



ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

BRAGA / UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / 11 - 13 SETEMBRO 2013

ORGANIZADORES:

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

EDITOR: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

APOIO: **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia
SUPORTE ÀS BACACIÕES CIENTÍFICAS



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Título

Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

(2ª edição, revista e aumentada)

Organizadores

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação
Universidade Minho

4710-057 Braga
1.000 exemplares

Design

ANACMYK
anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-22-2

Setembro 2013

Apoio à edição:

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Ministério da Educação e Ciência



A CRIANÇA E O CONTACTO COM A LEITURA: ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO E PROMOÇÃO DA LEITURA

Cátia Liliana Fernandes
Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho

catiafernandes_18@hotmail.com
carlos@ie.uminho.pt

RESUMO: Este trabalho é fruto de um longo percurso efetuado ao nível da intervenção e da investigação, em Jardim-de-Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objetivo promover o gosto e a motivação pela leitura, através da utilização de diferentes estratégias, pensadas de acordo com as necessidades de cada contexto. Deste modo, ao longo deste projeto, foram desenvolvidas várias atividades que procuraram motivar e despertar nas crianças a vontade de criarem hábitos de leitura, ampliando progressivamente a sua autonomia, nas decisões a tomar e nas obras de literatura a escolher. Assim, com este projeto de investigação-ação, procurou-se, também, conhecer e compreender qual a importância atribuída à leitura desde que a criança nasce e quais as suas implicações no desenvolvimento da mesma. A realização de todo este processo permitiu retirar algumas conclusões e adquirir novas aprendizagens importantes para o desenvolvimento da prática profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É de valorizar as práticas que, desde cedo, promovem o contacto da criança com a leitura, fomentando alguns hábitos, assim como o respeito e o gosto pelo livro e pelo ato de ler. É fundamental que, ao longo de toda a sua vida, a criança tenha modelos que lhe possibilite conhecer a simplicidade do prazer de ouvir uma história e entrar num outro mundo. Este contacto permite desenvolver competências linguísticas, sociais e pessoais, pelo que se apresenta como um caminho fundamental a percorrer em toda a educação da criança. Hoje, mais do que nunca, um leitor forma-se desde o berço. Qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos seus hábitos quotidianos.

Introdução

O Projeto apresentado foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho. Com a realização da investigação pretendia-se desenvolver o conhecimento profissional e pessoal, sustentado numa investigação pedagógica que se prolongou durante todo o período em que decorreu o processo da PES, de Fevereiro a Junho de 2011, para o estágio no contexto de Educação Pré-Escolar, e de Outubro de 2011 a Fevereiro de 2012, para o estágio no contexto do 1.º Ciclo. Todo o trabalho foi realizado e relatado

com base num processo reflexivo, sustentado na metodologia de investigação-ação. Durante todo o percurso foi importante a utilização dos princípios desta metodologia para se conseguir refletir sobre e na ação de forma a realizar e atingir os objetivos traçados para esta investigação com o maior sucesso possível (Fernandes, 2012).

O projeto de intervenção teve como tema **motivar para a leitura** através da utilização de diferentes estratégias pedagógicas, e foi desenvolvido em contexto de Jardim-de-Infância e no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). Os objetivos gerais traçados para esta investigação pedagógica foram diversos e tiveram como fundamento construir e adquirir competências profissionais, reconhecer estratégias de ação pedagógica e ser capaz de as concretizar nos contextos de intervenção, de forma a motivar as crianças para o ato de ler, bem como descobrir até que ponto se torna fundamental criar hábitos de leitura desde cedo e quais as competências linguísticas que as crianças conseguem desenvolver através desses mesmos hábitos.

Inicialmente, faz-se uma breve caracterização dos contextos, onde foi desenvolvido o projeto, identificando e justificando, simultaneamente, a questão que deu origem a todo o trabalho desenvolvido. De seguida apresenta-se parte da investigação realizada, designada por “Motivar para a leitura? Como e porquê?” que sustentou a questão de investigação, nomeadamente aspetos relacionados com a importância da leitura, desde a mais tenra idade.

Após a explicitação da fundamentação teórica surge o “plano geral da intervenção”, que se refere à terceira parte deste trabalho, seguindo-se um exemplo de uma atividade realizada, no contexto de Jardim-de-Infância, e a respetiva avaliação.

Por último, faz-se uma breve conclusão/reflexão acerca das conquistas e aprendizagens realizadas por todos os intervenientes, tanto das crianças como do professor-investigador, apresentando alguns aspetos que poderiam ser melhorados e que poderiam enriquecer todo este trabalho. Para além disso, são apresentadas algumas propostas de futuras investigações que surgiram no decorrer desta e que futuramente poderiam ser realizadas nestes contextos.

Este