contribuiu para uma melhor integração dos alunos no meio escolar (p. 56).

Segundo Ferreira et al. (2017), apesar de, no caso do relatório PISA de 2015, já não se notar a diferença entre alunos que não frequentaram a educação pré-escolar e aqueles que frequentaram, esta diferença foi notada no relatório de 2012 relativamente ao caso da literacia matemática. Estes autores explicitam que

em 2015, esta comparação torna-se difícil de fazer, pois apenas 10% dos alunos não frequentaram o pré-escolar, deixando de existir a variabilidade necessária para que a análise estatística seja rigorosa. No entanto, em 2012, quando 35% dos jovens ainda não tinham frequentado o pré-escolar, a diferença média dos scores PISA Matemática era de cerca de 40 pontos, favorável aos alunos que o frequentaram por mais de um ano (p. 28).

A OCDE realça a importância da educação na infância demonstrando, através dos dados retirados do relatório PISA 2015, que jovens de 15 anos que frequentaram o pré-escolar durante dois anos têm resultados melhores do que aqueles que não frequentaram ou que frequentaram apenas um ano de ensino pré-escolar. O site Edulog, baseando-se no relatório “Starting Strong V” da OCDE, menciona que

em termos de desempenho escolar, os jovens que frequentaram a educação para a infância durante pelo menos dois anos têm, em média, melhores desempenhos aos 15 anos do que os alunos que não frequentaram este nível de ensino em criança. Os números mostram que 22% dos estudantes que frequentaram o pré-escolar por menos de um ano tiveram desempenhos, em média, abaixo da linha de proficiência em ciência (abaixo do nível dois na escala de cinco do PISA). Em contrapartida, apenas 10% dos alunos que frequentaram a educação na primeira infância por mais de dois anos pontuaram abaixo deste nível. Os dados baseiam-se na análise feita aos resultados escolares dos alunos de 15 anos oriundos de 57 países membros e parceiros da OCDE que participaram nas avaliações do PISA 2015.

O TIMSS é outro estudo internacional que avalia a literacia matemática e científica de alunos dos 4.º e 8.º anos de escolaridade. Portugal, no entanto, participa apenas no estudo do 4.º ano de escolaridade. À semelhança do estudo PISA, o TIMSS regista os resultados de vários países, contando para o relatório de 2015 com a participação de 56 países e 300 000 alunos (4693 em Portugal). Portugal participou neste estudo em três ocasiões. A primeira em 1995, em que ficou situado na antepenúltima posição em 17 intervenientes, com uma média a ciência de 480 pontos. A segunda

participação ocorreu em 2011, na qual Portugal conseguiu melhorar os seus resultados, terminando quanto à literacia científica na 19.^a posição de 63 intervenientes, com uma média de 522 pontos. Verificou-se, portanto, um aumento de 42 pontos em relação ao estudo realizado em 1995. A terceira participação foi em 2015, relatório sobre o qual refletimos a seguir.

A metodologia do estudo é similar à do estudo PISA. Marôco (coord.) Lourenço, Mendes e Gonçalves (2016b) resumem a metodologia utilizada nas avaliações da seguinte forma:

- O TIMSS utiliza um processo de amostragem probabilística multi-etapa para garantir a representatividade da população do estudo (alunos do 4.º ano de escolaridade do território nacional a frequentar o ensino regular no ano letivo de 2014/2015).
- A população do estudo foi dividida em estratos (NUTS III e natureza administrativa da escola), tendo sido amostradas 217 escolas – 198 públicas e 19 privadas (18% das escolas nacionais), 321 turmas e 4693 alunos (5% dos alunos do 4.º ano).
- Os testes avaliaram os domínios curriculares de matemática e de ciências, num quadro de referência estabelecido pelos especialistas da IEA, em colaboração com os países participantes.
- A aplicação dos testes e a codificação dos itens de construção seguiram um conjunto de procedimentos estandardizados definidos pela IEA.
- As estimativas da literacia dos alunos nos domínios avaliados foram obtidas por recurso a modelos de estimação para amostragem de larga escala baseados na Teoria da Resposta ao Ítem e na imputação de valores plausíveis condicionados pelas respostas aos itens e por variáveis do contexto sociodemográfico e cultural (p. 9).

À semelhança do estudo PISA, o maior número de alunos participantes são das regiões metropolitanas de Lisboa e do Porto, por outro lado, o menor número de alunos participantes fazem parte das regiões do Alto Alentejo, Alentejo Central e Terras de Trás-os-Montes.

De acordo com o relatório TIMSS 2015, a avaliação da literacia científica passa pelas seguintes áreas de conteúdo: **ciências da vida** com os subtópicos, características e processos vitais do organismo, ciclos de vida, reprodutividade e hereditariedade,

organismos, ambientes e as suas interações e ecossistemas; **ciências físicas** com os subtópicos, classificação, propriedades e alteração da matéria, formas de energia e transferências de energia, forças e movimentos e saúde humana e **ciências da Terra** com os subtópicos, estrutura, características físicas e recursos da Terra, processos e história da Terra (p. 16). No gráfico da figura 6 é possível observar os resultados obtidos por Portugal nas suas três participações.

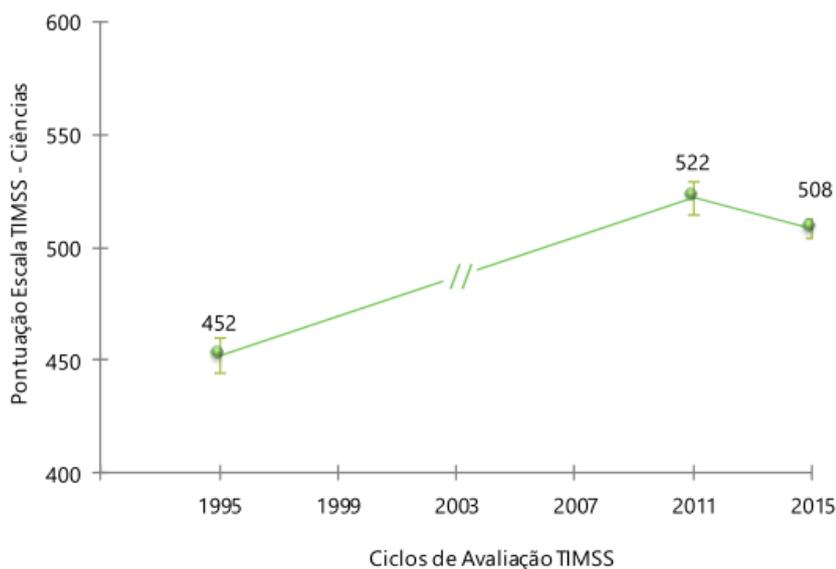


Figura 6- Resultados obtidos por Portugal em Ciências no TIMSS 2015

(Relatório TIMSS 2015, p. 47)

Pode constatar-se, através da figura 6, que apesar de uma subida significativa desde o primeiro estudo em 1995, em 2015, Portugal obteve um resultado inferior ao alcançado em 2011: uma descida de 14 pontos, que colocou Portugal na 32.^a posição (13 lugares abaixo da posição conseguida em 2011). De acordo com Marôco et al (2016b), “Portugal encontra-se entre os 15% de participantes (8 em 54) no TIMSS 2015 cujos resultados apresentam descidas significativas em comparação com os resultados apresentados há quatro anos, no ciclo de 2011” (p. 47). Por outro lado, foi verificada uma subida nos resultados TIMSS 2015 na literacia matemática, que alcançou em 2015, 541 pontos, mais 9 pontos que em 2011. Quais são então as razões para não haver um melhor desempenho ao nível das ciências? Para Saraiva (2017), um dos motivos para esta ocorrência relaciona-se com o facto do ensino das ciências em Portugal não ir ao encontro do nível procurado nos testes TIMSS, e explicita:

De facto, como o TIMSS mede essencialmente o conhecimento do conteúdo nas áreas de Ciências da Vida, Ciências da Terra e Ciências Físicas e três competências cognitivas (Conhecer, Aplicar e Raciocinar) é possível procurar (des)coincidências entre o que o teste avalia e as ciências que, de acordo com os documentos oficiais, os alunos do 1.º ciclo aprendem nas escolas (p. 14).

A autora crítica ainda o facto do programa de estudo do meio (EM) se manter inalterado desde 2004, demonstrando algumas deficiências ao nível do ensino e ao nível do apoio ao professor. Como a autora refere,

Uma leitura do programa evidencia a referência sistemática a competências cognitivas de conhecimento e, raramente, a competências mais complexas, como aplicar ou raciocinar. E, apesar do programa apelar à realização de atividades práticas com diferentes materiais e sobre diversos fenómenos do quotidiano, fazendo referência ao uso de processos científicos (por exemplo, observar, inferir, medir, experimentar, entre outros) a implementação do programa não foi acompanhada de documentos e materiais adequados para o apoio aos professores (Saraiva, 2017, pp. 14-15).

A extinção do “Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC)” para professores do 1.º ciclo, bem como a revogação do documento competências essenciais, são outros fatores assinalados para justificar este menor desempenho. Segundo Saraiva (2017), baseando-se em Silva, Morais e Neves (2013), “o nível de conceptualização das aprendizagens analisado em função da complexidade dos conhecimentos e das capacidades é superior no documento Competências Essenciais” (p. 15) do que no programa de EM. A autora refere ainda que “estes dados sugerem que o referido documento se encontra mais próximo dos quadros conceptuais do TIMSS e do PISA do que o programa oficial do 1.º ciclo” (p. 15). Outro dos motivos para a “má” prestação dos alunos do 4.º ano de escolaridade, segundo Saraiva (2017), é o facto de existirem exames nacionais às disciplinas de Português e Matemática, podendo a consequência destes levar a uma menor exigência na educação das ciências. Tal “desinvestimento” pode ser, efetivamente, uma real justificação do nível obtido pelos alunos portugueses nos referidos testes internacionais.

Outro dos estudos internacionais em que Portugal participa é o PIRLS. Este estudo avalia o desempenho dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação à literacia literária. O PIRLS é realizado de cinco em cinco anos, e teve início em 2001, no entanto, Portugal

envolveu-se apenas desde 2011, contando com duas participações (2011 e 2016). O próximo estudo será realizado em 2021. De acordo com a IEA (Equipa dos Estudos Internacionais) a metodologia do estudo PIRLS 2016 indica que

- A amostra portuguesa do PIRLS/ePIRLS 2016 foi constituída por um procedimento de amostragem probabilística multietapa assegurando a representatividade da população de alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade em todo o território nacional no ano letivo de 2015/2016.
- A população do estudo foi estratificada de acordo com as 25 regiões NUTS III e a natureza administrativa das escolas, tendo sido amostradas 218 escolas (199 públicas e 19 privadas; taxa de amostragem de 18%), 318 turmas e 4558 alunos (taxa de amostragem de 5%).
- Os testes PIRLS/ePIRLS avaliam a literacia de leitura nas suas finalidades (experiência literária e aquisição e utilização da informação) e nos seus processos de compreensão (localizar e retirar informação explícita; fazer inferências diretas; interpretar e relacionar ideias e informação; analisar e avaliar conteúdo e elementos textuais).
- Os testes são constituídos por um conjunto de itens de seleção e de construção. Os itens de construção são codificados de acordo com normas específicas produzidas pela IEA.
- As estimativas de literacia de leitura dos alunos são obtidas por métodos psicométricos da Teoria de Resposta ao Item e de imputação por regressão de variáveis latentes (p. 5).

No gráfico da figura 7, retirada do relatório PIRLS 2016, podemos ver a posição de Portugal, relativamente à avaliação da literacia literária.

País	Pontuação média	
Federação Russa	581 (2,2)	⬆️
3 Singapura	576 (3,2)	⬆️
2† Hong Kong RAE	569 (2,7)	⬆️
Irlanda	567 (2,5)	⬆️
Finlândia	566 (1,8)	⬆️
Polónia	565 (2,1)	⬆️
Irlanda do Norte	565 (2,2)	⬆️
Noruega (5)	559 (2,3)	⬆️
Taipé Chinês	559 (2,0)	⬆️
Inglaterra	559 (1,9)	⬆️
2 Letónia	558 (1,7)	⬆️
Suécia	555 (2,4)	⬆️
Hungria	554 (2,9)	⬆️
Bulgária	552 (4,2)	⬆️
1 Estados Unidos da América	549 (3,1)	⬆️
Lituânia	548 (2,6)	⬆️
Itália	548 (2,2)	⬆️
2 Dinamarca	547 (2,1)	⬆️
Macau RAE	546 (1,0)	⬆️
1 Holanda	545 (1,7)	⬆️
Austrália	544 (2,5)	⬆️
República Checa	543 (2,1)	⬆️
1 2 Canadá	543 (1,8)	⬆️
Eslovénia	542 (2,0)	⬆️
2 Áustria	541 (2,4)	⬆️
Alemanha	537 (3,2)	⬆️
Cazaquistão	536 (2,5)	⬆️
República Eslovaca	535 (3,1)	⬆️
3 Israel	530 (2,5)	⬆️
2 Portugal	528 (2,3)	⬇️
Espanha	528 (1,7)	⬆️
Bélgica (Flamenga)	525 (1,9)	⬆️
Nova Zelândia	523 (2,2)	⬆️
França	511 (2,2)	⬆️
Ponto central - escala PIRLS	500	
2 Bélgica (Francesa)	497 (2,6)	⬆️
Chile	494 (2,5)	⬇️
1 Geórgia	488 (2,8)	⬇️
Trindade e Tobago	479 (3,3)	⬇️
Azerbaijão	472 (4,2)	⬇️
2 Malta	452 (1,8)	⬇️
Emirados Árabes Unidos	450 (3,2)	⬇️
Bahrein	446 (2,3)	⬇️
Catar	442 (1,8)	⬇️
Arábia Saudita	430 (4,2)	⬇️
Irão, Rep. Islâmica do	428 (4,0)	⬇️
Omã	418 (3,3)	⬇️
Kuwait	393 (4,1)	⬇️
Marrocos	358 (3,9)	⬇️
Egito	330 (5,6)	⬇️
África do Sul	320 (4,4)	⬇️

Figura 7- Classificação dos participantes no PIRLS 2016

(Relatório PIRLS 2016, p. 9)

Portugal ficou colocado na 30.^a posição com 528 pontos, 28 a mais da média significativa do ponto central da escala PIRLS, no entanto, como podemos observar na figura 7, Portugal teve uma prestação pior daquela registada em 2011 onde conseguiu 541 pontos comparativamente aos 528 pontos alcançados em 2016. Assinala-se um decréscimo de 13 pontos, levando à perda de 11 lugares na tabela, passando de 19.º a 30.º. Portugal encontra-se, assim, entre os 11 participantes com descidas significativas. Viana (2017) apresenta alguns dos motivos que podem justificar esta descida da prestação dos

alunos Portugueses, tais como falhas na formação de professores, o abandono do Plano Nacional para o Ensino do Português do 1.º ciclo, a instabilidade emocional vivida em 2012/2013, que afetou este o grupo com um novo programa curricular e com o fim dos exames nacionais do 4.º ano, em 2015. Candeias, referenciado por Viana (2017), lembra ainda que a partir de 2013 houve um aumento de alunos por turma no 1.º ciclo, passando o limite de 24 para 26 alunos. Todos estes dados são relevantes e não podem deixar de nos comprometer com uma atitude de grande empenho no sentido de melhorar as aprendizagens que nas nossas crianças realizam.

1.2.2.1 O caso da literacia literária e científica nas Terras de Trás-os-Montes

Neste ponto procuramos refletir acerca dos resultados obtidos nas Terras de Trás-os-Montes, onde se realizou a PES que é reportada e analisada neste relatório, relativamente aos estudos PISA 2015, TIMSS 2015 e PRILS 2016. De acordo com o relatório PISA 2015, os resultados obtidos em Portugal variam de região para região. De uma forma geral, o litoral de Portugal demonstra ter melhores resultados enquanto o interior apresenta resultados piores. Na figura 8, estão representados os pontos obtidos por região em literacia científica.

NUTS III	Média (S.E.)	
Alentejo Litoral	536 (8,1)	⬆
Lezíria do Tejo	522 (6,4)	⬆
Douro	522 (40,0)	
Beira Baixa	519 (6,6)	⬆
Região de Leiria	519 (8,2)	⬆
Alto Minho	517 (15,3)	
Viseu Dão Lafões	515 (6,6)	⬆
Região de Coimbra	512 (12,1)	
Área Metropolitana de Lisboa	508 (5,3)	⬆
Médio Tejo	508 (9,8)	
Área Metropolitana do Porto	506 (5,1)	
Beiras e Serra da Estrela	504 (9,0)	
Oeste	501 (21,1)	
Alto Alentejo	501 (8,9)	
Portugal	501 (2,4)	
Alentejo Central	498 (16,0)	
Região de Aveiro	498 (14,6)	
Ave	489 (14,6)	
Cávado	487 (6,4)	⬇
Região Autónoma da Madeira	487 (14,6)	
Algarve	485 (11,2)	⬇
Baixo Alentejo	470 (21,0)	⬇
Região Autónoma dos Açores	470 (2,3)	⬇
Terras de Trás-os-Montes	465 (6,8)	⬇
Alto Tâmega	461 (40,3)	
Tâmega e Sousa	460 (11,0)	⬇

Figura 8- Resultados obtidos quanto à literacia científica - NUTS III – PISA 2015 (Relatório PISA 2015, p. 63)

É possível observar, através da tabela da figura 8, que as três regiões que apresentaram melhores resultados nas avaliações de literacia científica foram: as regiões do Alentejo Litoral, Lezíria do Tejo e do Douro. Estas regiões apresentaram uma média significativamente mais alta do que a do todo nacional. Por outro lado, as três regiões que apresentaram piores resultados foram: as regiões das Terras de Trás-os-Montes, do Alto Tâmega e de Tâmega e Sousa, com médias expressivamente mais baixas que a média nacional. Segundo Marôco et al., (2016a) tendo em conta os dados do relatório,

as Terras de Trás-os-Montes evidenciaram-se por serem a única unidade territorial onde 5% dos seus alunos não conseguiram alcançar 300 pontos na escala de avaliação em ciências (percentil 5) – uma diferença de menos 54 pontos relativamente aos 5% do total de alunos portugueses no mesmo percentil. Nas unidades territoriais onde se observaram pontuações médias mais elevadas em literacia científica, 95% dos alunos alcançaram pelo menos 380 pontos (p. 63).

Relativamente à literacia literária, a prestação da região das Terras de Trás-os-Montes é ainda inferior. É-nos permitido analisar esses dados através da figura 9. Verifica-se que a região das Terras de Trás-os-Montes se encontra na antepenúltima posição com apenas 456 pontos, 42 pontos a menos que a média nacional e 78 pontos abaixo da região do Alentejo litoral que obteve a maior pontuação das regiões NUTS III de Portugal.

NUTS III	Média (S.E.)	
Alentejo Litoral	534 (11,1)	⬆
Região de Leiria	514 (11,7)	⬆
Beira Baixa	513 (13,1)	
Douro	512 (38,5)	
Viseu Dão Lafões	511 (8,5)	⬆
Médio Tejo	511 (10,6)	
Lezíria do Tejo	510 (7,3)	⬆
Alentejo Central	507 (28,8)	
Área Metropolitana de Lisboa	505 (5,6)	⬆
Alto Minho	503 (16,8)	
Oeste	502 (24,4)	
Região de Coimbra	501 (12,8)	
Beiras e Serra da Estrela	501 (14,6)	
Área Metropolitana do Porto	501 (5,3)	
Região de Aveiro	499 (12,4)	
Portugal	498 (2,7)	
Ave	495 (12,5)	
Alto Alentejo	493 (7,7)	
Algarve	490 (9,9)	
Cávado	488 (10,6)	
Região Autónoma da Madeira	487 (15,5)	
Baixo Alentejo	475 (27,2)	
Região Autónoma dos Açores	470 (2,8)	⬇
Tâmega e Sousa	457 (14,2)	⬇
Terras de Trás-os-Montes	456 (21,0)	⬇
Alto Tâmega	442 (42,3)	⬇

Figura 9- Resultados obtidos quanto à literacia literária - NUTS III – PISA 2015
(Relatório PISA 2015, p. 90)

No relatório TIMSS 2015, é possível observar-se uma melhoria na posição das Terras de Trás-os-Montes em relação às outras regiões, quando comparando com o relatório PISA 2015. Na tabela da figura 10 estão representadas as regiões NUTS III de Portugal quanto ao seu desempenho em literacia científica (com base no TIMSS 2015).

NUTS III	Média (S.E.)
Região de Leiria	531 (9,8) ⬆
Alto Minho	523 (7,1) ⬆
Cávado	522 (10,0) ⬆
Viseu Dão Lafões	520 (4,5) ⬆
Região de Coimbra	516 (11,6)
Douro	516 (17,1)
Médio Tejo	516 (4,8) ⬆
Ave	515 (7,1)
Região de Aveiro	512 (8,7)
Algarve	510 (9,0)
Portugal	508 (2,2)
Área Metropolitana do Porto	507 (4,6)
Região Autónoma dos Açores	507 (10,3)
Terras de Trás-os-Monte	507 (14,0)
Oeste	507 (6,9)
Área Metropolitana de Lisboa	507 (3,2)
Alto Alentejo	507 (9,2)
Região Autónoma da Madeira	507 (4,5)
Beiras e Serra da Estrela	502 (13,5)
Beira Baixa	500 (15,8)
Baixo Alentejo	496 (10,6)
Alto Tâmega	495 (8,0)
Lezíria do Tejo	494 (6,0) ⬇
Alentejo Litoral	488 (12,0) ⬇
Alentejo Central	484 (6,8) ⬇
Tâmega e Sousa	477 (9,9) ⬇

Figura 10- Resultados obtidos quanto à literacia científica - NUTS III – TIMSS 2015

(Relatório TIMSS 2015, p. 51)

As Terras de Trás-os-Montes obtiveram, no estudo TIMSS 2015, 507 pontos, 1 ponto abaixo da média de Portugal, aparecendo assim na 13.^a posição, com 30 pontos a mais que a região com piores resultados, Tâmega e Sousa, e menos 24 pontos que a região que apresenta os melhores resultados, Região de Leiria.

Mas é na avaliação do desempenho dos alunos do 4.º ano de escolaridade na literacia literária, apresentada no estudo PIRLS 2016 que as Terras de Trás-os-Montes exibem o seu melhor resultado. Na tabela da figura 11, retirada do relatório PIRLS 2016, podemos reparar na classificação das regiões NUTS III em Portugal.

NUTS III	Média (S.E.)	
Ave	544 (7,0)	🔍
Lezíria do Tejo	540 (10,3)	
Viseu Dão Lafões	539 (16,2)	
Cávado	538 (6,6)	
Área Metropolitana do Porto	538 (7,9)	
Terras de Trás-os-Montes	536 (10,8)	
Alentejo Central	536 (4,8)	
Região de Aveiro	534 (14,3)	
Área Metropolitana de Lisboa	530 (4,2)	
Região de Coimbra	530 (5,5)	
Oeste	529 (7,6)	
Portugal	528 (2,3)	
Alentejo Litoral	527 (11,5)	
Médio Tejo	527 (12,9)	
Região de Leiria	526 (5,6)	
Alto Alentejo	519 (18,7)	
Região Autónoma da Madeira	518 (8,6)	
Beira Baixa	513 (10,3)	
Alto Minho	512 (14,5)	
Douro	507 (7,5)	🔻
Região Autónoma dos Açores	506 (11,7)	🔻
Algarve	505 (5,3)	🔻
Beiras e Serra da Estrela	505 (13,0)	🔻
Tâmega e Sousa	505 (12,2)	🔻
Baixo Alentejo	500 (14,0)	🔻
Alto Tâmega	500 (17,0)	🔻

Figura 11- Resultados obtidos quanto à literacia literária - NUTS III – PIRLS 2016

(Relatório PIRLS 2016, p. 15)

Através da tabela da figura 11, é possível observar que as Terras de Trás-os-Montes alcançaram 536 pontos, 8 pontos a mais que a média do país, resultando na 6.^a posição comparativamente às NUTS III, ficando a 8 pontos da região com o melhor resultado, (a região do Ave) e 36 pontos a mais que a região com pior resultado, o Alto Tâmega. O relatório PIRLS 2016 menciona que “nas Terras de Trás-os-Montes, no Ave, na Lezíria do Tejo e na Região de Coimbra praticamente todos os alunos (99%) conseguiram alcançar o nível Baixo de desempenho em leitura” (p. 20). Olhando para o panorama da região em que nos encontramos, o desafio a que nos referimos acima é ainda maior. A temática central deste relatório ganha maior relevância ao nos apercebermos que os resultados dos alunos desta região são particularmente maus em literacia científica. Não tendo nós a solução milagrosa para o problema, pensamos que um uso mais sistemático e articulado de leitura científica poderá ter um impacto na melhoria desses resultados. É uma questão que gostaríamos de continuar a investigar, em momentos futuros.

1. 3. O espaço da biblioteca como promotor de literacia

O espaço educativo deve ser pensado e organizado de modo a proporcionar às crianças oportunidades diversas de aprendizagem. Enveredando por uma perspetiva socioconstrutivista, os modelos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM), *High Scope*, *Reggio Emilia* e a Perspetiva da Associação Criança apresentam importantes contributos para pensar a organização do espaço/sala de aprendizagens, quer ao nível da Educação de Infância quer do 1.º CEB. Pretende-se que o espaço educativo se torne facilitador da exploração, descoberta e construção de saberes de natureza múltipla. A biblioteca pode e deve ser vista como um mediador do livro e da leitura. Neste sentido, Martins e Azevedo (2016), baseando-se em trabalhos anteriores (Sardinha, 2007), defendem que:

as crianças devem interagir com os livros e a literatura precocemente para, desta forma, se suscitar e motivar o prazer pela leitura, que pode ser desenvolvido, desde cedo, com uma metodologia adequada, sendo imprescindível que as atividades de aprendizagem da pré-leitura e da leitura sejam apropriadas durante o período pré-escolar, porque é neste período que as crianças têm uma maior capacidade de aquisição das competências básicas do processo leitor (p. 50).

O espaço da biblioteca aparece – e tem de aparecer – como um elemento importante de promoção de leitura. Faria (2010) defende que o “prazer pelos livros e, conseqüentemente, o prazer pela leitura, é contruído através do contacto directo com o livro, como objecto portador de prazer, de surpresa, de admiração e descoberta” (p. 20).

Ao nível da organização do espaço/sala em contexto pré-escolar há, no modelo do Movimento da Escola Moderna, uma referência explícita a seis áreas: biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; carpintaria e construções; atividades plásticas e artísticas; brinquedos, jogos e faz de conta (Niza, 2013).

A biblioteca, pequeno centro de documentação, dispõe geralmente de um tapete com almofadas que convidam à consulta dos documentos que contém. Estes materiais são diversificados: para além de livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito das atividades e projetos das crianças que frequentam o jardim de infância ou de outras crianças que já o frequentaram e dos amigos correspondentes ou de outras escolas. Esta

é uma importante fonte de documentos para apoio aos projetos a desenvolver (Niza, 2013).

Sobre a localização, estrutura e composição da área da biblioteca, Post e Hohmann (2007) defendem que

deve ficar situada num canto ou ao longo do perímetro do espaço de brincar, de forma a que a movimentação mais intensa e a brincadeira activa não interfiram com a exploração e a leitura de livros. Estantes e outro mobiliário devem ser utilizados como limites desta área. Uma das fronteiras pode ser formada por um caixote grande de cartão aberto de um dos lados e mobilado com almofadas de modo a criar um nicho confortável para onde as crianças se possam retirar com os livros (p. 149).

A área deverá beneficiar a mobilidade de forma a deixar as crianças cómodas, com mantas, almofadas, colchões ou sofás, onde as crianças poderão ler/observar os livros confortavelmente. Deverá favorecer a atividade dramática através da presença de fantoches e bonecos de pano, bem como oferecer uma diversidade de livros infantis. Quanto à arrumação, é importante privilegiar os livros preferidos das crianças, que devem ficar numa posição favorecida. Todos os livros devem ser arranjados de forma a que as crianças vejam as suas capas (Post, & Hohmann, 2007).

Marchão (2012) refere que os documentos e os livros da biblioteca podem ser usados como fonte de suporte e pesquisa para diferentes projetos do grupo e da educadora/do educador. A autora acrescenta, dizendo que “as crianças precisam de ter o prazer de ouvir histórias e de consultar enciclopédias; de inventar histórias e textos e de pedir à educadora/ao educador que as escreva; de as ilustrar e de as expor na biblioteca ou nas paredes da sala” (p. 13).

O manifesto da biblioteca escolar, elaborado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), apresenta uma lista de objetivos “essenciais ao desenvolvimento da literacia”. São eles:

- apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola;
- criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;

- proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;
 - apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
 - providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;
 - organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;
 - trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola;
 - defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;
 - promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela.
- <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>

A cooperação entre educadores/professores e bibliotecários providencia às crianças, segundo a UNESCO, “níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação” (s/p) e deve por isso ser uma constante nas escolas. Um dos grandes desafios que nos colocamos, aquando da realização da PES, foi, precisamente, o de, no âmbito dos contextos de intervenção, contribuir para uma melhoria da qualidade dos ambientes e das práticas de leitura, tendo – naturalmente – em atenção a qualidade dos espaços destinados à biblioteca.

2. Opções metodológicas e caracterização dos contextos

No presente ponto explicitamos a metodologia de investigação utilizada no estudo promovido sobre a prática educativa, considerando a natureza da mesma, os instrumentos e os procedimentos de recolha e de análise da informação.

Procedemos, ainda, à caracterização dos contextos em que decorreu a PES, refletindo sobre as particularidades das instituições, dos grupos de crianças, a gestão do tempo de trabalho diário, a organização do espaço das salas de atividades/aula e de espaços complementares, como o da biblioteca escolar, dada a relação desse espaço com a temática em estudo.

2.1 Metodologia de investigação

A metodologia de investigação adotada no estudo desenvolvido sobre a prática educativa inclui uma abordagem de natureza qualitativa, enveredando pela observação e inquirição das crianças de modo a recolher dados de tipo qualitativo e quantitativo, que consideramos importantes para a compreensão e interpretação desta mesma prática. As técnicas e instrumentos utilizados para recolha de dados foram: (i) o diário de bordo, no qual iam sendo incluídas notas de campo; (ii) o registo fotográfico; (iii) o questionário e (iv) a análise documental.

No decurso da observação procuramos assumir uma atitude discreta de modo a não interferir no comportamento das crianças e aceder a dados que nos permitissem melhor compreender a ação, intencionalidades e preferências manifestadas pelas crianças.

Assim, e para facilitar esse processo, recorremos a um bloco de notas, no qual registávamos os dados que, no decurso da ação, era possível ir recolhendo e considerados pertinentes para analisar e compreender a problemática em estudo e para apoiar a planificação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem a promover com as crianças.

As notas de campo foram devidamente identificadas, com a data e descritas detalhadamente. Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Os autores acrescentam que “o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150). Esta técnica de registo da informação foi

particularmente útil no acesso a informação sobre os modos como as crianças recorriam aos livros, os manipulavam e utilizavam, por sua livre iniciativa.

O registo fotográfico foi utilizado com maior regularidade, em contexto de creche e de jardim de infância, para arquivar informação sobre o(s) tipo(s) de livros colocados à disposição das crianças na sala de atividades, podendo, mais tarde, retomá-la e analisá-la. Também utilizamos esta técnica para registo icónico de algumas atividades realizadas com as crianças e da organização da sala. Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), a “fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e (...) pode ser usada de maneiras muito diversas” (p. 183). É de considerar que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bodgan, & Biklen, 1994, p. 183).

O questionário é uma técnica de recolha de dados que utilizamos para recolher informações sobre preferências das crianças sobre a literatura e, ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, também sobre as suas práticas de leitura e frequência da biblioteca escolar. Em relação à inquirição do grupo de crianças do 1.º ciclo do ensino básico, construímos um questionário, composto maioritariamente, por perguntas de resposta aberta, apresentando uma formulação clara e curta. Na resposta ao mesmo, foi salvaguardado o anonimato dos participantes. A validação do questionário foi efetuada através da sua apreciação e avaliação pelos dois orientadores do relatório e a orientadora cooperante, bem como pelos colegas de estágio, no decurso de um tempo de Seminário de Acompanhamento do Relatório Final de Estágio. Para a aplicação do questionário solicitámos a devida autorização aos responsáveis da escola e crianças, tendo sido obtido o seu consentimento e colaboração.

O diário de bordo foi utilizado nos três contextos para registo de informação recolhida no decurso da prática educativa, no qual incluímos as notas de campo que apresentamos no relatório.

Outra técnica de recolha de dados utilizada foi a análise documental. Esta incidiu sobre os registos da biblioteca escolar, onde estava documentado, mensalmente, a requisição dos livros pelas crianças da sala, bem como dados que mostram a quantidade de requisições por sala, no 1.º CEB.

A informação recolhida foi organizada e analisada através da análise de conteúdo e tratamento estatístico de alguns dados, no sentido de aceder a uma leitura qualitativa e quantitativa das práticas educativas e olhares das crianças sobre as mesmas.

Para a compreensão dessa informação, importa ter em consideração os contextos educativos em que as crianças se integram, pelo que, a seguir, procede-se à descrição das características apresentadas pelos contextos em que decorreram as atividades de PES.

2.2. Caracterização dos contextos

A compreensão da ação educativa pressupõe tomar em consideração os contextos em que a mesma decorre. Assim procede-se, neste ponto à caracterização dos contextos educativos em que decorreu a PES. Esta foi desenvolvida em três contextos educativos: creche, jardim de infância e escola do 1.º ciclo do ensino Básico (1.º CEB). Estes dois últimos contextos pertenciam ao mesmo Agrupamento de Escolas e situavam-se no mesmo edifício escolar.

2.2.1. Contexto de creche

A creche em que decorreu a PES integrava-se numa instituição da rede privada de solidariedade social. O edifício da creche era de construção recente e apresentava boas condições arquitectónicas, estando ligado a outro de construção mais antiga, mas em bom estado de conservação.

A instituição integrava serviços de creche (0-3 anos), educação pré-escolar (3-6 anos) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos), e dispunha de um vasto espaço exterior, que incluía um campo desportivo multiusos, um parque infantil e um amplo espaço verde, com várias árvores de fruto e arbustos de adorno. A separar da rua, havia grades que rodeavam a instituição.

O edifício da creche tinha no corredor de entrada várias informações expostas acerca do funcionamento da instituição, como: o regulamento interno, horários, calendário de atividades, ementa, tabela de preços, um exemplo de contrato de prestação de serviços, rede de processos, seguro escolar, organograma e cópia da comparticipação da segurança social.

Ao nível das salas de atividades, a destinada ao grupo dos bebés (0-1 ano) possuía uma sala parque, um berçário, vestiário, zona de higiene e um espaço com equipamento para a preparação de refeições. As salas para os grupos de crianças de 1 ano e de 1 e 2 anos eram semelhantes e de dimensões idênticas, possuindo duas divisões no interior para vestiário e arrumação. A sala para o grupo de crianças de 2 anos de idade localizava-se no edifício destinado à educação pré-escolar e era uma sala de maior dimensão, quando

comparada com as da creche. Este grupo dispunha ainda de uma divisão para arrumação de materiais, vestiário e refeitório.

O edifício da creche, para além dos espaços acima indicados, possuía ainda um refeitório para as crianças, equipado com mesas redondas e cadeiras, bem como com oito cadeiras de alimentação para as crianças que ainda não andavam. Neste refeitório eram servidas as refeições (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) aos grupos de crianças de 1 ano e 1 e 2 anos de idade. Havia ainda uma casa de banho para estes dois grupos, duas áreas para troca de fraldas, uma casa de banho para adultos, uma sala para funcionários com casa de banho e vestiário e um gabinete para a direção, dotados todos estes espaços com os devidos equipamentos.

O grupo com o qual desenvolvemos a intervenção era constituído por 15 crianças, 11 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. A criança mais nova tinha 10 meses e a criança mais velha tinha 1 ano e 9 meses, observando-se grande diversidade nas habilidades de locomoção e de interação. A educadora e a auxiliar de ação educativa do grupo/sala contavam com o apoio de outras funcionárias em alguns momentos da rotina, como na hora das refeições.

A diferença de idade apresentada pelas crianças requeria a organização de atividades que permitissem responder e favorecer a progressão de cada uma e do grupo, pelo que nem sempre era uma tarefa fácil de concretizar, mas era, sem qualquer dúvida, gratificante. Das 15 crianças, 9 não andavam quando começamos o estágio, e tinham de ser levadas ao colo para o refeitório e para a casa de banho. Quando terminamos o estágio 4 destas crianças tinham já começado a andar. Algumas crianças tinham estado já com a educadora no ano anterior, evidenciando familiaridade com a rotina e manifestando afetividade, pelo que eram feitas solicitações frequentes à educadora. Todas as crianças do grupo usavam fralda. A educadora cooperante referiu que as crianças mais velhas poderiam, passados alguns meses, começar a largá-la.

Relativamente à rotina diária, observava-se uma sequência de atividades ao longo do dia e da semana. Como refere Araújo (2013, baseando-se em Kruse e em Post e Hohmann), a organização das atividades diárias deve ser concebida em torno de um horário e de rotinas, de modo “a promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças” e devem “ser congruentes com dois princípios básicos: serem previsíveis, embora flexíveis, e incorporarem permanentemente o conceito de aprendizagem ativa” (p. 42).

A rotina diária começava com a chegada das crianças à sala de atividades e, enquanto aguardavam a chegada das outras crianças e o início das atividades (9h30m), brincavam de forma livre. Às 10h00, eram colocados às crianças os babetes, ainda na sala de atividade (assim acontecia antes de cada refeição que as crianças tomavam durante o dia) e depois iam lanchar/tomar o pequeno almoço. A escolha dos alimentos dos lanches era da responsabilidade dos pais/família, sendo, portanto trazidos de casa. Normalmente eram compostos por iogurte, fruta, queijo e pão. O lanche era tomado no refeitório, e em conjunto com as crianças da sala de 1 e 2 anos, mas em mesas diferentes. Após o lanche, e depois das auxiliares de ação educativa cuidarem da higiene das crianças, regressavam à sala de atividades. Este lanche matinal, acontecia sempre às 10h00, exceto à terça-feira, por ser o dia em que a professora de música vinha realizar atividades com as crianças. Por causa dessas atividades, o lanche era adiantado.

Das 10h30 até às 11h00, era comum ser realizada, na sala de atividades, uma atividade em pequeno grupo. Enquanto duas ou três crianças realizavam a atividade, as outras crianças brincavam na sala, depois iam trocando. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013),

no que concerne à dimensão pedagógica do tempo, o ritmo do dia, torna-se bastante óbvia a necessidade de pensar acerca de processos educativos de organização temporal que criem espaço para o individual, para pequenos grupos, para o grupo como um todo; que promova interesses e motivações plurais, assim como identidades e culturas plurais, que promova explorações comunicativas no âmbito das cem linguagens e facilite o uso dos sentidos inteligentes e inteligências sensíveis (p. 17).

Às 11h00, as crianças iam almoçar ao refeitório, de novo em conjunto com as crianças de 1 e 2 anos. A ementa do almoço era, normalmente, um prato de sopa, um prato de massa/arroz/puré/batata com carne/peixe e, por fim, fruta (habitualmente maçã/banana/pera cortada ou passada). Após o almoço, as crianças iam, uma a uma, à casa de banho com a auxiliar de ação educativa para fazer a higiene (mudar fralda, lavar cara) e, de seguida, voltavam à sala para dormirem a sesta, em camas aí colocadas e depois retiradas. As crianças começavam a descansar por volta das 12h00 e podiam dormir até às 14h30. A essa hora, as crianças iam à casa de banho acompanhadas pela auxiliar de ação educativa para fazer a higiene. Ao regressar à sala, as crianças realizavam atividades de escolha livre nas áreas da sala.

Às 15h00, as crianças iam tomar o lanche da tarde, que era geralmente constituído por bolachas, iogurtes, leite, fruta (a escolha dos alimentos deste lanche, como já antes referimos, era responsabilidade dos pais das crianças). Depois do lanche, as crianças regressavam à sala onde continuavam a brincar de forma livre. No final era solicitado às crianças que arrumassem os objetos utilizados.

Refletindo sobre a rotina diária da creche, pode considerar-se que esta incluía diferentes tempos de atividades, como referem vários autores de referência e que Araújo (2013) menciona no seu trabalho. Nesta linha, verificamos que a organização do tempo praticada incluía,

tempo de grupo (dedicado a atividades planeadas e propostas pelo adulto), o tempo de escolha livre (dedicado ao jogo e exploração pela criança do ambiente, de forma não constrangida e ao seu próprio ritmo) e o tempo de exterior (dedicado à exploração do mundo exterior). [Integrava ainda o tempo] das refeições, o tempo dos cuidados corporais e o tempo da sesta, igualmente reconhecidos no seu potencial para fomentarem aprendizagens diversas (p. 42).

O tempo que decorria entre o lanche da manhã e o almoço era curto, o que limitava o envolvimento das crianças em atividades e brincadeiras mais alargadas, quer ao nível da sala quer do recreio.

A sala de atividades estava organizada conforme o defendido no modelo de HighScope, integrando as seguintes áreas: a da biblioteca, da casa, dos brinquedos e dos carros e a das construções. No que se refere à área da biblioteca, esta integrava uma estante e um sofá. Embora dispusesse de uma boa quantidade de livros, existia pouca diversidade de leituras. Os livros eram adequados para as crianças desta idade, no entanto, a estante era demasiado alta para as crianças, que normalmente não conseguiam tirar os livros, ou conseguiam fazê-lo com alguma dificuldade o que, por vezes, as levava a desistirem. Observamos que, para melhorar a área da leitura/biblioteca, deveria haver uma maior variedade de livros, revistas, jornais, livros de receitas, etc, e colocá-los ao alcance de todas as crianças da sala.

Ao nível das paredes da sala encontravam-se expostas fotografias de atividades realizadas pelas crianças e materiais de informação, como o mapa de registo das presenças, a calendarização de eventos e comemorações, a lista de crianças admitidas, o plano de atividades e um documento de avaliação e redefinição das estratégias de ação.

Os materiais existentes nas áreas eram diversificados e em quantidade suficiente para todas as crianças poderem dispor, em simultâneo, de objetos com que pudessem brincar/trabalhar em conjunto ou individualmente.

A sala estava equipada com uma mesa redonda e cadeiras, utilizadas frequentemente para a realização de atividades em pequeno grupo. Tinha ainda dois tapetes, um no centro da sala, onde as crianças se sentavam para realização de atividades em grande grupo e outro tapete junto da área dos carros e das construções, o qual ajudava a delimitar essa área de jogo. Dispunha ainda de um armário, equipado com lavatório e com espaço para guardar babetes, garrafas de água, chupetas e outro material.

A sala integrava condições de segurança, tendo as fichas de eletricidade, radiadores e interruptores localizados fora do alcance das crianças, situados estes ao nível da altura do pessoal adulto. A sala tinha três portas de entrada, uma que ligava ao corredor da instituição e duas de acesso ao exterior, mais especificamente ao parque de recreio. Ligadas à sala havia duas divisões, uma delas era o vestiário onde eram guardados as mochilas e os casacos das crianças, bem como alguns materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades. A outra divisão era uma sala onde eram arrumadas as camas utilizadas para a sesta (como atrás referido).

2.2.2. Contexto de educação pré-escolar

O estágio em contexto pré-escolar/jardim de infância decorreu numa instituição da rede pública, funcionando em conjunto com uma escola de 1.º CEB, na qual também realizei estágio. Nos espaços de entrada da instituição encontrava-se a receção, equipada com um *placard* para expor e divulgar informações (fichas de turma e outros documentos), uma sala de trabalho equipada com material de reprodução e impressão de documentos, uma sala de convívio para professores e auxiliares de ação educativa e uma sala de reuniões, sendo estes espaços comuns ao jardim de infância e ao 1.º CEB. Outro espaço comum, e também localizado neste piso mas já no corredor que dá acesso à escola do 1.º CEB, era a biblioteca escolar, à qual é feita referência aquando da caracterização do contexto de 1.º CEB.

O espaço destinado ao jardim de infância (JI) ocupava dois pisos de uma ala do centro escolar em que se integrava, situando-se no piso superior quatro salas de atividades (designadas por JI1; JI2; JI3 e JI4), um salão polivalente, casas de banho, enfermaria e uma arrecadação. No piso inferior havia o refeitório e casas de banho para as crianças. Ao nível do espaço exterior, havia um parque infantil específico para as crianças do

Jardim de infância, equipado com baloiços, e escorregas, um espaço relvado e um campo desportivo, multiusos, utilizado sobretudo para a realização de jogos ou educação motora. Estes espaços localizavam-se próximos da porta de entrada da instituição e do parque de estacionamento para viaturas dos trabalhadores da instituição, o que exigia redobrada atenção para manter a segurança das crianças.

O grupo era constituído por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, de 4 e 5 anos de idade. A diversidade de habilidades físicas, de comunicação e de atenção/concentração reveladas pelas crianças foi tomada em consideração na organização e desenvolvimento das atividades, no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de cada uma e do grupo.

A organização do tempo pedagógico integrava uma rotina diária que atendia aos diferentes ritmos de trabalho das crianças e ao modo de realização, a nível individual, em pequeno grupo e em grande grupo. A autonomia e a responsabilização das crianças eram valorizadas nessa rotina, para o que contribuía também o quadro de responsabilidades em funcionamento na sala, ajudando a gerir a participação de todos na assunção de determinadas tarefas. Em cada dia, e de forma rotativa, uma criança desempenhava a tarefa de “responsável do dia”, assumindo várias responsabilidades: organizar o grupo em pares na saída da sala de atividades, verificar a marcação da presença dos colegas, alertando aqueles que não a marcaram para o fazerem e assinalar o tempo atmosférico, atualizando o respetivo quadro.

No que se refere à rotina diária, esta começava com a entrada das crianças na instituição, o que decorria normalmente entre as 8h00 e as 9h30. Quando as crianças chegavam antes das 9h00 dirigiam-se para o salão polivalente onde aguardavam o início da componente letiva, brincando e interagindo com as crianças de outros grupos/salas de diferentes idades. Às 9h00, as auxiliares de ação educativa ou as educadoras de infância dirigiam as crianças para a sala. Das 9h00 às 10h00, eram realizadas as atividades de acolhimento, cantando uma canção e dialogando em grande grupo/preenchimento do quadro do tempo e de presenças, e atividades da iniciativa do adulto. Às 10h00 as crianças formavam pares (escolhidos pela responsável do dia), iam buscar as mochilas, encontrando-se estas fora da sala em cabides identificados com o nome das crianças, e dirigiam-se ao refeitório. Entre as 10h00 e as 10h30 as crianças lanchavam, sendo que o leite era oferecido pela instituição e o restante lanche era da responsabilidade dos pais/família. No refeitório existiam várias mesas e cadeiras onde as crianças se podiam

sentar, embora estivesse atribuída uma mesa a cada sala. Terminado o lanche, por volta das 10h30, as crianças iam colocar a mochila no cabide e iam para o recreio, podendo ser no exterior ou no interior, dependendo das condições climáticas. As crianças que ainda não haviam terminado o lanche mantinham-se no refeitório até fazê-lo, sendo supervisionadas por pessoal auxiliar e, à medida que terminavam, iam juntar-se aos colegas no recreio. Às 11h00, o grupo regressava à sala de atividades. Aí realizavam-se atividades, em grande ou pequeno grupo, até às 12h00, hora em que iam almoçar. As crianças podiam almoçar na instituição ou em casa. Quando almoçavam em casa, os pais/família registava essa informação na “folha de almoços” colocada na parte exterior da sala ou informava a profissional que acolhia a criança.

O período de almoço integrava-se na componente de apoio à família, sendo esse tempo assegurado por outros profissionais, contratados para o efeito. Às 14h00, reiniciavam as atividades referentes à componente letiva, dirigindo-se o grupo para a sala de atividades, sendo desenvolvidas atividades da iniciativa dos adultos ou das crianças. Por volta das 15h00, iniciava o tempo de trabalho/brincar nas áreas de atividades da sala. Às 16h00 terminava a componente letiva/tempo de saída, aguardando as crianças a chegada dos pais/família na entrada da instituição. As crianças que frequentavam a componente de apoio à família lanchavam e, a seguir, realizavam atividades no salão polivalente ou no recreio exterior.

À segunda e quinta-feira, das 9h00 às 10h00, as crianças do grupo/sala (JI4) realizavam atividades de educação motora. Participavam ainda, à segunda e à quarta-feira, antes das 9h00, numa caminhada promovida no âmbito do “Projeto pé ativo”, no qual estavam envolvidas as crianças dos jardins de infância do Agrupamento de Escolas. Este projeto procura aliar “a promoção do exercício físico e de estilos de vida ativos, com a realização de percursos a pé na cidade e de atividades lúdico-motoras na escola, à promoção da alimentação saudável, como por exemplo a preparação de lanches saudáveis” (ULSNE, 2017).

Ao nível da organização dos espaços e dos materiais, a sala de atividades encontrava-se estruturada pelas seguintes áreas: expressão plástica, incluindo um espaço destinado à pintura e outro a atividades de desenho, colagem e modelagem; construções/carros; biblioteca; casa; consultório médico; jogos de mesa e a do computador. O espaço de pintura dispunha de um cavalete, várias tintas e folhas de papel, e podia ser frequentada por duas crianças de cada vez. As atividades de desenho, colagem

e modelagem eram realizadas na mesa central da sala e os materiais destinados a estas atividades encontravam-se dispostos numa estante, à qual as crianças tinham fácil acesso. Esta área tinha um limite máximo de frequência de quatro crianças em simultâneo. Os cuidados de higiene necessários depois do envolvimento das crianças em algumas das atividades de expressão plástica eram facilitados pela existência, na sala, de uma bancada equipada com lavatório.

A área das construções/carros era constituída por um tapete e cestos com material variado e uma garagem com carros. Estava estipulado para esta área um limite máximo de frequência de quatro crianças, em simultâneo.

A área da casa tinha um limite máximo de cinco crianças de cada vez e dispunha de materiais normalmente incluídos na cozinha e no quarto de dormir, favorecendo a representação de papéis do quotidiano familiar (o jogo “faz de conta”). Na parte da cozinha, tinha uma mesa pequena circular e bancos também pequenos, um fogão, um forno micro-ondas, armários, loiça (copos, pratos, comida, panelas, etc.) e uma balança. Ao nível do quarto havia uma cama pequena, armário, roupas, espelho, varal, mesa de passar a ferro e respetivo ferro.

A área do consultório médico tinha um limite de três crianças de cada vez e era constituída por uma maca, uma cadeira própria e vários materiais para utilizar em situações de faz de conta (seringa, estetoscópio, termómetro, etc.). A área dos jogos incluía vários jogos de tabuleiro, como puzzles, dominós e lotos, e acolhia quatro crianças de cada vez. A área do computador permitia o acesso a jogos didáticos, como por exemplo jogos de memória, podendo ser utilizado por dois crianças de cada vez. A área da biblioteca estava equipada com uma estante, um sofá, um tapete e uma mesa redonda e três cadeiras. Dispunha de vários livros, mas pouca diversidade de literatura. A área podia ser utilizada por três crianças em simultâneo e o espaço que lhe estava atribuído era limitado em termos de área e de conforto, suscitando-nos reflexão e o aprofundamento de conhecimentos sobre formas alternativas de organização e dinamização desta área. Mais adiante, na descrição das experiências, retomaremos esta questão, evidenciando o trabalho que fizemos no sentido de melhorar a área da biblioteca.

Ao nível dos equipamentos pedagógico-didáticos, a sala possuía um computador com ligação a um quadro interativo e um quadro, de escrita com marcadores, sendo utilizados, por adultos e crianças, para a concretização de diversificadas atividades.

As regras de funcionamento em grupo encontravam-se escritas e ilustradas num cartaz, de modo a poderem ser compreendidas e lembradas por todos. Essas regras apontavam para ações positivas, como: “somos todos amigos”; “arrumamos as nossas coisas no cabide”; “respeitamos os adultos e os colegas”; “para falar pomos o dedo ou a mão no ar”; “falamos baixo”; “andamos devagar”; “no ‘comboio’ vamos com ordem”; “partilhamos os brinquedos”; “quando estamos a trabalhar estamos bem sentados”; “quando nos levantamos, arrumamos as cadeiras”; “arrumamos o que desarrumamos” e “matemos a sala limpa e arrumada.

O mapa das presenças encontrava-se afixado na parede ao alcance das crianças e consistia num quadro de dupla entrada, constando numa das entradas os dias do mês e da semana e na outra o nome e fotografia das crianças. Na parte superior do quadro encontrava-se registado o ano e nome do mês que estava a decorrer. O envolvimento das crianças na realização destes registos permitia que fossem tomando conhecimento e aprendendo a nomear as diferentes unidades de tempo.

A sala usufruía de excelente luminosidade natural, possuindo uma parede com amplas janelas, e estava equipada com sistema de aquecimento central, proporcionando um ambiente acolhedor e com o necessário conforto para (inter)agir e trabalhar.

2.2.3. Contexto de 1.º ciclo do ensino básico

A escola do 1.º CEB, como já antes referimos, integrava o mesmo Agrupamento de Escolas e o mesmo centro escolar que o contexto de educação pré-escolar, funcionando noutro bloco do edifício.

O espaço destinado ao 1.º ciclo ocupava também dois pisos, situando-se no superior quatro salas de aula, duas salas de apoio, duas casas-de-banho destinadas às crianças, uma no início do corredor e outra no fundo, para além de alguns espaços comuns à educação pré-escolar, como por exemplo os da entrada principal da instituição, a reprografia, as salas de reunião e de convívio para os profissionais e a biblioteca escolar. No espaço de entrada, encontrava-se um quadro de informações, no qual eram afixados documentos relativos ao funcionamento da instituição e dos grupos/turmas de 1.º CEB (lista dos alunos, com nome, idade, escalão e nome da professora e horário).

No piso inferior havia seis salas de aula, uma arrecadação com vários materiais, principalmente de educação motora, o refeitório, casas de banho para as crianças e duas arrecadações. Os dois pisos estavam ligados através de duas escadarias, uma no início e

outra no fundo do corredor. Ambos os pisos tinham portas de acesso para o espaço exterior.

O espaço de recreio exterior destinado às crianças do 1.º CEB dispunha de vários equipamentos e materiais, tais como um escorrega, com o piso de placas de borracha para amortecer o embate em caso de queda. O resto do piso, tinha uma área em cimento e outra relvada, permitindo experiências diversificadas de recreação. Nos tempos de recreio as crianças podiam ainda utilizar o campo desportivo, multiusos, da instituição. Este campo era também utilizado para a prática das atividades de educação motora.

No que se refere à biblioteca escolar, esta integrava duas salas amplas e abertas. Na primeira, havia o espaço de receção e alguns computadores que as crianças podiam usar. Era neste espaço que, normalmente, eram desenvolvidas atividades de leitura com as crianças do jardim de infância. Na segunda sala, havia os livros organizados em estantes e várias mesas com cadeiras, local onde as crianças podiam ler e desenhar. Neste segundo espaço eram elaboradas as atividades de leitura com as crianças do 1.º CEB. Dos livros presentes na biblioteca, os que tinham uma etiqueta vermelha não podiam ser requisitados pelas crianças, apenas consultados. Estes livros eram maioritariamente de cariz científico.

O grupo/turma era constituído por 22 crianças do 3.º ano de escolaridade. Três crianças, duas raparigas e um rapaz encontravam-se a frequentar salas de apoio. O grupo apresentava uma integração equitativa em termos de género, incluindo onze rapazes e onze raparigas. Algumas crianças ainda só tinham 8 anos, ao passo que outra já tinham feito 9 anos. Era um grupo de crianças que se manifestava interessado, respeitador dos adultos e dos pares, fazendo com que o ambiente de aula fosse agradável e propício a um bom clima de ensino e aprendizagem. As crianças mostravam vontade de trabalhar, de participar e de se envolverem em novas atividades e aprendizagens.

À semelhança do que aconteceu em contexto de creche e de jardim de infância, a PES no 1.º CEB decorreu às segundas, terças e quartas-feiras. Durante estes três dias, estava previsto no horário escolar que os alunos tivessem 4h30 de Português, 4h15 de Matemática, 1h30 de Estudo do Meio, 1h30 de Expressões, 1h de TIC que era lecionado de 15 em 15 dias, alternando com atividades de Matemática, Português ou de Estudo do Meio, dependendo das necessidades identificadas e tendo em conta a necessidade de dar continuidade e alargar a exploração de um ou outro domínio curricular, no sentido de superar potenciais dificuldades ou dúvidas emergentes.

No horário dos alunos, havia ainda 1h de Inglês e 1h de apoio ao estudo, com outros professores. Embora os tempos curriculares estivessem definidos no horário da turma, havia flexibilidade no desenvolvimento dos mesmos, de modo a tomar em consideração o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança e do grupo.

O intervalo das crianças era de 30 minutos, entre as 10h30 e as 11h00 da manhã, e o período de almoço era de 1h30 à segunda e terça-feira, e de 1h45 à quarta-feira. À tarde, as crianças tinham um horário letivo mais alargado, duas horas seguidas, com início às 14h00 e saída a partir das 16h00.

A sala onde foi realizada a PES estava localizada no piso superior da instituição, e tinha o nome SE8. Quanto à organização, a sala tinha mesas dispostas em seis filas, quatro de forma horizontal e duas na vertical. Tinha dois quadros, um branco e outro interativo, dois armários. Um desses armários estava localizado na frente da sala, contendo alguns trabalhos das crianças não concluídos ou por arquivar e materiais de trabalho disponíveis, como: canetas, lápis, borrachas, marcadores, colas, folhas de desenho de tamanho A4 e tesouras, uma capa e os manuais da professora titular de turma. No armário do fundo sala estavam as capas das crianças que continham os trabalhos realizados ao longo do ano letivo. Junto a este armário estavam duas mesas juntas na horizontal, onde estavam guardados os manuais e os cadernos das crianças, separados por áreas disciplinares. Ainda na parte de trás da sala era possível encontrar uma mesa redonda, onde as professoras guardavam algum material relacionado com a aula. Nas paredes da sala era possível observar vários trabalhos recentes elaborados pelas crianças. A secretária da professora estava equipada com computador. A sala era bem iluminada, tendo, na parede oposta à porta de entrada, várias janelas e era suficientemente ampla para as crianças e as professoras se sentirem confortáveis e poderem deslocar-se facilmente por todos os espaços.

3. Descrição e análise da prática educativa

Neste ponto procedemos à descrição e análise reflexiva da ação educativa e investigativa promovida ao longo da PES, que como já antes referimos, foi desenvolvida em contextos de creche, de educação pré-escolar e de 1.º CEB. Assim, e considerando a problemática em estudo, destacam-se experiências de ensino-aprendizagem em que a literacia literária e científica, mereceu particular reflexão. Para além dessa informação, inclui-se ainda a obtida através da inquirição das crianças e da análise documental de algumas obras utilizadas, procurando valorizar e articular dados em ordem a uma interpretação e concretização dos objetivos que orientaram o presente trabalho, e apresentados na introdução do relatório.

3.1. Experiências de aprendizagem em contexto de creche

O processo de aprendizagem desenvolvido em contexto creche decorreu de forma flexível, atendendo às especificidades da faixa etária das crianças e à necessária articulação das dimensões educativa e de cuidados.

As atividades ligadas ao cuidado, como a muda da fralda e a sesta, ocupavam parte do tempo da rotina diária, pelo que procuramos valorizar e tirar partido dos tempos socioeducativos disponíveis, promovendo, com as crianças, interações sociais e brincadeiras diversificadas e promotoras de um clima de confiança e bem-estar, ao mesmo tempo que se estimulava o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Neste sentido, promovemos e apoiamos o desenvolvimento de atividades da iniciativa das crianças e dos adultos, prestando atenção às diferentes áreas de atividades existentes na sala, nomeadamente à dos carros, jogos didáticos, da casa e dos livros/biblioteca. A procura de apoio para a visualização e leitura dos livros presentes na área da biblioteca fazia com que as crianças solicitassem a presença do adulto. Na área não havia um fácil acesso das crianças aos livros. Numa atitude pedagógica pró-ativa, não só procurávamos responder a estas iniciativas como também promover uma relação sistemática das crianças com os livros, suscitando a sua curiosidade em relação aos materiais disponíveis.

A observação realizada permitiu-nos perceber que as crianças gostavam de observar as imagens do livro enquanto estes eram lidos pelo adulto, e interagem com o adulto na resposta a comentários e a perguntas que iam sendo feitas. Registamos aqui o seguinte exemplo, em que a formulação de perguntas abre espaço à interação com a

criança: *Que bom um fruto para comer? Onde está a maçã? O cão está a ladrar, como faz? E este animal?* Percebemos, portanto, que as crianças gostavam que lhes lessem livros, começando algumas a ir à área da biblioteca buscar um livro, ir ter com um adulto e dar-lho, indicando querer que lho lesse. É de notar que embora ainda não verbalizassem o pretendido, expressavam-no recorrendo a outras formas de comunicação. Um dos maiores desafios que se nos colocou foi adaptar a leitura de modo a que todas as crianças pudessem compreendê-la, atendendo a que o grupo integrava crianças com idades e níveis de progressão diferenciados.

Refletindo sobre as vantagens de ampliar e diversificar as oportunidades de leitura, em conjunto com a educadora cooperante e supervisores, decidimos introduzir novos livros na área da biblioteca. Um deles foi “Os animais também falam” da editora AMBAR. Este livro era, particularmente, diferente em termos de estrutura e apresentação em relação aos que se encontravam na área da biblioteca. Tratava-se de um livro de formato popup e integrava, em cada página, a imagem de um animal e um pequeno texto, incluindo onomatopeias dos sons produzidos pelo animal representado. Passamos a descrever a atividade desenvolvida.

Sentados em semicírculo no tapete central da sala de atividades, começamos por mostrar o livro às crianças, alertando para alguns elementos da capa e, de seguida, abrindo e virando uma página de cada vez. Fomos, então, mostrando a imagem do animal que nele surgia, em forma de popup, dizendo o nome e imitando a expressão desse animal. Íamos, ainda, solicitando e encorajando as crianças a participar na reprodução desses sons e gestos alusivos ao animal. As crianças manifestaram curiosidade, mas também uma certa apreensão ao verem surgir, algumas figuras, em formato tridimensional. Todas as crianças quiseram manusear o livro, fazendo-o com cuidado e manifestando uma expressão de alegria em relação a cada imagem que ia sendo apresentada. As crianças participaram com vivacidade e, por vezes, com uma certa euforia na imitação dos sons alusivos à comunicação de cada animal, parecendo imitar a sua força e braveza, como por exemplo, o ladrar do cão e o rosnar do leão.

Dando continuidade a essa atividade, introduzimos alguns fantoches de animais apresentados no livro, desafiando as crianças à expressão e à interação, utilizando o fantoche como elemento de mediação. As crianças manipularam os fantoches, proferiram onomatopeias, manifestando prazer na experiência promovida. Duas crianças que em atividades anteriores haviam revelado alguma timidez, nesta atividade quiseram pegar e

brincar com os fantoches, manifestando prazer em fazê-lo. Parece-nos poder considerar que estas atividades favoreceram a recreação e aprendizagem das crianças, criando oportunidades para as crianças participarem, se expressarem e tirarem partido do material colocado à sua disposição.

Outra experiência de aprendizagem promovida consistiu em integrar cinco novos livros na área da biblioteca, deixando e aguardando que as crianças os descobrissem e explorassem, por sua própria iniciativa. Esses livros apresentavam características físicas e temáticas diversificadas. Um desses livros intitulava-se “O aniversário do André” da editora Girassol, trata-se de um livro de tamanho pequeno e que, no centro da capa, tem uma abertura com um fantoche de dedo, que pode ser manipulado, dando vida ao livro. Outros dois livros eram “Bom Dia!” da editora Girassol e “Um coelhinho no parque” de Atsuko Morozumi. Estes eram dois livros de capa dura e com um formato quadrangular/retangular. Outro dos livros intitulava-se “As Cores” da editora Civilização. Este era um livro de capa dura, composto por várias páginas de cores transparentes que alteram as particularidades do conteúdo do livro; e, finalmente, “O Esquilo Comilão” de Jean-Jacques Vacher e Loic Jouannigot, um livro de capa dura, com uma textura castanha e macia na capa. Como se percebe, procuramos uma diversidade de livros (em termos formais e temáticos) proporcionando às crianças múltiplas experiências de interação, valorizando a descoberta pela observação visual e pelo tacto.

Realizando uma observação atenta, mas discreta, de modo a evitar a reatividade das crianças, procuramos recolher dados que nos permitissem compreender se os livros eram por elas procurados e as estratégias que utilizavam para explorá-los. Os dados recolhidos permitiram-nos perceber que os livros mais procurados e observados pelas crianças eram os de texturas variadas. A possibilidade de tatear, explorar e experienciar sensações variadas parece estar na base das escolhas realizadas. A este respeito Araújo (2013) sublinha a importância de garantir às crianças a possibilidade de ter “estímulos novos que mantenham um elevado grau de apelo sensorial” (p. 54).

O desenvolvimento de experiências sensoriais foi, muito mais além, das realizadas através dos livros, criando situações educativas em que as crianças contactaram, manipularam e exploraram materiais sensoriais naturais, como bugalhos, bolotas, nozes e folhas (videira, castanheiro, carvalho e figueira). Começamos por colocar esses materiais à disposição das crianças, utilizando-os por sua livre iniciativa, assumindo os adultos uma ação de proximidade e contínuo acompanhamento, de modo a brincarem com

eles e explorá-los como pretendessem, mas em segurança e a evitar riscos, nomeadamente em relação ao facto de os puderem levar à boca. Foi interessante observar o envolvimento de algumas crianças na manipulação das bolotas e das nozes, tateando-as, batendo com elas na mesa e umas nas outras, e apertando-as, tentando parti-las. Como referem Post e Hohmann (2007, retomando a ideia de Fraiberg) as crianças pequenas têm “uma intensa sede de experiência sensorial” e “exploram os objetos para descobrir o que são e o que fazem”, indo aos poucos [alargando] as suas ações exploratórias e [organizando] as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento” (p. 47).

A manipulação desses materiais permitiu ainda explorar os primeiros conceitos de quantidade e de número. Neste âmbito, propusemos às crianças a realização de uma atividade, em pequeno grupo. Dispusemos na mesa um prato com bugalhos e bolotas e um copo de plástico vazio. Sugerimos às crianças fazer um jogo que consistia em pegar naqueles materiais e colocá-los, um a um, dentro do copo, deixando o prato vazio. Ao colocar os objetos um a um, como afirmam Post e Hohmann (2007), as crianças vão-se apercebendo que os materiais existem em separado e que podem aparecer com várias quantidades, usufruindo de oportunidades para irem construindo os conceitos de número e de quantidade. Do observado, verificámos modos diversos de concretização da proposta. As crianças mais velhas do grupo colocaram os materiais no copo, sem a ajuda do adulto e, no final, uma delas, como mostra a figura 12, levantou o prato, indicando ter concluído a tarefa. Algumas crianças meteram alguns materiais, no copo, mas nem sempre um a um, outras colocavam os materiais, mas retiravam-nos de imediato e, ainda, outras olhavam para o adulto, manifestando querer usufruir do apoio e incentivo deste, concretizando o jogo com ajuda. As imagens da figura 12, ilustram a ação das crianças nessa atividade.



Figura 12- *Atividade de colocar os materiais dentro do copo*

Foram promovidas muitas outras atividades com as crianças, mas não incluídas no presente relatório, dada a restrição de páginas e de tempo. Consideramos, contudo, ter optado por centrar a reflexão mais sobre as oportunidades criadas no âmbito da promoção da literacia literária e científica, e da exploração sensorial dos livros e de objetos do mundo.

3.2. Experiências de ensino-aprendizagem em contexto de educação pré-escolar

A intencionalidade da ação educativa visou, entre outros aspetos, a realização de atividades que promovessem a literacia literária e científica das crianças, bem como a introdução de livros na área da biblioteca, de modo a oferecer uma maior variedade de materiais de leitura. Esta, como fomos referindo no primeiro ponto deste trabalho, é fundamental para a formação de leitores competentes, criativos e motivados.

As atividades promovidas, tanto por iniciativa dos adultos como pela das crianças, integraram formas diversas de agrupamento, decorrendo algumas em grande grupo e outras em pequenos grupos, valorizando as oportunidades de interação e de aprendizagem que estes processos apresentam. Em ambas as situações, foi valorizada a partilha de saberes e ideias, a participação de todos e a ajuda mútua. A capacidade de trabalhar em conjunto, de atenção e concentração, foram os aspetos positivos que mais nos surpreenderam ao nível do grupo de crianças. As crianças, no geral, revelaram-se participativas, querendo experimentar e envolver-se na realização de novas tarefas, o que facilitou a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem desafiador e caloroso.

O diálogo foi valorizado nos diferentes tempos da rotina diária, bem como a participação de todas as crianças, criando oportunidades para que aquelas que não interagiam tanto se sentissem apoiadas para agir e relacionar-se, favorecendo a sua autonomia e afirmação pessoal. A participação oral era também reconhecida pelas crianças como importante, como a seguinte observação de uma criança permite perceber: *...já fala, antes não falava tanto!* (C11¹)².

A progressão registada ao nível da comunicação e da participação das crianças nos diálogos em grande grupo revelava a sua crescente integração e confiança em si mesmo e nos outros, princípios nos quais assentava a nossa prática educativa. Além de um maior número de crianças participar nos diálogos e conversas em grupo, também os

¹ De forma a salvaguardar o anonimato das crianças, procedemos à codificação do seu nome através da letra C de Criança.

² Nota de campo, dia 22 de janeiro de 2018.

seus discursos se tornaram progressivamente mais ricos. Ao nível dos tempos de acolhimento, a fluência na narração do realizado e vivido no dia anterior ou durante o fim de semana ou qualquer outra situação experienciada permitia observar que incluíam, cada vez mais, um maior número de palavras e que construía frases cada vez mais elaboradas, evidenciando-se um alargamento do vocabulário ativo, um maior domínio das estruturas sintáticas e uma maior sensibilidade às potencialidades expressivas da língua.

As interações criança-criança também foram privilegiadas e tomados em consideração na construção de momentos espontâneos de aprendizagem.

No decurso da leitura de alguns livros literários, que realizamos com as crianças, foi-nos possível verificar que o grupo se interessava por observar as ilustrações que acompanhavam o texto das histórias e que estas não deveriam ser muito longas, considerando a sua capacidade de concentração. A dimensão elevada do grupo (25 crianças) tornava complexa a tarefa de manter o grupo envolvido em atividades e dar-lhe respostas que facilitassem a progressão de cada criança e do grupo. Os tempos de transição de atividades e de exploração/reflexão das histórias lidas ou narradas também não eram fáceis de gerir. As crianças conheciam as regras de vida em grupo e às vezes alertavam-se uns aos outros para o dever de cumpri-las, mas nem sempre as tomavam em consideração na sua intervenção. Por isso, nem sempre era fácil esperarem pela sua vez de falar/participar. Estas ocorrências observam-se em maior número nos primeiros tempos da nossa intervenção e foram diminuindo ao longo do tempo.

No que se refere às experiências de ensino-aprendizagem promovidas, começamos por descrever e refletir sobre uma que envolveu a ida das crianças ao museu Abade Baçal de Bragança, para observar bichos da seda e conhecer a história da produção e da rota da seda na região de Trás-os-Montes. Resolvemos começar por explorar um livro que conta a história de um inseto que, tal como o bicho da seda, passa por transformações físicas, explorando o conceito de metamorfose, partindo do livro *A lagarta muito comilona* de Eric Carle (2010). Trata-se de uma obra que aborda o ciclo vital de uma lagarta, desde a saída do ovo até à sua transformação em borboleta.

Com as crianças sentadas e organizadas em semicírculo, sugerimos-lhes que observassem a capa do livro e que tentassem descobrir do que falaria. Indicaram os elementos apresentados na imagem da capa, apreciaram a beleza e a cor dos mesmos. Uma criança associou a imagem da lagarta à de uma minhoca, gerando-se o debate em torno dessas ideias, e acordando-se aguardar pela leitura da história para clarificar o que

seria, de facto. Procedemos à leitura da narrativa, mostrando às crianças as ilustrações da mesma. No final, refletimos sobre o texto e a ilustração, dialogando sobre o que aconteceu (ação narrativa) e sobre a personagem e suas características. As crianças demonstraram ter percebido que lagarta se alimentou, cresceu e, só passado algum tempo, se transformou, em borboleta, passando a poder deslocar-se voando.

Assim, a história apresenta-se como um fio condutor para desafiar as crianças ao questionamento e à reflexão sobre o mundo físico e natural que nos rodeia e as unidades de tempo que ajudam a caracterizar todo um percurso de vida (recorde-se que a narrativa alude aos dias da semana). Esta obra, articulando-se muito bem com a experiência (visita) que estávamos a organizar, revelou-se importante para sensibilizar, informar e ajudar a pensar acerca do mundo físico em que nos integramos.

Alargando a exploração do conceito de metamorfose, questionámo-nos, em grupo, sobre a possibilidade de haver outros animais que ao longo da vida também passam por transformações. A opinião do grupo era que deveria haver, mas sem indicar de que animais se tratava. Assim, e pretendendo iniciar as crianças em atividades de pesquisa de informação, foi-lhes proposto que nos organizássemos em quatro pequenos grupos, um por mesa, pesquisando cada grupo sobre um animal. Para facilitar esse processo, foram colocadas, em cada mesa, imagens de quatro animais que sofrem metamorfose e a tarefa consistia em procurar nos livros e enciclopédias colocadas à disposição de todos, a imagem do animal em que, cada um, se transforma.

O desafio colocado às crianças foi, por elas, bem acolhido, manifestando curiosidade e entusiasmo em concretizar a proposta. Esta passava por, em conjunto, investigar nos livros científicos, partilhar ideias sobre o que encontravam e escolher as imagens e organizá-las de modo a ficarem ordenadas, seguindo a sequência das suas transformações. Os livros científicos (enciclopédias) colocados à disposição das crianças e que integravam imagens das transformações sobre as quais incidia a pesquisa foram os seguintes: *Os Insetos* de Wendy Baker e Andrew Halsam (1993); *Borboleta* de Dorling Kindersley (1994); *Anfíbios* de Barry Clarke (1993) e *Borboletas* de Paul Whalley (1995).

Considerando o modo como as crianças se envolveram e concretizaram a pesquisa, entendemos corroborar a opinião de Silva et al. (2016) quando as autoras afirmam que “alguns conteúdos relativos à biologia (...) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área” (p. 91). As crianças folheavam os livros com interesse e, com ajuda,

ordenaram as imagens, organizando as sequências previstas. No final, cada grupo compartilhou com os restantes o trabalho realizado, descrevendo oralmente como fizeram e mostrando a sequência organizada, apresentando as imagens e, também, o livro científico em que tinham obtido a informação. Este momento constituiu-se como um espaço/tempo importante de comunicação, desenvolvendo a capacidade e o prazer de se escutarem e de se sentirem escutados. Foi um excelente momento de partilha de saberes e ideias, divulgando os trabalhos desenvolvidos. Sublinha-se que, conforme defendem Silva et al. (2016), “o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (p. 62). As crianças tinham coisas interessantes para dizer e para questionar, para descobrir e apreciar, o que as desafiou a agir e a interagir.

Os livros utilizados nesta atividade ficaram na área da biblioteca para que as crianças pudessem continuar a ler/observar e pesquisar. Considerando que cada grupo tinha utilizado apenas um dos quatro livros presentes, a curiosidade em relação ao que poderiam descobrir era ainda grande. Sublinhamos que, colocar ao dispor das crianças materiais pedagógicos que sejam desafiadores e suscitadores de interesse, como parece constituírem-se estes, é importante para favorecer a sua progressão e aprendizagem.

Relacionado ainda com história *A lagarta muito comilona*, propusemos às crianças a elaboração de um trabalho de expressão artística sobre a mesma, podendo recorrer ao desenho, pintura ou colagem. Surgiram trabalhos diversos, representando elementos alusivos ao processo da metamorfose, como a imagem da figura 13 permite perceber.



Figura 13- Trabalho de expressão artística relacionado com a história “*A lagarta muito comilona*”

Lembrando a comida preferida das lagartas, algumas crianças quiseram incluir nesse trabalho uma folha de amoreira. As nervuras da folha foram motivo de comentários por parte de algumas crianças, levando a que que tivessem de fazer pressão para que pudessem ficar coladas.

No tempo de reflexão, realizado com as crianças no final do dia de trabalho, algumas mostraram e falaram do trabalho realizado, comunicando ao grupo o que haviam representado. A estética desses trabalhos mereceu apreciação por parte das crianças, manifestando satisfação com os mesmos.

No sentido de ir ao encontro de atividades previstas no plano de atividades para o grupo, no qual se previa promover a exploração de conteúdos relacionados com a festa do “Dia de Reis”, comemorado no dia 6 de janeiro, enveredamos por explorar conteúdos relacionados com o conhecimento do mundo, mais especificamente sobre alguns espaços geográficos e a sua diversidade cultural. Assim, tendo como fio condutor a história intitulada *Reis Magos*, procuramos trabalhar no âmbito da educação para a cidadania, ao mesmo tempo que promovíamos a aprendizagem de saberes sobre o mundo e a sua diversidade. Partindo da ideia de que cada Rei vinha de um continente diferente (Europeu, Asiático e Africano) incidimos sobre estes três continentes, desenvolvendo atividades ao longo de três dias.

De forma a introduzir o tópico a desenvolver, no primeiro dia, estabelecemos um diálogo com as crianças relembrando os longos percursos que os Reis Magos tiveram que realizar para chegar a Israel, passando por vários locais do planeta. Na sequência deste diálogo, perguntamos-lhes: Como será que se chama o nosso planeta?

Das respostas destacam-se as seguintes referências: *Bragança* (C6); *Portugal* (C9); *Terra* (C16)³. A participação de outros elementos do grupo permitiu promover a reflexão sobre estas designações, chegando-se à conclusão que Bragança era uma “terra” [localidade], que se designava como cidade e que Portugal era um país. A criança que indicou ser o “Planeta Terra” disse que ele sabia porque já tinha visto num livro. O uso da palavra “terra” nestas duas referências leva-nos a refletir sobre a ambiguidade semântica do termo e a importância de o enquadrar em enunciados precisos para, no

³ Nota de campo, dia 8 de janeiro de 2018

processo de ensino-aprendizagem, ajudar as crianças a melhor compreender o seu significado.

De seguida, sugerimos às crianças a realização de um desenho sobre o planeta terra, procurando conhecer as suas perceções sobre o mesmo. Feitos os desenhos, apresentamos imagens do Planeta Terra através da aplicação google earth, alertando as crianças sobre a utilização de diferentes cores para assinalar diversas formas de relevo geográfico. Por exemplo, o verde para assinalar os espaços de vegetação, o castanho, os montanhosos, o mais amarelado, os desérticos e o azul, os espaços ocupados pela água (mares, rios e lagos). Alertamos ainda para o facto de em cada continente existirem vários países e para a delimitação das suas fronteiras. Observamos, mais em pormenor, a localização do Continente Europeu no mapa. De entre os países deste continente assinalamos Portugal, a cidade de Bragança e a rua onde se localiza a instituição em que nos integramos, explorando conceitos geográficos de continente, país, cidade e rua. Recorremos também à utilização de livros como o *Grande Atlas Mundial* e o *Atlas Infantil: O mundo*, no sentido de melhor compreenderem esses conceitos e diferentes meios de representação.

A seguir, procedemos à constituição de grupos de trabalho (seis), propondo-lhes que, com base no “mapa-mundo” representado numa folha A3, cada grupo escolhesse um país, imaginasse e traçasse um trajeto até a Israel, tentando delinear um possível percurso feito por um dos Reis Magos. Os países estavam representados com diferentes cores e identificados com o respetivo nome. O objetivo da atividade centrava-se em ajudar as crianças a perceberem que no trajeto poderiam ter que passar por outros países e atravessar as fronteiras que os separam. Os adultos da sala apoiaram a realização do trabalho, lendo-lhes o nome dos países de que poderiam partir e mediando a tomada de decisão sobre o país a escolher, com base em princípios democráticos. Ajudaram ainda a registar o nome dos países pelos quais cada grupo ia definindo a viagem a realizar e meios de transporte que decidia utilizar.

O desenvolvimento desta atividade, e pela forma como nela as crianças se envolveram, leva-nos a corroborar a opinião de Silva et al. (2016), quando as autoras defendem que as aprendizagens “podem ampliar-se e diversificar-se, para além do meio imediato”, considerando “o planeta Terra (...), os rios, os mares e os acidentes orográficos, etc.” (p. 91). As imagens que se apresentam na figura 14 dão conta da participação e do envolvimento das crianças na concretização da proposta.



Figura 14- *Dois grupos escolhem o seu trajeto, contando também com o auxílio do adulto*

No final escrevemos no quadro branco da sala os trajetos imaginados por cada grupo.

O trajeto escolhido pelos grupos foi o seguinte:

Grupo 1- Itália; Eslovénia; Bósnia; Sérvia; Bulgária; Turquia; Síria e Israel.

Grupo 2- França; Itália; (barco – Grécia) e (barco – Israel).

Grupo 3- Nigéria; Chade; Líbia; Egito e (barco – Israel).

Grupo 4- Afeganistão; Irão; Síria; Turquia e Israel.

Grupo 5- Argélia; Líbia; Egito e (barco – Israel).

Grupo 6- China; Índia; Paquistão; Irão; Turquia e Israel.

Os grupos 1, 4 e 6, decidiram viajar apenas por terra, mas os outros grupos (2, 3 e 5) entenderam recorrer a barcos para atravessar rios ou mares incluídos nos percursos delineados por cada um desses grupos.

No segundo dia, e mantendo os mesmos grupos de trabalho, foi colocado à sua disposição um livro da coleção *Enciclopédia de povos e países*, tendo o cuidado de que este estivesse relacionado com o Continente onde se localizava o país de onde tinha partido a viagem imaginada. Propusemos às crianças que visualisassem os livros com atenção, procurando encontrar e recolher imagens que achassem pertinentes para conhecer esse continente (como a paisagem, os costumes e tradições das pessoas, os alimentos, os animais que nele habitam, entre outros aspetos) e foi aceite por todos que, depois, iriam partilhar essa informação com os colegas dos outros grupos. Pretendeu-se, deste modo, envolver as crianças na pesquisa documental, procurando que acessem a informação e que a comunicassem ao grande grupo, promovendo a discussão e a partilha

de saberes. A importância de as crianças irem construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, na curiosidade de descobrir e na partilha de saberes, é salientada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (Silva et al., 2016).



Figura 15- *Numa primeira etapa, as crianças observam os livros, para depois apresentar ao grupo*

Das informações que os grupos acharam importante mostrar, realça-se: “As roupas e as casas são diferentes” (Grupo 4); “Há mais água” (Grupo 2); “As pessoas têm uma cor diferente” (Grupo 3)⁴.

No terceiro dia sugerimos às crianças a elaboração de um trabalho artístico sobre o planeta Terra, visando recolher dados que nos permitissem perceber se as suas perceções se haviam alterado ou se se mantinham. Apresentam-se exemplos de alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, no primeiro e no segundo momento de representação. Como as imagens ilustram, e alguns comentários das crianças permitem perceber, na segunda representação surgem incluídos elementos que traduzem a ampliação de conhecimentos sobre o tópico pesquisado, o planeta Terra.

⁴ Nota de campo dia 9 de janeiro de 2018

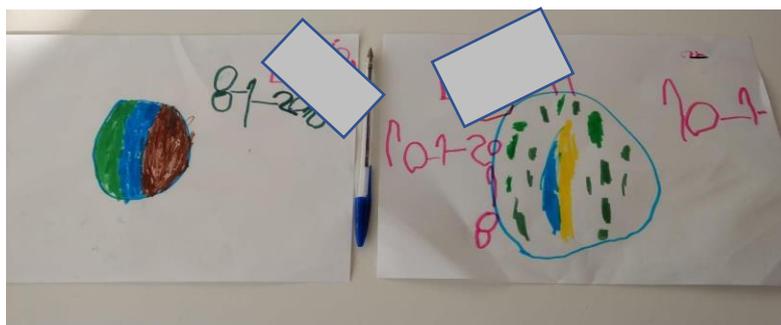


Figura 16- *Desenho de C17 sobre o planeta Terra.*

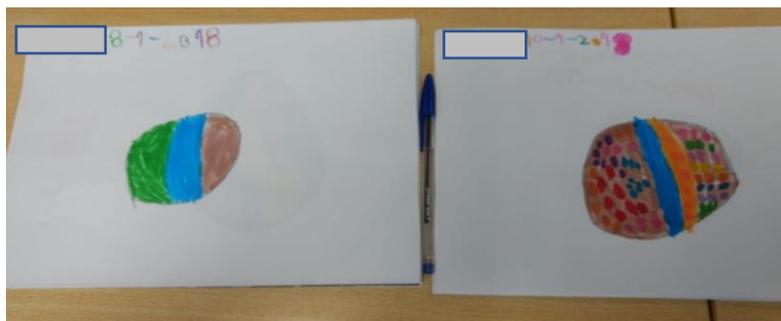


Figura 17- *Desenho de C10 sobre o Planeta Terra*

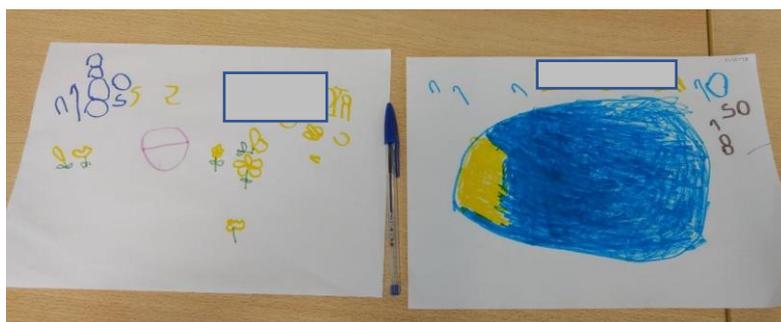


Figura 18- *Desenho de C3 sobre o planeta Terra*

As representações da figura 16 e da figura 17 apresentam, quer no primeiro momento quer no segundo, uma forma circular (que podemos considerar próxima de algumas representações topográficas do planeta Terra) e utilizam a cor para diferenciar as suas características morfológicas. Todavia, nos trabalhos elaborados, no segundo momento, surgem elementos que dão conta de uma representação geográfica mais pormenorizada do planeta, incluindo os países. Falando-nos deste seu trabalho, a criança que fez o trabalho apresentado na figura 16 referiu “isto verde são os países, onde vivem as pessoas” e a do trabalho apresentado na figura 17 disse “as bolinhas de muitas cores representam os muitos países”.

O trabalho da figura 18 também apresenta o planeta Terra com a forma próxima da sua representação, mas enquanto no primeiro momento entende completar o desenho

com elementos da natureza (flores), no segundo dá destaque à grande massa de água (os oceanos) que ocupa a superfície do planeta, informação recolhida na pesquisa realizada. Em relação a este seu trabalho a criança referiu, “o amarelo é a areia e o azul é a água do mar e é muita”.

Esta experiência de ensino-aprendizagem teve continuidade com a leitura do poema “Os Reis Magos” retirado de *O livro de Natal* de José Jorge Letria. A mensagem do poema era clara e as rimas levaram a que as crianças se mantivessem atentas e participativas. Após a leitura de cada quadra, as crianças encontraram as palavras que rimavam, tarefa realizada com o auxílio do quadro interativo, que desafiou e encorajou as crianças a participarem. Embora o poema seja recomendado para o 1.º CEB, as crianças não demonstraram problemas em encontrar as palavras que rimavam, nem em entender a sua mensagem. Tiramos ainda partido do poema para trabalhar a diferença entre letra, palavra e frase. Foi dada continuidade à procura de rimas, solicitando que cada um tentasse encontrar palavras que rimassem com o seu nome. Observamos que as crianças já estavam familiarizadas com este tipo de atividades, tendo na sua grande maioria mencionado palavras que rimavam com a palavra do seu nome. Propusemos ainda às crianças que tentassem encontrar palavras que começassem com o som (fonema) inicial do seu nome. As crianças manifestaram dificuldade em concretizar a proposta. Neste primeiro momento, apenas uma criança, cujo nome começava pela letra M, realizou esta tarefa. Resolvemos tentar descobrir as palavras em conjunto, partindo de um nome. Foram enunciadas algumas palavras, com a ajuda dos adultos. Apesar da interação com os adultos as crianças manifestaram maior dificuldade na manipulação do som inicial do que na tarefa com a rima – este dado confirma o que várias investigações têm referido acerca do desenvolvimento da consciência fonológica.

O prazer e gosto manifestado pelas crianças em relação ao poema fez com refletíssemos sobre a importância de valorizar mais o texto poético no processo de ensino-aprendizagem de modo a integrá-lo em futuras intervenções.

Outra experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida com as crianças proporcionou a exploração de folhetos informativos relacionados com os cuidados de saúde e de higiene pessoal, dando continuidade a uma atividade de higiene oral promovida, na instituição, por profissionais de um dos Centros de Saúde de Bragança. Assim, e no sentido de relembrar e contribuir para fomentar hábitos de higiene, quer em

casa quer na escola, entendemos recorrer a panfletos criados pela Unidade Local de Saúde do Nordeste EPE (ULSNE) (anexo 1).

Sentados em semicírculo, mostramos um panfleto às crianças e questionamo-las sobre como se chamaria aquele objeto/texto e para que serviria. Embora não nomeando a designação de “panfleto” ou “folheto”, as crianças manifestaram saber que é utilizado para a divulgação de ideias, como os seguintes exemplos das suas referências ilustram: “é para as pessoas verem” (C2); “eu já vi, e é para poder escolher” (C12). Escutamos e promovemos a reflexão e o debate destas e de outras ideias verbalizadas pelas crianças ajudando a decodificar o nome, finalidade e forma de utilização dos panfletos. Distribuímos três panfletos pelas crianças, propondo-lhes e dando tempo para que os manuseassem e os observassem, em pares. Depois de uma breve explicação sobre o uso e organização dos panfletos, procuramos indagar sobre as mensagens neles apresentadas: “Sobre o que tratam estes panfletos?” As respostas das crianças evidenciam que incidiam: “Sobre a água” (C4); “É sobre lavar as mãos” (C7); E também sobre lavar os dentes (C2); Tem muitos micróbios, bichos nas mãos (C1)⁵.

Tomando em considerando as opiniões expressas pelas crianças, tentamos perceber como entendiam os cuidados a ter com a higiene das mãos, perguntando-lhes: “E quando acham que se devem lavar as mãos? (Educador Estagiário). Algumas crianças emitiram a resposta de imediato, indicando:

- Antes de comer. (C6)
- E depois de comer, para ir ver televisão. (C13)
- Eu não lavo antes de comer, lavo depois de almoço. (C12)
- Ao lavar as mãos deve-se ter cuidado para não gastar água. (C5)

Os enunciados apresentados deixam perceber diferentes opiniões e práticas em relação à higiene das mãos. A preocupação com o consumo excessivo de água, expressa por uma criança (C5), suscitou o debate e reflexão em grupo, apontando para uma cidadania responsável que todos temos que assumir, com vista a um desenvolvimento sustentável. As crianças revelaram estar conscientes (pelas variadas interações que vão tendo) dos problemas relativos à crescente seca e ao flagelo que têm sido os incêndios no nosso país. Elas reconheceram a importância de termos uma atitude de maior civismo, intervindo e prevenindo situações que podem gerar catástrofes.

⁵ Nota de campo dia 22 de janeiro de 2018.

No sentido de melhor averiguar as práticas de higiene das mãos, solicitamos às crianças que, colocando o braço no ar, indicassem a resposta a questões acerca dos momentos em que costumavam lavar as mãos (antes e depois das refeições e nas idas à casa de banho). Das dezanove crianças presentes, sete indicaram lavar as mãos antes de comer; oito depois da refeição e dez crianças indicaram fazê-lo quando iam à casa de banho.

Tendo em conta estes dados foi possível perceber que a prática da lavagem das mãos poderia ser melhorada, em particular no que diz respeito antes das refeições. Depois deste momento de maior implicação pessoal (a personalização dos conteúdos é fundamental para a aprendizagem), lemos as informações dos panfletos e propusemos-lhes integrar alguns desses panfletos na área da biblioteca e outros na área da higiene, de modo a lembrar-nos de que é importante manter as mãos limpas.

A seguir, utilizando o quadro interativo, apresentamos uma série de imagens, sem texto (anexo 2), tendo como objetivo que, a partir delas, fosse construída uma história com a colaboração de todos.

A atividade foi desenvolvida em grande grupo, no sentido de promover a partilha de ideias e aprender a respeitar a opinião de cada um. Como referem Silva et al. (2016), o trabalho em grupo pressupõe que cada um expresse as suas opiniões, aprendendo a confrontá-las com as do outro e promovendo a negociação “de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p. 39). Importa, portanto, que a ação pedagógica dos educadores/professores possa contribuir para a tomada de consciência de diferentes perspetivas e valores, facilitando a compreensão do ponto de vista do outro e o desenvolvimento de atitudes de tolerância, de compreensão e de respeito por todos.

Partindo da leitura das imagens, apresentadas uma a uma, foi sendo construída uma história, na qual as questões de higiene foram focadas, como a leitura da mesma permite entender:

«Era uma vez um senhor novo, que andava triste com moscas à volta da sua cabeça. A namorada disse-lhe que não gostava de o ver assim sujo e foi-se embora. Passou um senhor e como o viu triste disse-lhe para ir ao médico, porque pensava que ele estava com tosse. O senhor foi ao médico. O médico procurou na internet informações para ajudar o senhor. Uma mosca continuava a voar à volta dele. Ele queria apanhá-la, mas bateu no computador e quase o partiu. O médico deu-lhe a

receita e disse para ele tomar banho, para ficar limpinho. O senhor foi embora e fez o que o médico disse e depois já não tinha moscas.»

No final discutimos o título a atribuir à história, tendo sido indicado por uma criança o título “O Senhor das Moscas”. Esta sugestão mereceu a concordância de todos. As crianças, com apoio dos adultos, criaram uma história relacionada com a higiene geral do corpo, a qual permitiu relembrar alguns hábitos essenciais de higiene. A sensibilização das crianças para as práticas de higiene corporal contribui para que elas aprendam a cuidar de si próprias e para que, progressivamente, ganhem independência na realização de tarefas de asseio pessoal.

Ainda no âmbito desta problemática, foi elaborado um cartaz intitulado “Hábitos de Higiene”. Este foi elaborado, partindo de frases como: “tomar banho”; “lavar os dentes”; “lavar as mãos”; “lavar a cara”; “escovar o cabelo” e “cortar as unhas”. As crianças procuraram imagens alusivas a cada ação, recortaram-nas e colaram-nas junto da respetiva expressão, como pode observar-se na figura 19.



Figura 19- Cartaz elaborado pelas crianças sobre os hábitos de higiene

O cartaz foi posteriormente exposto na sala, numa área em que havia um lavatório de mãos, ao qual as crianças recorriam, quando necessário, facilitando não apenas a realização da sua higiene, como também a concretização de atividades que envolviam o uso de água. A utilização de uma das paredes para a exposição de trabalhos, como o do cartaz, pode constituir, como defendem Silva et al. (2016), “uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p. 26). Trata-se de produções que ajudam a documentar as experiências educativas desenvolvidas e propiciam a criação de um ambiente acolhedor e personalizado. Acresce que esta forma de documentação ajuda as crianças a recordarem

conteúdos trabalhados em sala, mantendo-as alerta para aspetos a considerar no quotidiano.

A higiene dos espaços foi outro aspeto que mereceu a atenção do grupo, começando por realizar uma atividade designada “Está limpo ou sujo”. Nesta atividade, as crianças, com um pequeno pedaço de algodão molhado, passaram por vários locais da sala de atividades, verificando se o local estava ou não limpo. Pretendíamos que as crianças compreendessem que há impurezas que não se observam facilmente, pelo que devem ser tidos em consideração os devidos cuidados de higiene.

Para uma observação ainda mais cuidada, procedemos à recolha de sujidade, utilizando placas de Petri, dividindo cada uma em quatro partes, de modo a abranger todas as crianças, e delimitando essas partes por traços elaborados com um marcador. Nesta atividade propusemos às crianças que cada uma passasse um cotonete numa parte do seu corpo (mãos, cara ou braços) e passasse com ele em cima das placas de Petri, raspando nelas. Informamos as crianças que iríamos levar as placas para o laboratório de Ciências da Escola Superior de Educação, onde iriam ficar uma semana e depois íamos observar os resultados com o auxílio de lupas. Elas, naturalmente, ficaram curiosas e entusiasmadas. Assim, na semana seguinte, levamos para a sala de atividades as referidas placas e, com recurso a lupas de mão, observamos as colónias de bactérias que nelas se desenvolveram devido a um meio de cultura (alimento), percebendo a existência de colónias bactérias que a olho nu não se viam e realçando a importância de criar hábitos de higiene. Para além disso as crianças tiveram oportunidade de conhecer e utilizar algum material de laboratório.

Lemos ainda poemas, no formato de quadras simples, acompanhando com a projeção de imagens no quadro interativo acerca da higiene pessoal. As crianças demonstraram curiosidade e vontade em participar na procura de palavras que rimassem com as apresentadas nos poemas, tal como já havia sido observado numa atividade anterior em que também foi explorado o texto poético.

Na exploração destes poemas foi possível observar uma maior participação e envolvimento das crianças, para o que contribuiu a clareza e curta dimensão que estes apresentavam. As rimas referiam-se a palavras terminadas em “ar”, e as novas rimas que eram descobertas eram registadas no quadro interativo, indo ampliando a produção das crianças e permitindo ler de novo e relembrar.

Em relação à poesia, um documento do Plano Nacional de Leitura (PNL) para o jardim de infância, publicado pelo Ministério da Educação, alerta que

A poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita. Essa descoberta, tão decisiva para a formação do indivíduo, adquire assim um carácter lúdico (ME, n.d, p. 9).

Refletindo sobre a globalidade das experiências de aprendizagem promovidas em contexto pré-escolar, é de sublinhar a participação e a expressão de prazer manifestada pelas crianças nas atividades, tornando-se ainda mais evidente aquando da leitura e exploração de poemas. Temos também de salientar o envolvimento e a riqueza das atividades de exploração e de pesquisa, nomeadamente pelo recurso a fontes bibliográficas de natureza científica (como as enciclopédias e outros livros de ciência adequados ao público infantil).

3.2.1. Apresentação e análise de dados recolhidos em contexto de educação pré-escolar

No decurso da prática educativa procuramos recolher dados que nos permitissem conhecer as perceções das crianças sobre as obras literárias e científicas colocadas à sua disposição em contexto de sala de atividades, mais especificamente na área da Biblioteca, considerando as suas preferências. Nesta linha, procedemos à inquirição das crianças, em dois momentos. Num primeiro momento do estágio em contexto de jardim de infância (dia 27 de novembro de 2017) e outro no final deste (dia 30 de janeiro de 2018), colocando uma questão aberta: qual é o teu livro preferido? Relembra-se que esteve subjacente à PES realizada a preocupação de tornar acessível às crianças literatura científica, articulando a leitura de obras literárias com obras de natureza científica, no sentido de garantir múltiplas oportunidades de leitura e de favorecer o desenvolvimento holístico das crianças. Assim, começamos por inventariar os livros que havia na área da biblioteca e identificar o tipo de literatura em que se integravam (literária ou científica)

Ao nível da literatura literária encontravam-se, na área da biblioteca, um total de dez livros e da literatura científica oito (anexo 3), incidindo alguns destes sobre temáticas específicas, como, por exemplo, as estações do ano.

Para facilitar a indicação da resposta pelas crianças, expusemos os livros existentes na área da biblioteca numa mesa e propusemos às crianças que utilizando um

lego, indicassem o seu livro preferido. No final observamos e contamos os legos que apresentava cada livro, promovendo a exploração de conceitos matemáticos, nomeadamente de número e de contagem.

No que se refere aos livros indicados pelas crianças como os preferidos, as suas escolhas incidiram maioritariamente sobre a literatura literária, sendo que das 22 crianças inquiridas, 18 (82%) referiram livros que se integram nessa categoria e apenas 4 crianças (18%) referiram livros de literatura científica, como pode observar-se na figura 20 (anexo 3).

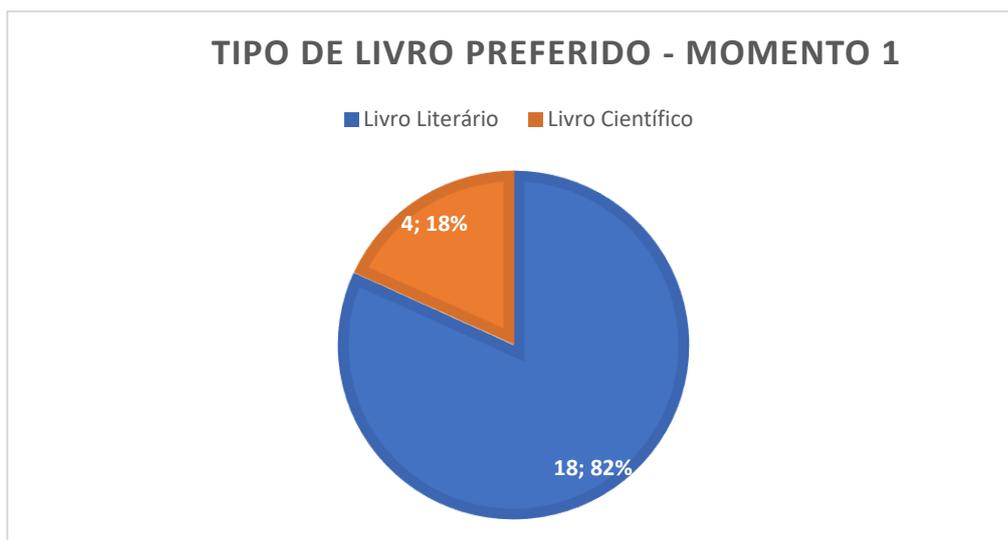


Figura 20- Dados sobre o tipo de livro preferido pelas crianças no dia 27-11-2017

Como justificação da escolha do tipo de livro preferido, as crianças evidenciaram alguns personagens e imagens, como por exemplo “tem o Noddy” (C6), “tem um senhor de bigode” (C13), “tem animais” (C9), “tem um Kanguru” (C2) e também, a estética do mesmo, como “tem cores” (C7); “é bonito” (C3). Três crianças não indicaram as razões da preferência, respondendo “não sei”, podendo entender-se não saberem precisar aspetos da apreciação efetuada.

No decurso da prática educativa, como antes já foi referido, foram integrados na área da biblioteca alguns livros de caráter científico, sendo estes: *Borboleta* de Dorling Kindersley; *Borboletas* de Paul Whalley; *Anfíbios* de Doutor Barry Clarke; *Os insetos* de Wendy Baker e Andrew Halsam; 2 volumes de *O livro das viagens* de Giuseppe Zanini; e 4 volumes da *Enciclopédia de povos e países* da editora Everest. Foram ainda incluídos nesta área outros livros (científicos e literários) que foram lidos e trabalhados em experiências de ensino-aprendizagem, mas que por terem sido requisitados na biblioteca da Escola Superior de Educação de Bragança, permaneceram na sala apenas por tempos

limitados. Como o livro: *Os óculos do Pai Natal* de Alice Cardoso (Literário). *O livro do Natal* de José Jorge Letria (Literário) foi introduzido através da projeção via computador. As crianças puderam ainda ler o *Atlas infantil – O Mundo* (Científico) e o *Grande Atlas Mundial* (Científico), que usaram numa atividade atrás analisada.

Procedendo, num segundo momento, à auscultação das preferências das crianças relativamente aos livros, das vinte e duas crianças inquiridas, 10 (45%) manifestaram preferência por um livro literário e 12 (55%) por um livro científico. Observa-se uma alteração significativa nos resultados das escolhas feitas pelas crianças no momento 1 e no momento 2, aumentando a preferência por livros científicos. Na leitura dos dados, importa considerar a motivação que pode estar subjacente a uma renovação de oportunidades de leitura e a exploração que alguns livros mereceram no decurso da prática educativa.

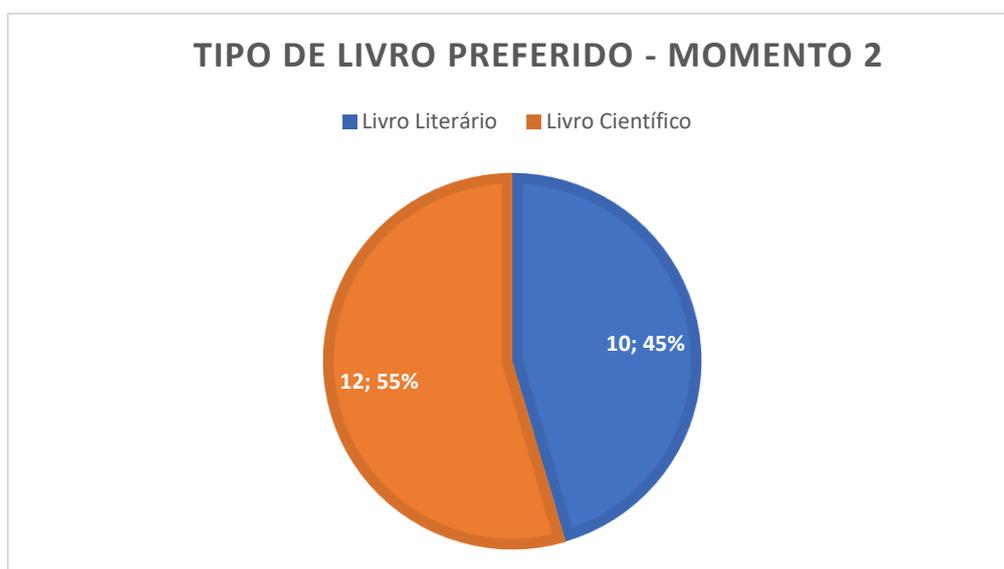


Figura 21- Dados sobre o tipo de livro preferido das crianças a 30-01-2018

Quanto à justificação da escolha, as crianças apresentaram argumentos mais pormenorizados e referiram-se ao conteúdo dos livros preferidos, como os seguintes exemplos permitem perceber: “Porque tem os sapos e lagartos” (C11); “Porque tem várias terras/povos” (C6); “Porque tem borboletas, que nascem no casulo... e gostava de sonhar sobre elas” (C13). “Porque fala sobre uma gatinha” (C10).

No sentido de recolher dados que nos ajudassem a entender quais os livros da área da biblioteca mais procurados pelas crianças e a sua possível relação com as preferências que indicaram, procedemos à observação e registo de dados sobre os livros utilizados nos tempos de atividades nas áreas. Fizemos um total de 11 momentos de observação,

desenvolvidos entre o dia 28 de novembro de 2017 a 31 de janeiro de 2018. Os momentos de observação e registo decorreram nos primeiros 10 minutos de atividades. Essa observação decorreu nos dias de estágio, ou seja à segunda, terça e quarta. Os dados recolhidos encontram-se expressos na figura 22.



Figura 22- Dados sobre os livros lidos/observados pelas crianças entre 28-11-2017 e o 30-01-2018

Como os dados apresentados permitem perceber, os livros mais “lidos” pelas crianças, no conjunto das sessões observadas, foram livros de literatura científica, designadamente os livros *Anfíbios* (n=6) e *Os Insetos* (n=6). Depois surgem ainda *Os animais da quinta* (n=4), *O livro das viagens* (n=4), *Borboletas* (n=4) e *Hércules* (n=4). Consultados apenas uma vez, foram os livros *Noddy – O polícia mandão* (n=1), *Vamos à escolinha* (n=1) e *A vida dos animais* (n=1). Estes dados (recolhidos por observação da atividade livre das crianças) são interessantes e mostram que, neste contexto, livros com personagens infantis muito divulgadas em meios de comunicação (TV), como é o caso do Noddy, não são a preferência das crianças, ao contrário do que, muitas vezes de forma empírica e talvez até ingénuo, se costuma afirmar.

Procurando averiguar se a frequência da área da biblioteca tinha sido ou não diversificada em termos da procura pelas crianças do grupo, procedemos à análise desses dados, de cujos resultados se dá conta na figura 23.

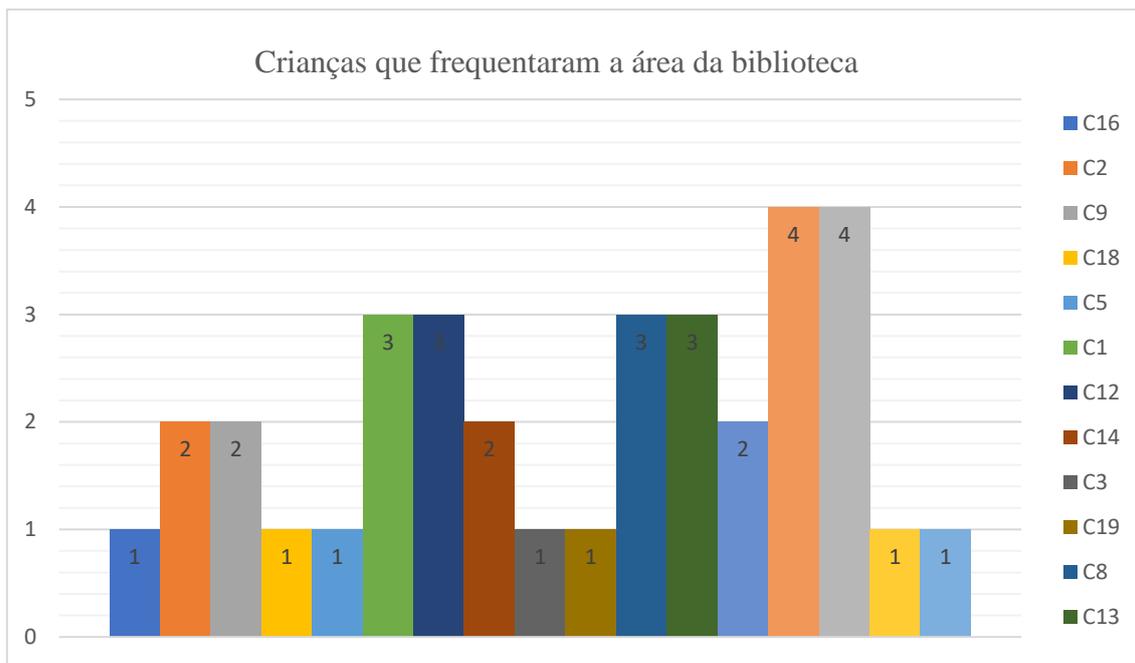


Figura 23- *Dados sobre as crianças que visitaram a área da biblioteca*

A área da biblioteca foi frequentada por dezassete crianças, nos onze dias em análise, fazendo-o a maioria destas crianças (n=10) mais do que uma vez. Todavia, das vinte e cinco crianças que integravam o grupo, oito não frequentaram esta área, nos momentos observados. Neste âmbito, merece reflexão a dimensão limitada do número de crianças que podiam frequentá-la em simultâneo, isto é, 3 crianças. Assim, e considerando que no total das 11 sessões, para um máximo de 33 frequências possíveis, 31 representa um índice elevado de ocupação (93, 9%)

No que se refere aos livros consultados pelas crianças, durante o tempo de observação ao longo das 11 sessões, os dados evidenciam ter sido os livros científicos, como o gráfico da figura 24 ilustra.



Figura 24- *Dados sobre o tipo de livro mais visto pelas crianças*

Entre os livros mais procurados encontra-se o *Livro das Viagens*. É claro que tal facto pode estar também relacionado com atividades que estávamos a realizar e com as trocas conversacionais que tínhamos com as crianças. Queremos, pois deixar claro que esta é uma reflexão de natureza qualitativa (por isso, interpretativa) e não queremos, a partir dela, fazer generalizações para outros contextos.

Os dados deixam ainda perceber que as crianças procuravam mais a área da biblioteca quando eram inseridos nela novos livros. Foi interessante observar a iniciativa de algumas crianças em partilharem algumas observações e dialogarem sobre as mesmas. Essa partilha ocorreu, em alguns momentos, também com os adultos da sala, como a seguinte nota de campo revela: “Olha, este foi o livro que eu apresentei, vês tem borboletas e lagartas” (C11)⁶ [disse a criança ao educador estagiário]. A afirmação manifesta também uma profunda implicação que a criança cria com os livros, nomeadamente aqueles que, por alguma razão, lhe ficaram afetivamente mais próximos.

3.3. Experiências de ensino-aprendizagem no 1.º CEB

O processo de ensino-aprendizagem em contexto de 1.º CEB apresentou-se menos flexível do ponto de vista da gestão dos tempos educativos, considerando que havia um horário escolar e conteúdos temáticos a abordar sobre os quais incidiam as fichas sumativas. No entanto, a intencionalidade da ação educativa e investigativa teve continuidade, incidindo na promoção da literacia científica e literária, no sentido de favorecer o gosto pela leitura e o acesso a espaços de leitura disponíveis, como a biblioteca escolar. Assim, e embora fosse tido em conta o manual escolar, recorremos a literatura e materiais pedagógicos diversificados, de modo a proporcionar às crianças oportunidades diversas de aprendizagem. Neste âmbito, foi valorizado o trabalho quer em grande quer em pequeno grupo, de modo a apoiar e facilitar a progressão de cada criança e do grupo.

Ao nível do ambiente educativo, os pontos fortes identificados diziam respeito ao clima relacional em ambiente de sala de aula, manifestando as crianças vontade de trabalhar e de aprender, capacidade de interação, cooperação e de entreatajuda, envolvendo-se nas atividades de forma calorosa. Por sua vez, os pontos fracos tinham a ver com a fraca autonomia e com os níveis de fluência de leitura manifestadas por algumas crianças.

⁶ Notas de campo dia 13 de dezembro de 2017

Foi valorizada a sua participação em atividades que favoreciam o desenvolvimento desse tipo de competências.

Uma das experiências de ensino-aprendizagem promovida com as crianças partiu da proposta de trabalhar, na aula de Estudo do Meio, as diferentes formas de relevo. O objetivo era explorar os conceitos de “montanha, cume, sopé, encosta, planalto, planície e vale”, evidenciando as suas diferenças. Esta experiência integrou uma abordagem interdisciplinar, iniciando com a apresentação de alguns panfletos ao nível da área de Português de forma a trabalhar o texto informativo. Os panfletos foram obtidos no posto turístico da cidade, e integravam mapas informativos sobre a região de Trás-os-Montes, nos quais estavam evidenciados alguns dos conteúdos a abordar. As crianças observaram esses documentos, passando-os entre e si e lendo em voz alta algumas informações consideradas pertinentes. Foram partilhadas ideias sobre a informação expressa nos panfletos, explorando conteúdos relacionados com a área de Estudo do Meio. Com o auxílio do manual escolar de Estudo do Meio e o recurso ao quadro interativo e ao quadro branco, foram observados exemplos de diferentes formas de relevo, explorando o seu significado e as respetivas designações. As crianças registaram algumas notas sobre a informação e a foram construindo explicações em relação aos conteúdos a abordar. Elas passaram, para os seus cadernos diários, sínteses resultantes deste trabalho. A seguir introduzimos na sala de aula uma maquete onde estavam evidenciados os conceitos trabalhados. A maquete integrava ainda alguns elementos removíveis (“pontos”) e, no tempo de trabalho em pequenos grupos, propusemos-lhes que, utilizando esse material, assinalassem nela alguns locais, como por exemplo, colocar um ponto no “vale”, no cume da montanha e, assim sucessivamente. O uso da maquete contribuiu para que a atividade se tornasse desafiadora e enriquecedora. As crianças manifestaram-se curiosas e ansiosas por manipular e observar as particularidades da maquete, realizando em grupo as tarefas de mapeamento e legendagem do relevo do solo representado. A oportunidade de poder voltar à maquete para trabalhar alguns conceitos abordados, bem como a possibilidade de tirar dúvidas que iam surgindo, fizeram com que o recurso a este material tivesse um contributo muito positivo do ponto de vista do envolvimento das crianças na exploração e compreensão dos conceitos trabalhados.

Dando continuidade ao trabalho no âmbito do estudo do meio, foi promovida a exploração das características das rochas. A intencionalidade educativa desta experiência era de observar e testar as diferenças entre as seguintes rochas: basalto, calcário, mármore,

granito, argila e xisto. De forma a promover uma atividade prática em que as crianças pudessem experimentar, registar e testar o observado, procedemos à reorganização da sala e do grupo. Foram constituídos quatro grupos de trabalho, dois de cinco elementos e dois de seis elementos.

Começamos por informar as crianças sobre a atividade que íamos realizar e distribuímos a cada grupo o guião da atividade (anexo 5) e a cada criança a grelha de registo da observação (anexo 6). A seguir, foi entregue, a cada grupo, uma rocha de basalto e efetuamos a observação em conjunto, denominada “vamos descobrir o nome das rochas”. Esta atividade consistia em observar e testar a rocha, tendo em conta: a cor, o cheiro, a dureza e a reação a ácido clorídrico, a coerência (de grãos soltos ou unidos), a estrutura (laminada ou maciça) e a textura (cristais visíveis ou não a olho nu) e, por último, registar o nome dessa rocha. Seguiu-se a observação e testagem de cada uma das outras rochas, concretizando cada grupo a experiência, mas contando com a intervenção de um adulto para testar a reação da rocha ao ácido. Para chegar ao nome da rocha, era necessário ler o guião da atividade e descobrir qual o nome da rocha, seguindo as sugestões apresentadas. Foi observada e testada uma rocha de cada vez, de modo a que a atividade decorresse organizadamente e a poder ajudar cada grupo a superar dúvidas emergentes. Concretizada a observação e testagem de todas as rochas, cada grupo leu a grelha de observação, de modo a verificar se os resultados apresentados pelos grupos eram iguais ou diferentes. Com exceção do resultado apresentado por dos grupos relativamente ao cheiro de uma rocha, todos os outros foram idênticos. Esse grupo repetiu a experiência e alterou a sua opinião e registo da mesma. Em conformidade com o indicado no manual de Estudo do Meio, debruçamo-nos ainda sobre uma rocha que se apresenta no estado líquido, como é caso do petróleo, referindo e discutindo sobre as suas características.

No sentido de aceder a mais informação sobre as rochas, recorreremos à projeção de imagens para abordar a utilidade e funções de algumas rochas e locais onde podem encontrar-se. Pesquisamos e recolhemos ainda informação sobre a história de algumas rochas e promovemos a partilha de saberes, em grande grupo, sobre o tópico em estudo. As crianças registaram alguns desses dados no caderno diário. Para ampliar essa pesquisa recorreremos a algumas enciclopédias da biblioteca da escola, com capítulos relacionados com as rochas. Depois de uma leitura em pequeno grupo, as crianças leram em voz alta algumas informações constantes nesses documentos, de forma a destacar informação que

ainda não tinha sido referida nas atividades desenvolvidas. As crianças registaram alguns desses dados no caderno diário, sistematizando ideias e conhecimentos.

Outra experiência de ensino-aprendizagem que desenvolvemos centrou-se na abordagem dos pontos cardeais (norte, sul, leste e oeste), tendo como intencionalidade compreender como aceder a pontos de referência para a nossa localização no planeta Terra e seguir indicações de direção tendo em conta a posição do sol.

A atividade foi desenvolvida no início do período da tarde e num dia de sol, fixando uma vara no chão do parque exterior da escola, antes da ida para a sala. Na sala informamos as crianças de que íamos realizar uma atividade no espaço exterior, para o qual nos dirigimos a seguir, organizados por pares. Chegados ao parque e organizados, em círculo, explicitamos às crianças a atividade a realizar e o que era esperado acontecer. Sugerimos, então, que uma criança colocasse uma rocha no limite da sombra que a vara fazia. Deixando esse ponto assinalado, regressamos à sala e procedemos à leitura e discussão de informações relacionadas com o significado e importância de atender aos pontos cardeais para orientarmo-nos na realização de determinados percursos.

Passado cerca de uma hora fomos observar a localização da sombra da vara, verificando que já não se situava no ponto assinalado. Uma criança assinalou o limite dessa sombra com outra rocha. A seguir propusemos às crianças unir as duas rochas por um fio. Depois colocando-nos em frente ao fio e o braço direito para leste e o esquerdo para Oeste, então à nossa frente ficava Norte e atrás ficava o Sul. Todas as crianças, uma a uma, quiseram experimentar colocar-se em frente ao fio e nomear a direção dos pontos cardeais em relação a si própria. De regresso à sala, relembramos o observado e dialogamos sobre formas alternativas de orientação, como recorrendo ao uso da bússola. Refletindo sobre a importância que reveste o desenvolvimento deste tipo de atividades, importa considerar que, conforme o afirmado no Programa de Estudo do Meio, “a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples “(Ministério da Educação, 2004, p. 115). No que se refere aos estudos a realizar, como também o programa indica, estes devem ter “por base a observação directa, utilizando todos os sentidos, a recolha de amostras, sem prejudicar o ambiente, assim como a experimentação (Ministério da Educação, 2004, p. 115).

A possibilidade de desafiar a curiosidade das crianças, de experimentar, observar, verificar resultados, questionar-se sobre eles e de discuti-los com o grupo esteve subjacente à escolha e desenvolvimento das atividades promovidas.

Relativamente a experiências de luz e sombra desenvolvemos também, num outro momento e integrada na temática referente às propriedades da luz, uma atividade em que se explorava a passagem da luz através de diferentes tipos de tecido. Para tal, recorremos à maquete de uma casa, composta por vários móveis, como uma cama, armário, mesa de cabeceira e um tapete, apresentando-se fechada e com apenas uma janela por onde podia entrar a luz. A cortina da janela era removível, podendo recorrer a três tipos de tecidos, um transparente, um translúcido e um opaco. A luz da sala foi desligada e alguns estores foram fechados, de modo a melhor produzir o efeito desejado. Para tornar a experiência mais desafiante, foi apresentado e seguido um guião de uma história, no qual existia um senhor a habitar a casa, que trabalhava durante a noite e dormia durante o dia, então, qual era cortina recomendada para este senhor, de forma a conseguir bloquear a luz do sol.

Antes de a experiência começar, as crianças registaram as suas previsões. De seguida, uma de cada vez, observaram os diferentes modelos de cortina, apontando uma luz de lanterna para ela, imitando a luz do sol e tentando conseguir visualizar o interior da casa. A conclusão a que todos chegaram foi de que, com a cortina transparente, era possível observar o interior da casa, incluindo a mobília. Logo, a luz do sol não era bloqueada e existia uma sombra dentro da casa. Com a cortina translúcida, a visibilidade era mais reduzida, mas ainda era possível observar alguns objetos; a luz do sol continuava a entrar na casa, embora não fosse tão brilhante como com a cortina transparente, a sombra continuava dentro de casa. Com a cortina opaca, era impossível ver o interior da casa e a luz do sol era completamente bloqueada, não criando nenhuma sombra. Assim, as crianças compreenderam que a cortina opaca era a indicada para o senhor utilizar e registaram os novos dados. Pelo que pudemos observar, o recurso ao trabalho experimental suscitou curiosidade e vontade de participar na concretização da atividade, sendo de valorizar o recurso ao mesmo. Importa ainda considerar que, como defende Oliveira (1999),

na aprendizagem da Ciência o papel do trabalho experimental apresenta uma dimensão tripla cujas componentes se interpenetram: 1) actividades para o desenvolvimento global do aluno permitindo-lhe observar, experimentar, seleccionar e organizar informação e dados, manipular materiais, relacionar, fazer

conjecturas, argumentar, inferir conclusões, comunicar e avaliar; 2) actividades não só para o desenvolvimento de conceitos científicos e da sua aplicação, mas também para a aquisição e a construção de novos significados do conhecimento científico factual e processual; 3) actividades para ajudar os alunos a compreender a natureza da Ciência e dos objectivos da investigação em Ciência, o papel da experimentação e da evidência na construção do conhecimento, envolvendo-os em processos investigativos de modo a construírem um conhecimento alargado da Ciência, desenvolvendo uma cultura científica (p. 42).

Outra experiência de ensino-aprendizagem que promovemos teve a ver com o tópico “vias e meios de transporte”, incidindo nos meios de transporte terrestres (rodoviários e ferroviários), transporte marítimo e fluvial, e transporte aéreo. Partimos da visualização de um vídeo sobre “Henry Ford e o automóvel” da série *Era uma vez...os Inventores*, no qual é contada uma breve história sobre Henry Ford e também sobre a evolução dos meios de transporte terrestre, desde a invenção da roda até à construção de automóveis em massa. A informação do vídeo suscitou a discussão e debate de ideias sobre a existência de diferentes tipos e formas de produção de meios de transporte. Para encontrar resposta a algumas questões e aprofundar conhecimento, recorremos a três enciclopédias da biblioteca escolar, designadamente: *A minha primeira enciclopédia*, *Enciclopédia* e *Enciclopédia do Mundo que nos rodeia*. Estas foram consultadas pelas crianças, lendo alguns pontos relacionadas com o tema explorado. O uso das enciclopédias serviu para complementar a informação apresentada no manual escolar, que, embora consultado, não permitiu saciar o interesse e a curiosidade de algumas crianças. Os seguintes enunciados ilustram esta vontade de saber mais: O que é um eléctrico? (Ca6⁷) O metro só existe debaixo de terra? (Ca14); O que é um iate? (Ca11); Qual é o meio de transporte mais rápido? (Ca18)⁸.

A resposta a algumas destas questões foi encontrada entre os elementos do grupo, tomando como referência saberes de cada um, sendo de valorizar o potencial formativo que o grupo apresenta, o qual deve ser valorizado. Em alguns casos, davam indicações sobre a procura de informação em obras por eles lidas, deixando perceber interesses e práticas de leitura desenvolvidos para além do contexto escolar.

⁷ De forma a salvar a anonimato das crianças, procedemos à codificação do seu nome através da sigla Ca de Criança/aluno.

⁸ Notas de campo, dia 16 de maio de 2018

A EEA que passamos a descrever partiu da sugestão de trabalhar sobre os sectores económicos e sobre a agricultura. Integrou como principal objetivo conhecer formas de organização de atividades produtivas, considerando os diferentes sectores (primário, secundário e terciário), usando exemplos de atividades presentes na região de Trás-os-Montes. Neste âmbito, o programa de Estudo do Meio sugere que “o estudo das actividades económicas, dada a sua complexidade, deve relacionar-se com a realidade próxima dos alunos, partindo sempre da observação directa com recolha de informação através de entrevistas, recolha de imagens, etc” (Ministério da Educação, 2004, p.127). Para tal, foi utilizado não apenas o manual escolar, mas também enciclopédias da biblioteca escolar, que serviram para complementar a abordagem apresentada no manual, a qual como já antes foi referido é limitada.

Relacionado com a agricultura, propusemos às crianças a realização de um trabalho de expressão artística. As crianças desenharam e pintaram alguns produtos produzidos em Portugal, como: trigo, centeio, milho, arroz, fruta (laranja, pera, maçã e figo), oliveira, vinho (verdes, generosos e maduros) e batata. De seguida, um a um, colaram alguns dos seus desenhos, no mapa representativo de Portugal continental, nas áreas onde estes produtos mais se produzem, realçando o que mais se produz na região de Trás-os-Montes, como a figura 25 ilustra.



Figura 25- Trabalho de expressão artística sobre os produtos predominantes em cada região.

As crianças utilizaram os livros científicos para aceder a alguns dados relacionados com a agricultura, como informação sobre algumas ferramentas que eram utilizadas no passado e como evoluíram ao ponto de permitir um menor esforço físico do Homem. Ao nível da pecuária, debruçamo-nos sobre formas de criação de gado, bem

como sobre a sua história, funções e utilização para fornecer produtos, como o leite, o queijo e a lã. Quanto à silvicultura, centramos a reflexão sobre o uso de algumas árvores, a limpeza e manutenção das florestas, alertando para a importância da implicação de todos na preservação do património florestal e ambiental.

Como forma de promover a leitura, promovemos uma EEA em que desafiamos o grupo a ler o texto “O Caso do Papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia” (anexo 6) adaptado por Alberto Filho. Relembramos que algumas crianças demonstravam algumas dificuldades ao nível da leitura de textos. As técnicas de leitura utilizadas seguiram o método CELER (Couchaere, 1992), nomeadamente a de continuação, varredela vertical e com obstáculos. Com o texto projetado no quadro interativo, a técnica de continuação consistia numa leitura da esquerda para a direita, e da direita para esquerda (anexo 7). A técnica de varredela vertical consistia numa leitura vertical, sendo o texto composto por linhas verticais e o grupo lia as palavras em que a linha tocava de cima para baixo e de baixo para cima (anexo 8). Ao nível da técnica de obstáculos, as crianças liam o texto de forma habitual, menos as palavras cobertas pelos obstáculos (anexo 9). Os obstáculos apresentados no texto eram figuras geométricas, polígonos e não-polígonos, matéria que estava a ser trabalhada ao nível da área de matemática. De seguida, foi realizada a leitura do texto em voz alta pelas crianças e a análise do mesmo.

As crianças manifestaram-se motivadas na concretização da tarefa de leitura com recurso ao método CELER, para o que contribuiu o facto de termos diversificado as estratégias de leitura. Estas ajudaram a ultrapassar algumas barreiras que algumas crianças pareciam apresentar na realização de uma leitura fluente.

Valorizando outro tipo de literatura procedemos, ao nível das atividades da área curricular de Português, à exploração de dois poemas, intitulados “A água e as suas questões” de Sérgio Almeida e “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles, incidindo sobre o tema água, explorado ao nível do Estudo do Meio.

As crianças leram o primeiro poema, alternando a vez de ler em cada quadra, e, no segundo poema, alternando em cada dístico. Com estes poemas foram também explorados os conceitos de estrofe, dístico e quadra, promovendo ou relembrando saberes que já haviam sido abordados em outras situações de aprendizagem. A exploração dos poemas passou ainda pela identificação das rimas e discussão acerca da mensagem e das temáticas desses poemas. De seguida, foi sugerido às crianças a elaboração de um poema

com uma ou duas estrofes, sendo esta tarefa realizada em pares. Relevamos a importância do trabalho em conjunto, corroborando a ideia de Niza (1998), quando postula que

a cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (p. 4).

Não podemos deixar de realçar a força e a atualidade destas palavras, mesmo sabendo que elas foram escritas há duas décadas. As práticas que fomos observando e a partilha de experiências com outros colegas levam-nos a considerar que continuamos a ter hoje uma escola que dá primazia ao trabalho individual e não estimula o trabalho cooperativo entre as crianças.

Depois de redigido o poema, as crianças transformaram-no num poema visual, através da técnica de “caligrama”. Foram demonstrados alguns exemplos desta técnica através do projetor, para dar uma melhor ideia às crianças. De acordo com Moisés (2004, baseando-se em Guillaume Apollinaire e Lapacherie), é nos caligramas que “as palavras se organizam graficamente de modo a dar uma ideia do conteúdo. O resultado era uma poesia visual” (p. 61). E o autor acrescenta: “o caligrama, pelo seu estatuto e pela natureza verbal e icônica dos seus signos, é já um avanço no rumo da estética [...] do aleatório, do incongruente, do heterogêneo” (p. 62). As crianças, trabalhando este tipo de produção textual, desenvolvem a sua imaginação – como se costuma dizer “dão asas à sua imaginação”.

As crianças elaboraram vários desenhos, esquemas e gráficos, tentando ir ao encontro de uma representação icônica do poema por elas elaborado. Por exemplo, se a mensagem tratava o tema da água, então o caligrama podia ser uma gota; se a mensagem falava sobre o espaço, então o desenho elaborado com as palavras do poema podia ser o de uma estrela. Nos trabalhos desenvolvidos no âmbito desta EEA conciliamos a exploração de conteúdos relacionados com a área curricular de Português, promovendo a leitura e escrita de poesia, com o domínio curricular de educação artística, favorecendo a expressão criativa das crianças. No final, os pares leram e apresentaram o seu caligrama ao grande grupo.

Refletindo sobre a importância do recurso a textos poéticos, importa considerar que, como afirmam Azevedo e Guimarães (2017, citando Franco, 1999), este tipo de texto

pode ser ‘um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e de escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afetivo’ de cada criança (p. 96). Como é (esperamos que seja) evidente, foi também com este objetivo que trabalhamos ao longo da PES e é nossa intenção continuar a fazê-lo aquando de novos desafios pedagógicos.

3.3.1 Perceções e práticas de leitura das crianças

Pretendendo conhecer as perceções das crianças acerca das suas práticas de leitura e de uso da biblioteca escolar enquanto espaço de acesso à leitura, procedemos, como já antes referimos, à inquirição por questionário. Este apresentava perguntas de natureza diversificada, de resposta aberta, semifechada e fechada (anexo 10). O questionário foi preenchido pelas crianças em contexto de sala de aula, no início da manhã, após termos procedido, como já antes referimos, à solicitação da sua colaboração e autorização para a resposta ao mesmo. Para organização dos dados, procedemos à numeração do questionário, permitindo-nos aceder a informação passível de ser tratada pedagogicamente, e salvaguardando o anonimato das crianças. As vinte e duas crianças que integravam o grupo indicaram respostas em todas as questões.

No sentido de completar essa informação recorreremos aos registos da biblioteca da escola sobre a requisição de livros realizada pelas crianças, entre fevereiro e maio de 2018, período em que decorreu o nosso estágio. Passamos à apresentação e análise dos dados recolhidos, partindo de cada questão colocada.

- **Frequência da biblioteca da escola**

Relativamente à questão 1: Com que frequência vais à biblioteca da tua escola? os dados das respostas das crianças foram agrupados em três indicadores de análise, designadamente: *muito frequente*, incluindo uma ou mais vezes por semana de ida à biblioteca; *frequente*, indicando uma ou duas vezes de ida por mês; *pouco frequente*, referindo-se a menos de duas vezes de ida por mês. Das vinte e duas crianças inquiridas todas manifestaram terem frequentado a biblioteca, embora com níveis diferentes de procura desse espaço, como os dados do gráfico da figura 26 permitem perceber.

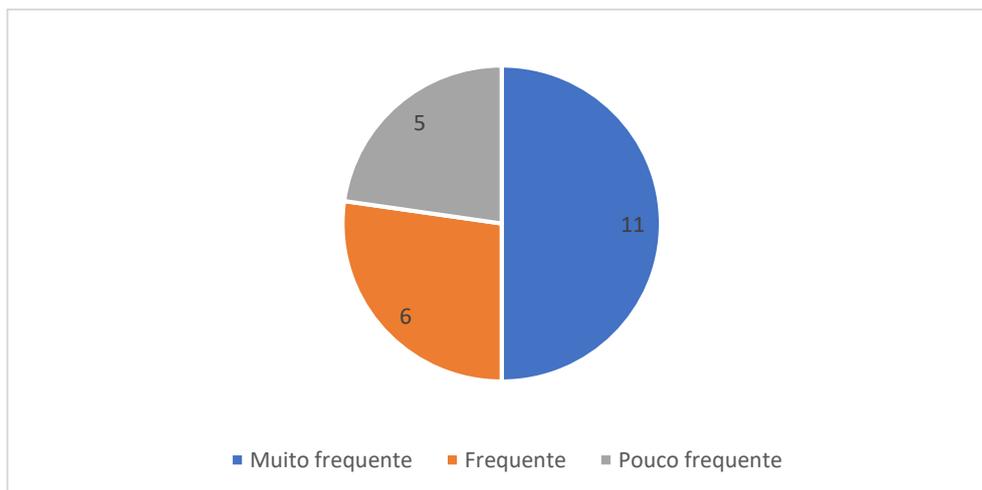


Figura 26- *Frequência com que as crianças vão à biblioteca escolar*

A indicação de metade das crianças do grupo (n=11) aponta no sentido de que o fazem com muita frequência, isto é, uma vez ou mais por semana. Seis crianças de forma frequente (n=6), ou seja, uma ou duas vezes por mês, e cinco crianças afirmam que a ida à biblioteca é pouco frequente (n=5), ou seja, menos de duas vezes por mês.

Entre as respostas (que eram abertas) encontra-se uma que salienta o facto de a frequência da biblioteca ocorrer de forma diferente ao longo do ano: “Quase todos os dias no inverno e raramente no verão” (Ca19). Tal facto não é, considerando as condições climáticas da região, estranho. No Inverno, as crianças não podem (com tanta facilidade) brincar nos espaços exteriores, pelo que frequentam mais vezes a biblioteca. Já nas épocas mais secas e quentes, a opção em relação à ocupação do tempo-livre recai (deduzimos) nas brincadeiras ao ar livre, diminuindo a frequência da biblioteca. Entre a ida menos frequente, são apresentadas respostas que indicam “de vez em quando” (Ca10) e “não costumo ir muitas vezes” (Ca1).

- **Atividades realizadas na biblioteca**

Numa segunda questão foi perguntado às crianças: O que costumam fazer na biblioteca?

Como pode ver-se na tabela 1, o acesso ao computador (n=19) e a leitura de livros (n=18) são as atividades indicadas pelas crianças como as mais realizadas na biblioteca.

Atividades indicadas	N
Usar o computador	19
Ler livros	18
Desenhar	7
Requisitar livros	6
Ver um filme	2
Brincar com jogos	1
Fazer atividades	1

Tabela 1- *Atividades realizadas na biblioteca escolar*

No que se refere à utilização do computador é de considerar que este oferece às crianças não apenas oportunidades de realizar jogos, ler e escrever e aceder a informação disponível na *internet*. Por ordem decrescente de índices de referência são indicadas pelas crianças atividades como: ver filmes (n=7), requisitar livros (n=6); brincar com jogos (n=2); ver um filme e, ainda, fazer atividades, não a discriminando a natureza da mesma, com uma referência cada.

A leitura dos dados permite observar que, apesar, de as crianças poderem dispor da oportunidade de acesso a livros e levá-los para casa, através de requisição dos mesmos, apenas um número limitado de crianças (27, 2%) diz fazê-lo.

- **Tipo de livros lidos pelas crianças na biblioteca**

Solicitamos às crianças que indicassem o tipo de livros lidos, incluindo no questionário a seguinte questão: «Que tipo de livros costumam ler na biblioteca?»

Os dados observados nas respostas apresentadas pelas crianças evidenciam que o tipo de livros mais lido na biblioteca são os literários (n=21), incluindo nestes a leitura de narrativas (livros de histórias, de aventura, de ação e do maravilhoso) (n=13), de poesia (n=3), Banda desenhada (n=2) e texto dramático n=2). É interessante verificar que algumas crianças afirmam a sua opção por livros de poesia e teatro, géneros que, quer nos manuais (Teixeira, Correia, & Matos, 2016), quer nas práticas de sala de aula, são menos recorrentes.



Figura 27- *Tipo de livros Livro lido pelas crianças na biblioteca*

Dos livros de literatura científica indicados como lidos pelas crianças (n=13), alguns são de caráter geral (n=7), incluindo enciclopédias (n=5) e livros de ciência [conhecimento científico geral] (n=2); outros de caráter mais específico (n=6), referindo-se a livros de animais, área da biologia/zootecnia (n=3), livros de planetas (n=2) e a livros sobre a natureza, área da biologia/geologia (n=1)).

- **Requisição de livros na biblioteca escolar**

No que se refere à requisição de livros na biblioteca da escola foram colocadas duas questões às crianças, incidindo a primeira sobre a frequência com que esse processo ocorria e a segunda sobre os livros que costumavam requisitar.

Em relação à primeira questão, os dados foram organizados em indicadores semelhantes aos utilizados para a análise da frequência com que as crianças iam à biblioteca (muito frequente, frequente, pouco frequente e nada frequente). Os dados encontram-se apresentados no gráfico da figura 28.

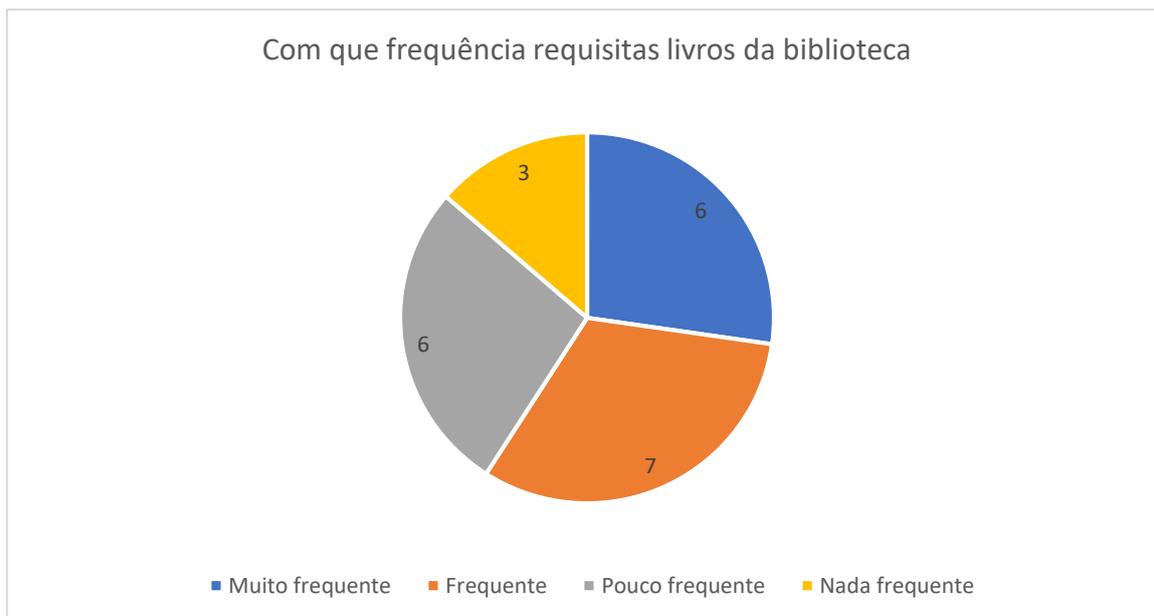


Figura 28- *Frequência com que as crianças requisitam livros da biblioteca*

Os dados revelam a existência de diferentes práticas de requisição: há seis respostas que referem uma requisição *muito frequente* (n=6). As restantes reportam-se a uma prática feita com *frequência* (n=7), com *pouca frequência* (n=6), e *nada frequente* (n=3). Este dado, apesar de se referir a um pequeno número de crianças, não deixa de nos suscitar reflexão e preocupação, considerando a importância que reveste a leitura e as possibilidades de enriquecimento cultural e científico pela consulta de um leque variado de obras a que a biblioteca permite aceder.

Numa das respostas encontra-se reforçada a ideia de que o recurso de uma criança à biblioteca ocorria de forma diferente ao longo do ano, referindo: “No inverno requisitava 2 vezes por semana” (Ca19). Enquadramos esta resposta dentro da justificação já acima apresentada.

Quanto à questão: «Que livros costumais requisitar?», as crianças indicam o nome de vários livros, sendo a maioria de tipo literário (44%), seguido de livros de tipo científico (29%).

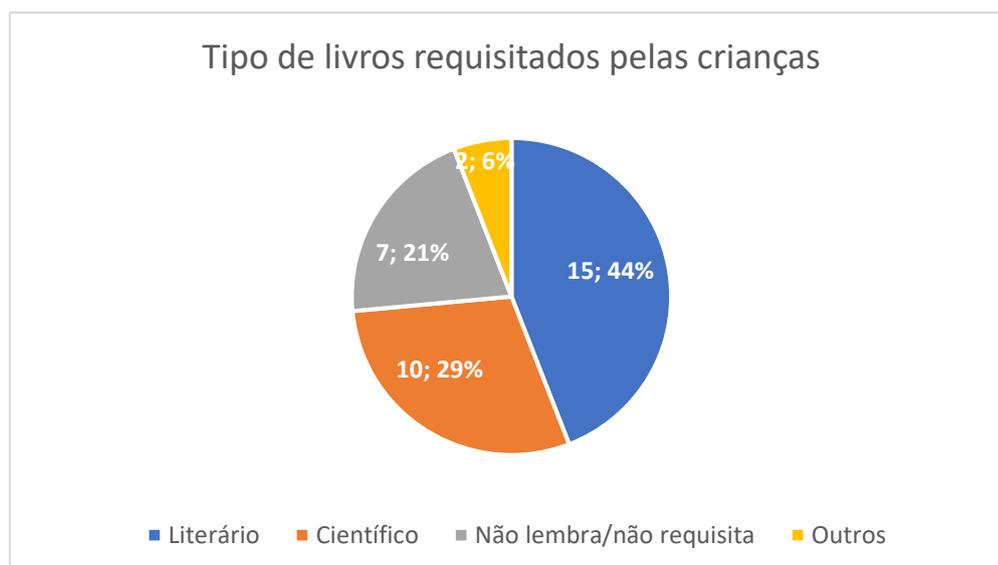


Figura 29- Tipo de livros requisitados pelas crianças

Dos quinze livros de tipo literário indicados pelas crianças como requisitados na biblioteca, encontram-se livros de textos narrativos (n=12) e livros de poesia (n=3), sendo que um deles de poesia *nonsense* (é referido o livro *Abecedário maluco*). Entre os dez livros de cariz científico requisitados, encontram-se livros que incidem sobre temáticas específicas (n=6), como por exemplo o livro *Animais bebês*, e outros de cariz científico mais geral (n=4), como por exemplo a *Enciclopédia dos mares e oceanos*. Em relação a este último tipo de literatura, é de considerar que algumas obras não podem ser requisitadas para levar para casa, mas apenas para consulta na escola, podendo, de alguma forma, influenciar os valores de referência observados.

Algumas crianças manifestaram não se lembrar do nome ou tipo de livros requisitados (n=4) e outras indicaram que não requisitavam livros (n=3). incluímos estes dados no indicador “Não lembra/não requisita”.

No indicador “Outros” encontram-se as respostas “Livros da matéria que estamos a dar” e “Livros vistos na sala” (n=2). No primeiro caso, supomos que sejam livros didáticos (embora possam também ser livros científicos) e, no segundo, é-nos impossível qualquer categorização, visto que na sala tanto podem ter trabalhado livros literários como livros científicos.

Sublinha-se que entre os livros indicados como requisitados pelas crianças, encontram-se alguns dos explorados ao nível de atividades promovidas em contexto de sala de aula, como é o caso das enciclopédias, bem como em atividades promovidas pela biblioteca escolar, como é caso do livro *Espantalho enamorado*.

- **Tipo de livros preferidos pelas crianças**

No sentido de melhor perceber as preferências de leitura das crianças, foi incluída no questionário a seguinte questão: Qual é o tipo de livros de que mais gostas?

Os resultados, como pode ver-se na tabela 2, dão conta de uma diversidade de obras, predominando as de literatura literária (59%).

Livros indicados como preferidos	N
Livros de histórias	9
Livros de banda desenhada	8
Livros de poesia	5
Livros de teatro	2
Livros Engraçados	1
Livro de Aventura	1
Livros de Ação	1
Enciclopédias	9
Livros sobre ciências	7
Animais marinhos e animais bebés	1
O corpo humano	1
Animais ou Natureza	1

Tabela 2- *Tipo de livros preferidos das crianças no 1.º CEB*

Ao nível da leitura de obras literárias entre os livros indicados como preferidos surgem os que se referem a textos narrativos, referidos como livros de histórias (n=9), seguindo-se os de banda desenhada (n=8) e os de textos poéticos (n=5).

Quanto à literatura de tipo científico, na qual se incluem as referências sublinhadas a cor verde no quadro, observa-se a preferência pela ciência em geral, surgindo como os mais indicados os que se referem a enciclopédias (n=9) e Livros de ciências (n=7).

Para uma melhor compreensão destes dados, retomamos informação recolhida anteriormente, no decurso da prática educativa. Efetivamente, havíamos solicitado às crianças⁹ que indicassem por escrito a resposta à seguinte questão: Dos livros que leste, qual é o teu preferido? No sentido de averiguar a diversidade ou proximidade de opiniões expressas pelas crianças em cada um destes momentos, procedemos a uma leitura dos dados obtidos.

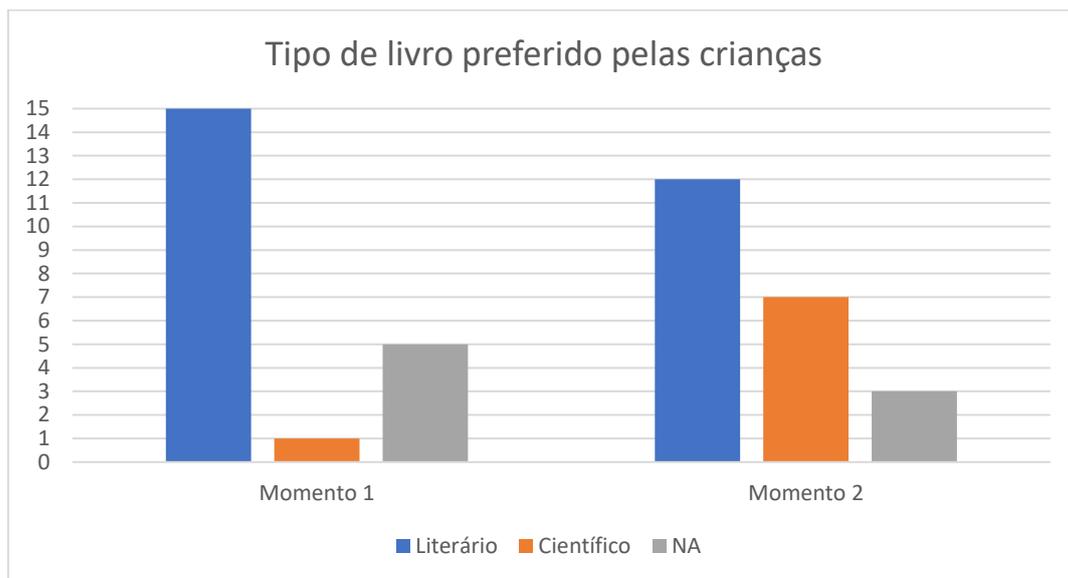


Figura 30- *Tipo de livro preferido pelas crianças nos momentos 1 e 2*

Comparando os dados obtidos nos dois momentos, observam-se alterações em relação ao número de referências indicadas para a literatura literária e a literatura científica, passando no segundo momento a serem indicadas mais obras de cariz científico. Sublinha-se que, no primeiro momento, apenas uma criança havia indicado uma obra deste tipo e, no segundo momento, surgem indicadas obras deste tipo por sete crianças. Este dado permite-nos pensar que a integração e valorização em contexto de ensino aprendizagem de diferentes tipos de textos alarga as opções de escolha e de (in)formação das crianças.

O número de crianças sem a indicação de livro preferido também diminuiu, passando de quatro para apenas uma referência. Também neste domínio se pode considerar relevante o desenvolvimento de atividades com recurso a livros científicos. Na

⁹ A recolha desses dados decorreu no dia 17 de abril de 2018, e a aplicação do questionário, em análise, decorreu no dia 29 de maio de 2018.

verdade, o uso em sala deste tipo de literatura pode ter ajudado a identificar e a indicar alguns livros científicos como sendo os preferidos

- **Sugestões de melhoria da biblioteca escola**

Numa pergunta de resposta aberta, solicitamos às crianças que apresentassem sugestões de melhoria da biblioteca. De entre as vinte e duas crianças inquiridas, cinco manifestaram não alterar nada, deixando perceber que gostavam da forma como esse espaço se apresenta e funciona.

Relativamente às sugestões de alteração, algumas ideias apontam para melhoria da organização dos livros, como os seguintes exemplos evidenciam: “Placas a dizer se estes livros são de poesia, estes de teatro e assim com todos os livros” (Ca9); “Gostaria de mudar os livros, as histórias e as prateleiras dos livros” (Ca14).

Ao nível dos equipamentos, surgem também sugestões que se referem à criação de conforto, como diz (Ca13): “melhorar os sofás”. Outras respostas referem-se ao aumento de materiais pedagógico e didáticos: “mais livros” (Ca9) e “mais computadores” (Ca6 e Ca8); “não deveria haver livros com cartão vermelho, pois estes não podem ser requisitados” (Ca16). Ao nível do ambiente educativo também surgem sugestões de melhoria, referindo que queriam que “houvesse mais silêncio” (Ca3) e que gostariam que houvesse um clima de maior afetuosidade por parte das profissionais responsáveis pelo espaço (Ca12), bem como em relação ao tempo concedido para ter a leitura dos livros em casa: “mais tempo para termos os livros em casa e retermos várias vezes”.

- **Apreciação do gosto pela leitura**

Tentando conhecer melhor as percepções das crianças sobre o prazer que a leitura pode ou não proporcionar-lhes, foi-lhes solicitado que classificassem o seu gosto pela leitura, indicando a sua opinião assinalando com “X”, uma das seguintes opções; gosto muito de ler; gosto de ler; gosto pouco de ler; e não gosto de ler.

A maioria das crianças do grupo (n=15) indicou gostar de ler as restantes indicaram gostar muito de ler (n=7). Assim, das vinte e duas crianças inquiridas nenhuma indicou não gostar de ler.

- **Requisição de livros (dados da biblioteca)**

Procedendo à análise dos dados recolhidos a partir dos registos de requisição da biblioteca, foi possível observar que nem todas as crianças haviam requisitado livros, mas a maioria (n=14) o havia feito. O gráfico da figura 31 ilustra a frequência com estes alunos requisitaram livros.

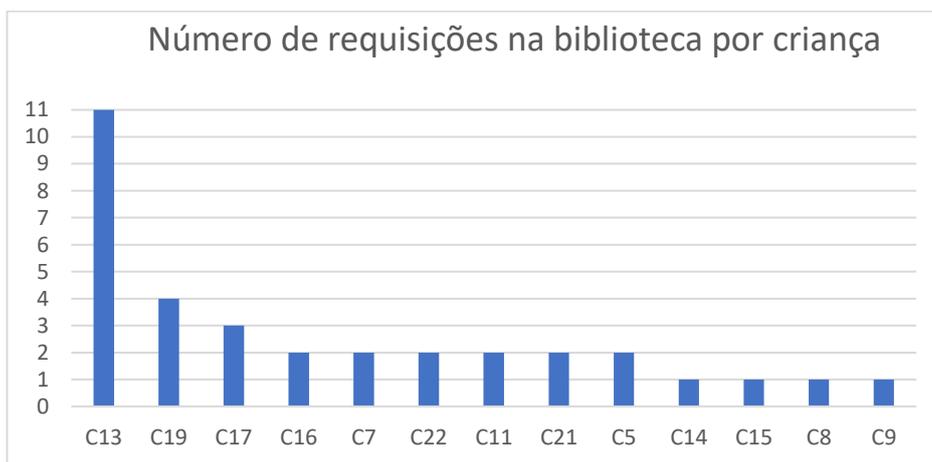


Figura 31- Número de requisições por criança na biblioteca escolar

Destaca-se uma criança com onze requisições, seguindo-se uma criança que requisitou livros quatro vezes, outra, três vezes e seis com duas requisições cada. Quatro dos alunos requisitaram livros apenas uma vez. Das catorze crianças que requisitaram livros, dez são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Quanto aos livros mais requisitados pelas crianças, surgem: *O espantalho enamorado* (n=3) e *Trinta por uma linha* e *Animais bebés*, cada um com duas requisições (n=2).

Pensando em termos tipológico, os livros requisitados pelas crianças referem-se tanto a livros de literatura científica como a literatura literária, sendo o número de requisições próximo. Nesta linha, importa valorizar este espaço enquanto espaço facilitador e promotor do enriquecimento cultural e educativo das crianças. Pensamos que estes dados são relevantes e dão-nos indicações a considerar acerca dos hábitos de leitura, mostrando ao mesmo tempo que há um trabalho a fazer a este nível para que as crianças se tornem melhores leitores.

Considerações finais

Elaboramos aqui um relatório que decorre de um importante processo no caminho de formação para a docência: o estágio supervisionado. Assim, este documento procura dar nota da complexidade desse processo, apresentando e refletindo acerca da multiplicidade de ações e interações realizadas. Acresce que, com o intuito de garantir uma certa unidade e coerência, quer das práticas quer do documento em si, se optou pela escolha de uma temática que, não se tendo instituído como muito frequente, é hoje reconhecida como relevante – a articulação entre a leitura de obras literárias e a leitura científica. Procuramos começar por entender se, nos contextos de intervenção (creche, pré-escolar e 1.ºCEB), existia uma predominância da leitura literária sobre a leitura científica. Procuramos também, em termos de investigação científica, estudar as reações e preferências das crianças quando confrontadas com uma maior variedade de ofertas literárias e científicas. A realidade com que nos deparamos nos vários contextos da PES foi de que a área da biblioteca, embora acessível e bem equipada, não providencia às crianças uma completa e diversa lista de leituras e que, por outro lado, as práticas educativas estão mais orientadas no sentido de se trabalhar o texto literário, em detrimento do científico.

O foco principal deste estudo, e da investigação de natureza praxiológica que foi realizada, recaiu principalmente na promoção de experiências de ensino-aprendizagem que estimulassem a literacia científica e literária. Para tal, foram introduzidos em contexto de observação e atividade vários livros de caráter científico e literário. A intencionalidade destas práticas era perceber se os gostos e hábitos de leitura das crianças sofriam alterações, no sentido de alargar as suas práticas de leitura e de as tornar mais diversificadas.

O resultado destas observações levou-nos a crer que as crianças estão abertas a novas experiências de leitura e de que é possível realizar um trabalho melhor no desenvolvimento quer da literacia científica quer da literacia literária na infância. Também quando confrontadas com a escolha entre literatura científica e literária, as crianças tendem a escolher, de acordo com os registos obtidos, os livros recentemente trabalhados em experiências de ensino-aprendizagem. Sendo este um fator importante nessa seleção, mais se reforça a necessidade de, nos vários contextos educativos, se diversificarem os tipos de leitura com as crianças.

Com base nos dados obtidos relativamente às atividades concretizadas, quanto à área da biblioteca e aos hábitos de leitura das crianças, apresentamos agora uma análise reflexiva sobre das conclusões retiradas nos três contextos.

Na creche, os livros disponibilizados às crianças na área da biblioteca não se podem classificar como literários, na verdade eles são compostos por algumas particularidades científicas. Eram livros de vinil lavável, apropriados às idades do grupo (1 ano). Estes livros apresentam pouco texto e muitas imagens, procurando apelar à dimensão sensorial. Nesta linha, estes livros são de materiais e texturas variados (de plástico, de pano grosso). Além disso, são fáceis de manusear e com temas atuais próximos da experiência vivencial do público-alvo. As crianças procuravam a área da biblioteca e os livros com bastante frequência. Com alguns livros introduzidos e com várias experiências de aprendizagem promotoras da experiencição de diferentes texturas, foi possível notar que as crianças tinham preferência pela possibilidade de tatear e ouvir sons enquanto manipulavam os livros, o que não era possível encontrar na área da biblioteca. Sentiu-se, assim, uma falta de diversidade na oferta literária, sobretudo de livros que promovessem as aptidões sensoriais.

No contexto de educação pré-escolar, a área da biblioteca era constituída por uma quantidade generosa de livros, com alguma variedade, embora a quantidade de livros de cariz literário fosse maior que a quantidade de livros científicos. Aquando das experiências de ensino-aprendizagem introduzimos obras de literatura científica na área da biblioteca. Foi possível observar que, na sequência desta introdução de novas obras, o número de alunos a visitar a área aumentou. Do que nos foi possível registar, as crianças com estas idades sentem falta de observar imagens reais e que lhes mostrem pormenores espetaculares da realidade, sendo essa uma das razões para a popularidade imediata dos livros científicos colocados à sua disposição. Outra razão foi a novidade e o facto de terem sido livros apresentados e trabalhados em atividades realizadas na sala. A curiosidade e interesse das crianças exerceu um grande papel na procura destes livros. A capa dos livros teve também grande influência na sua escolha. As capas com mais imagens, especialmente reais, foram mais populares que as capas com mais texto ou com imagens mais pequenas e menos apelativas.

Considerando os resultados e os dados obtidos neste contexto, chegamos à conclusão de que é possível alterar o paradigma atual onde a literatura literária tem um significativo (pre)domínio nas áreas de leitura das salas do ensino pré-escolar,

influenciando as práticas e as preferências das crianças. O interesse e capacidade das crianças, bem como o grande número de literatura científica existente deve ser levado em conta, assim como o crescente número de autores e programas que defendem uma maior atenção e promoção da literacia científica.

No 1.º CEB, o facto de não existir uma área da biblioteca não impossibilitou os objetivos desta investigação. Através de dados recolhidos da biblioteca escolar, de várias experiências de ensino-aprendizagem e de um questionário realizado às crianças, os resultados mostram que, tal como na educação pré-escolar, as crianças sentem a falta e necessidade de uma maior variedade de oferta de leituras. Principalmente neste contexto, onde os manuais escolares continuam a ter um grande peso no ensino diário, a requisição e utilização de livros da biblioteca, que podem servir como complemento ou introdução de um tema, é uma vantagem que deve ser aproveitada. Quando se fala em literacia científica, a conexão com a disciplina de Estudo do Meio é natural, mas a possibilidade de existir interdisciplinaridade também deve ser uma realidade, especialmente com a disciplina de Português. Na PES aqui reportada, deparamo-nos em várias ocasiões com o facto de os manuais escolares não fornecerem informação suficiente sobre um tema, deixando as crianças na expectativa de quererem saber mais. Neste contexto, a utilização de livros científicos, requisitados na biblioteca escolar, é uma oportunidade e uma necessidade. Esta utilização tem a capacidade de potenciar um desenvolvimento na capacidade de procurar informação por parte das crianças, bem como a promoção na visita, consulta e requisição de livros na biblioteca escolar. Durante a realização de atividades com estes livros, ao longo da PES, foi perceptível que a ida à biblioteca se tornou mais frequente, atendendo aos dados documentais fornecidos pelo pessoal da biblioteca escolar. Verificou-se que as crianças sentiram interesse pelos temas abordados, e ficaram curiosas ao ponto de voltar a consultar os livros trabalhados na sala de aula. Porém, o facto de existirem vários livros científicos que não era possível serem requisitados pelas crianças demonstra que, na verdade, existe uma diferença no tratamento da literatura literária e científica, e que, devido a medidas como esta, o desenvolvimento e interesse pelas ciências não é devidamente promovido.

Neste contexto, as crianças manifestaram preferência pelo trabalho de grupo, demonstrando, em várias experiências de ensino-aprendizagem, diferentes ritmos na realização de atividades. Além disso era evidente o prazer pela solidariedade e entreajuda que se criava entre os vários elementos dos grupos de trabalho. Também pudemos

observar que a realização de atividades práticas e experimentais, com o auxílio de materiais didáticos e manuseáveis, foi uma mais-valia na alteração dos comportamentos das crianças, que se mostraram mais entusiasmadas e favoráveis à realização de atividades deste género.

Acreditamos que a leitura de obras literárias é essencial para o desenvolvimento das crianças. Mas, não podemos aceitar que, em contextos de educação, se restrinja o acesso a outro tipo de leituras. Na verdade, a diversidade de experiências de leitura é condição fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. É necessário, portanto, promover a literacia científica das crianças para que elas cresçam e se desenvolvam como sujeitos atentos e questionadores do mundo. Reiteramos a ideia: é importante, em suma, que a criança tenha à sua disposição no dia a dia o mais variado tipo de textos, pois só assim terá um desenvolvimento mais rico e completo.

Terminamos realçando a enorme relevância deste processo PES para a nossa formação como profissionais que esperam dedicar a sua vida à educação das novas gerações. Depois deste percurso, resta-nos o compromisso de que o faremos com toda a dedicação.

Referência bibliográficas

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho., & S. B. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Guimarães, A. (2017). O lugar da poesia nas orientações curriculares oficiais Portuguesas. *Revista Nuances*, 28, 95-111
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A. (1995). *Novas Metodologias em Investigação*. Porto Editora
- Coutinho, A. (2018). Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios. In M, Gonçalves & N, Jorge (org.) *Literacia científica na escola* (pp. 28-42) Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL
- Faria, H. (2010). Queremos que eles gostem de livros. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 20-21
- Ferreira, A., Flores, I., & Casas-Novas, A. (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, *Formar Leitores: Das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa: Lidel
- Gomes, I., & Santos, N. (2005) Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 321-326
- Gonçalves, M., & Jorge, N. (orgs.) (2018). *Literacia científica na escola*. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL
- Marchão, A. (2013) O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, 33, 25-34
- Marôco, J. (coord.) Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016a). PISA 2015. *Portugal. Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática* (vol. I). Lisboa: IAVE
- Marôco, J. (coord.) Lourenço, V., Mendes, R., & Gonçalves, C. (2016b). TIMSS 2015. *Portugal. Desempenhos em Matemática e Ciências* (vol. I). Lisboa: IAVE.

- Martins, J. & Azevedo F. (2016). Educação literária e mediadores. In F. Azevedo, & A. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-58). Lisboa: PACTOR
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moisés, M. (2004). *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M., & Neves, M. (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11 (1), 77-98
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares de educação de infância: Construindo uma praxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora
- Oliveira, M. (1999). Trabalho Experimental e Formação de Professores. In CNE (ed.), *Ensino Experimental e Construção de Saberes* (pp. 35-53). Lisboa: CNE-ME.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho., & S. B. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp. 11- 28). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação In. *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. (pp. 71-96) Porto: Porto Editora
- Plano Nacional de Leitura. (2017). *Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027*. Disponível em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/quadro_estrategico_pnl_2027.pdf
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e literacia na educação na educação e infância. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.
- Riscado, L. (2010). Ler antes de dar a ler no jardim-de-infância - algumas (significativas) mudanças na lei da forma e da procura. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 12-13.
- Rodrigues, M., & Vieira, R. (2009). *Trabalho experimental de ciências em contexto de jardim-de-infância – desenvolvimento de um Programa de Formação*. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4602/1/Texto_Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Salgado, R. (2010). A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 42-44
- Santana, I., & Neves, M. C. (1998). Custivar o gosto pela leitura. In S. Niza, C. Rosa, I. Niza, I. Santana, J. Soares, M. A. Martins, & M. C. Neves, *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Santos, L. (2010). Cadernos de Educação de Infância. *Editorial*, 92, 3.
- Saraiva, L. (2017). A aprendizagem das ciências em Portugal: uma leitura a partir dos resultados do TIMSS e do PISA. *Revista OnLine Medi@ções*, 2, 4-18
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação
- Sim-Sim, I., (col.) Duarte, C., Micaelo, D. (2007) *O Ensino da Leitura: Compreensão de Textos*. Ministério da Educação
- Teixeira, C., Correia, A. & Matos, J. (2016). O(s) lugar(es) do texto literário nos manuais de português. In Mesquita, Cristina; Pires, Manuel Vara; Lopes, Rui Pedro (Eds.) *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de resumos* (p. 86). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Veloso, R. M. (2010). Os grandes leitores do pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 4-7.
- Viana, C. (2017). Maus resultados nas competências de leitura no 4.º ano: a culpa é dos currículos ou dos professores? *Público*, 6 de dezembro de 2017. Disponível em

<https://www.publico.pt/2017/12/06/sociedade/noticia/falhas-na-formacao-de-professores-ajudaram-a-descida-de-resultados-os-alunos-1795041>

Webgrafia

Direção-Geral do livro, dos Arquivos e das Bibliotecas. (1994). Manifesto IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>

Edulog - Investigação e debate em educação. (2018). *O que dizem os estudos nacionais e internacionais sobre o estado da educação para a infância em Portugal?* Disponível em: <https://www.edulog.pt/artigos/em-analise/o-que-dizem-os-estudos-nacionais-e-internacionais-sobre-o-estado-da-educacao-para-infancia-em-portugal>

Instituto de Avaliação Educativa. *Estudos Internacionais: O que são?* Disponível em: <http://www.iave.pt/index.php/estudos-internacionais/apresentacao>

Instituto de Avaliação Educativa. (2017). *Resultados Globais PIRLS 2016, ePIRLS 2016 – Portugal. Literacia de leitura e literacia de leitura online.* Disponível em: http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/Relat_PIRLS_2016_Resultados.pdf

Unidade Local de Saúde do Nordeste [ULSN] (2017). *“Pé Ativo” promove a alimentação saudável e a prática de exercício físico.* Disponível em: <http://www.ulsne.min-saude.pt/noticias/pe-ativo-promove-a-alimentacao-saudavel-e-a-pratica-de-exercicio-fisico/>

Livros utilizados na Prática de Ensino Supervisionada

Baker, W., & Haslam, A. (1993). *Os Insetos*. Lisboa: Livros do Brasil

Cardoso, A. (2009). *Os óculos do Pai Natal*. Alfragide: Edições Nova Gaia

Carle, E. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Matosinhos: Kalandraka

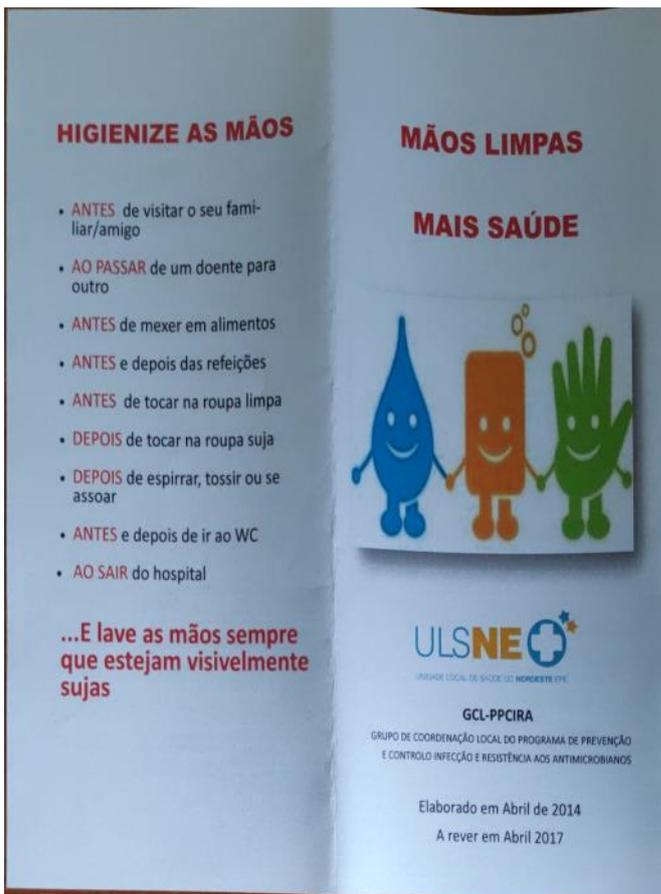
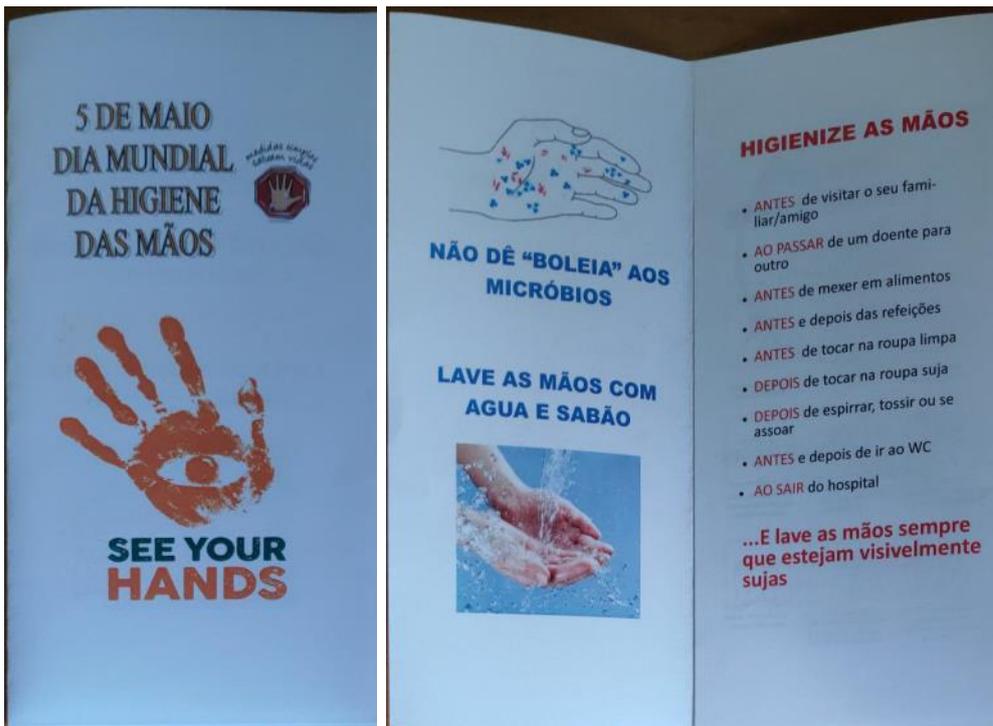
Clarke, B., (1993). *Anfíbios*. Lisboa: Editorial Verbo

Colvin, Leslie., & Speare, E. (2006). *A Minha Primeira Enciclopédia da Natureza*. Sintra: Girassol

- Graig, A., & Rosney, C. (2014). *Enciclopédia do Mundo que nos rodeia*. Sintra: Girassol
- Kindersley, D. (1994). *Borboleta*. Queluz de Baixo: Nova Presença
- Larousse, P. (2000). *Enciclopédia de Povos e Países*. Rio de Mouro: Everest Editora
- Letria, J. (2008). *O livro do Natal: Os Reis Magos*. Alfragide: Oficina do Livro
- Price, M., & Morozumi, A. (1998). *O Coelhozinho. No parque*. Porto: Porto Editora
- Vacher, J., & Jouannigot, L. (1994). *O Esquilo comilão*. Lisboa: Desabrochar
- Vários (2007). *A Minha Primeira Enciclopédia Larousse*. Pior Velho: Campo das Letras
- Vários (2007). *A Minha Primeira Enciclopédia*. Porto: Civilização
- Vários (2003). *Júlio UNIVERSAL – A minha primeira enciclopédia*. Alfragide: Texto Editora
- Vários (2016). *Atlas Infantil – O Mundo*. Vila Pica: NGV
- Whalley, P., (1995). *Borboletas*. Lisboa: Editorial Verbo
- Zanini, G. (1988). *O Livros das Viagens*. Lisboa: Anagrama

Anexos

Anexo 1 – Panfletos informativos acerca da higiene pessoal



Anexo 2 - História adaptada Zé das Moscas (Ilustrações de Silvano Alves)



Imagem 1.



Imagem 2.



Imagem 3.



Imagem 3.



Imagem 5.

Anexo 3 – Livros disponíveis na biblioteca escolar.

(Assinala-se o tipo de livro e o número de crianças que o escolheram)

1.º Momento

1. Pop Pixie – Stick and Stack - Panini (BD – Literário); (N=1)
2. B de Bruno – Salvat (Literário); (N=2)
3. As alegrias do inverno – Porto Editora (Científico);
4. Noddy: O polícia mandão – Verbo (Literário); (N=2)
5. O meu primeiro olhar para... SONS – Nova Presença (Científico); (N=1)
6. Viva o outono – Porto Editora (Científico)
7. ABC – Turma da Mónica – Clássica Editora (Literário)
8. O Mundo dos insetos – SID Ciência (Científico) (N=1)
9. Vamos à escolinha – Fisher Price (Literário) (N=1)
10. O Casamento da Gata – Terramar (Literário) (N=3)
11. Hércules – Disney (Literário); (N=3)
12. Os ovos misteriosos – Edições Afrontamento (Literário) (N=3)
13. Aladino e a lâmpada mágica – Campo Das Letras (Literário) (N=2)
14. A Vida na Quinta – Texto Editores (Científico) (N=2)
15. Ao sol do verão – Porto Editora (Científico)
16. Pingu vai pescar – Livraria Civilização Editora (Literário) (N=1)
17. A alegre primavera – Porto Editora (Científico)
18. Apaixonado pelas partículas – BookBandit (Científico)

2.º Momento

1. “Borboleta” de Dorling Kindersley
2. “Borboletas” de Paul Whalley (N=1)
3. “Anfíbios” de Doutor Barry Clarke (N=2)
4. “Os insetos” de Wendy Baker e Andrew Halsam (N=1)
5. “O livro das viagens” de Giuseppe Zanini (N=1)
6. 4 volumes de “Enciclopédia de povos e países” de Sue Garbham (N=3)
7. Pop Pixie – Stick and Stack - Panini (BD – Literário); (N=1)
8. B de Bruno – Salvat (Literário); (=1)
9. As alegrias do inverno – Porto Editora (Científico);

10. Noddy: O polícia mandão – Verbo (Literário); (N=1)
11. O meu primeiro olhar para... SONS – Nova Presença (Científico);
12. Viva o outono – Porto Editora (Científico)
13. ABC – Turma da Mónica – Clássica Editora (Literário)
14. O Mundo dos insetos – SID Ciência (Científico) (N=1)
15. Vamos à escolinha – Fisher Price (Literário) (N=1)
16. O Casamento da Gata – Terramar (Literário) (N=2)
17. Hércules – Disney (Literário); (N=1)
18. Os ovos misteriosos – Edições Afrontamento (Literário) (N=1)
19. Aladino e a lâmpada mágica – Campo Das Letras (Literário)
20. A Vida na Quinta – Texto Editores (Científico) (N=2)
21. Ao sol do verão – Porto Editora (Científico)
22. Pingu vai pescar – Livraria Civilização Editora (Literário)
23. A alegre primavera – Porto Editora (Científico)
24. Apaixonado pelas partículas – BookBandit (Científico)
25. Animais – Porto Editora (Científico) (N=1)
26. Um fato para o Pai Natal – Porto Editora (Literário) (N=1)
27. O Piquenique de Tom e Jerry – Porto Editora (Literário)
28. Animais de A a Z – Everest Editora (Científico)
29. Cada um é especial – Disney (Literário) (N=1)

Tabela 1.º Momento

Livro	Tipo	Crianças que têm como preferido
O Casamento da Gata	Literário	3
Hércules	Literário	3
Os ovos misteriosos	Literário	3
B de Bruno	Literário	2
Noddy: O polícia mandão	Literário	2
A vida na quinta	Científico	2

Aladino e a lâmpada mágica	Literário	2
O meu primeiro olhar para... SONS	Científico	1
O mundo dos insetos	Científico	1
Pingu vai pescar	Literário	1
Pop Pixie – Stick and Stack	Literário	1
Vamos à escolinha	Literário	1

Tabela 2.º Momento

Livro	Tipo	Crianças que têm como preferido
Enciclopédia de povos e países (4 volumes)	Científico	3
Anfíbios	Científico	2
A vida na quinta	Científico	2
O casamento da gata	Literário	2
Borboletas	Científico	1
Os insetos	Científico	1
O livro das viagens	Científico	1
O mundo dos insetos	Científico	1
Animais	Científico	1
Pop Pixie – Stick and Stack	Literário	1

B de Bruno	Literário	1
Noddy: O polícia mandão	Literário	1
Hércules	Literário	1
Vamos à escolinha	Literário	1
Os ovos misteriosos	Literário	1
Um fato para o Pai Natal	Literário	1
Cada um é especial	Literário	1

Anexo 4 – Guião de atividade (Atividade com as rochas)

Vamos Descobrir o Nome Das Rochas

0	Rocha constituída por grãos soltos	1
	Rocha não constituída por grãos soltos	2

1	Rocha constituída por grãos <2mm (média)	Areia
	Rocha constituída por grãos >2mm (média)	Cascalho

2	Rocha Fortemente Laminhada	Xisto
	Rocha maciça ou pouco laminhada	3

3	Rocha que, bafejada, cheira a barro	4
	Rocha que, bafejada, não cheira a barro	5

4	Rocha que faz efervescência com os ácidos	Marga
	Rocha que não faz efervescência com os ácidos	Argila

5	Rocha que faz efervescência com os ácidos	Calcário
	Rocha que não faz efervescência com os ácidos	6

6	Rocha, geralmente, de cor clara, com cristais visíveis	Granito
	Rocha de cor escura sem ou com raros cristais visíveis	Basalto

Anexo 5 – Grelha de observação (Atividade com as rochas)

		Cor (predominante)	Clareo (quando bafega)	Dureza (risível com unha ou não)	Reação ao ácido (faz efervescência ou não)	Coerência (grãos soltos ou unidos)	Estrutura (laminada ou maciça)	Textura (com cristais visíveis ou não a olho nu)	Nome da rocha
Amostra de rochas	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								

Anexo 6 – Texto “O Caso do papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia”

O CASO DO PAPAGAIO DA DUQUESA BOL SÁ CHEIA

O Inspector Ajuda Ajuda foi chamado à casa da milionária Duquesa Bol Sá Cheia. O seu papagaio de estimação havia sido raptado.

Os raptadores pediam de resgate dois milhões de Euros. A Duquesa Bol Sá Cheia já tinha pago o resgate e nada de ter o papagaio de volta.

A Duquesa Bol Sá Cheia disse ao Inspector Ajuda Ajuda que o seu mecânico particular Men Tiroso foi quem recebeu o bilhete com o pedido de resgate e, depois de o ter lido, é que a avisou desesperado.

O Inspector Ajuda Ajuda foi então falar com o mecânico Men Tiroso. O mecânico disse-lhe: - Lembro-me bem, foi num dia como hoje. Eu também estava a desmontar um motor na hora que recebi e li o bilhete. Foi um choque e como sou muito sentimental, até chorei...

O Inspector Ajuda Ajuda ouviu com atenção o mecânico Men Tiroso e foi para casa muito pensativo. Então, depois de ler e reler o bilhete, depois de analisar profundamente o caso, concluiu que o mecânico Men Tiroso estava mentindo. O que levou o Inspector Ajuda Ajuda a pensar assim? Como encontrou o resultado do enigma?

O Inspector Ajuda Ajuda tem a certeza que o mecânico Men Tiroso está envolvido no rapto do papagaio, pois ao analisar o bilhete com o pedido do resgate, viu que a folha de papel estava limpinha e sem nenhuma marca de sujidade. Mas, se como o mecânico Men Tiroso afirmou ter recebido o bilhete na hora em que estava a desmontar um motor e o leu, deveria ter manchado de óleo ou graxa a folha de papel. Assim, como o bilhete estava sem marcas de óleo ou graxa, ele só poderia estar a mentir e ser o principal responsável pelo rapto.

Adaptado de Alberto Filho

Anexo 7 – Leitura do texto “O Caso do papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia” da esquerda para a direita e da direita para a esquerda.



O CASO DO PAPAGAIO DA DUQUESA BOL SÁ CHEIA

O Inspector Ajuda Ajuda foi chamado à casa da milionária Duquesa Bol Sá Cheia. O seu papagaio de estimação havia sido raptado. Os raptadores pediam de resgate dois milhões de Euros. A Duquesa Bol Sá Cheia já tinha pago o resgate e nada de ter o papagaio de volta.

A Duquesa Bol Sá Cheia disse ao Inspector Ajuda Ajuda que o seu mecânico particular Men Tiroso foi quem recebeu o bilhete com o pedido de resgate e, depois de o ter lido, é que a avisou desesperado.

O Inspector Ajuda Ajuda foi então falar com o mecânico Men Tiroso. O mecânico disse-lhe: - Lembro-me bem, foi num dia como hoje. Eu também estava a desmontar um motor na hora que recebi e li o bilhete. Foi um choque e como sou muito sentimental, até chorei...

O Inspector Ajuda Ajuda ouviu com atenção o mecânico Men Tiroso e foi para casa muito pensativo. Então, depois de ler e reler o bilhete, depois de analisar profundamente o caso, concluiu que o mecânico Men Tiroso estava mentindo. O que levou o Inspector Ajuda Ajuda a pensar assim? Como encontrou o resultado do enigma?

Anexo 8 - Leitura do texto “O Caso do papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia” em varredela vertical.

O CASO DO PAPAGAIO DA DUQUESA BOL SÁ CHEIA

O Inspector Ajuda Ajuda foi chamado à casa da milionária Duquesa Bol Sá Cheia. O seu papagaio de estimação havia sido raptado. Os raptadores pediam de resgate dois milhões de Euros. A Duquesa Bol Sá Cheia já tinha pago o resgate e nada de ter o papagaio de volta.

A Duquesa Bol Sá Cheia disse ao Inspector Ajuda Ajuda que o seu mecânico particular Men Tiroso foi quem recebeu o bilhete com o pedido de resgate e, depois de o ter lido, é que a avisou desesperado.

O Inspector Ajuda Ajuda foi então falar com o mecânico Men Tiroso. O mecânico disse-lhe: - Lembro-me bem, foi num dia como hoje. Eu também estava a desmontar um motor na hora que recebi e li o bilhete. Foi um choque e como sou muito sentimental, até chorei...

O Inspector Ajuda Ajuda ouviu com atenção o mecânico Men Tiroso e foi para casa muito pensativo. Então, depois de ler e reler o bilhete, depois de analisar profundamente o caso, concluiu que o mecânico Men Tiroso estava mentindo. O que levou o Inspector Ajuda Ajuda a pensar assim? Como encontrou o resultado do enigma?

O Inspector Ajuda Ajuda tem a certeza que o mecânico Men Tiroso está envolvido no rapto do papagaio, pois ao analisar o bilhete com o pedido do resgate, viu que a folha de papel estava limpinha e sem nenhuma marca de sujidade. Mas, se como o mecânico Men Tiroso afirmou ter recebido o bilhete na hora em que estava a desmontar um motor e o leu, deveria ter manchado de óleo ou graxa a folha de papel. Assim, como o bilhete estava sem marcas de óleo ou graxa, ele só poderia estar a mentir e ser o principal responsável pelo rapto.

Anexo 9 - Leitura do texto “O Caso do papagaio da Duquesa Bol Sá Cheia” com obstáculos.

O CASO DO PAPAGAIO DA DUQUESA BOL SÁ CHEIA

O Inspetor Ajuda Ajuda foi chamado à casa da milionária Duquesa Bol Sá Cheia. O seu papagaio de estimação havia sido raptado. Os raptadores pediam de resgate mais milhões de Euros. A Duquesa Bol Sá Cheia já tinha pagado o resgate e nada do papagaio de volta.

A Duquesa Bol Sá Cheia disse ao Inspetor Ajuda Ajuda que o seu mecânico particular Men Tiroso foi quem recebeu o bilhete com o pedido de resgate e, depois de o ter lido, que a avisou desesperado.

O Inspetor Ajuda Ajuda foi então falar com o mecânico Men Tiroso. O mecânico disse-lhe: “Estou-me bem, foi num dia como hoje. Eu também estava a desmontar um motor na hora que recebi e li o bilhete. Foi um choque e como sou muito sentimental, até chorei...”

O Inspetor Ajuda Ajuda ouviu com atenção o mecânico Men Tiroso e foi para casa muito pensativo. Então, depois de ler e reler o bilhete, depois de analisar profundamente o caso, concluiu que o mecânico Men Tiroso estava a mentir. O que levou o Inspetor Ajuda Ajuda a pensar assim? Como se pode descobrir o resultado do enigma?

O Inspetor Ajuda Ajuda ficou com a certeza que o mecânico Men Tiroso estava envolvido no rapto do papagaio, pois ao analisar o bilhete com o pedido de resgate, viu que a folha de papel estava limpinha e sem nenhuma marca de óleo ou graxa. Mas, se como o mecânico Men Tiroso afirmou ter recebido o bilhete na hora em que estava a desmontar um motor e o levou a trabalhar, ele teria deixado de óleo ou graxa a folha de papel. Assim, como o bilhete estava limpo e sem marcas de óleo ou graxa, ele só poderia estar a mentir e ser o principal responsável pelo rapto.

Anexo 10- Questionário entregue às crianças do 1.º CEB.

Questionário

Este questionário integra-se numa investigação no âmbito de um relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A sua intencionalidade é perceber os hábitos e as preferências de leitura das crianças.

Peço a vossa colaboração e sinceridade na resposta às questões apresentadas, e agradeço desde já a atenção dispensada. As respostas deste inquérito são confidenciais, servindo apenas para investigação académica.

Idade: _____	<input type="text"/>
--------------	----------------------

I. Práticas de leitura

1- Com que frequência vais à biblioteca da tua escola?

2- O que costumás fazer na biblioteca?

3- Que tipo de livros costumás ler na biblioteca?

4- Com que frequência requisitas livros da biblioteca?

5- Que livros costumás requisitar?

II. Perceções das crianças.

6- Qual é o tipo de livros de que mais gostas? (Assinala com um X as tuas preferências).

Livros de histórias

Enciclopédias

Livros de poesia

Livros sobre ciências

Livros de teatro

Livros de banda desenhada

Outro(s). Quais?

7- Dos livros que leste, qual é o teu preferido?

8- O que gostarias de melhorar na biblioteca da tua escola?

9- Classifica o teu gosto pela leitura. (Assinala com um X).

Gosto muito de ler.

Gosto de ler.

Gosto pouco de ler.

Não gosto de ler.

Obrigado pela tua colaboração.

Pedro Pires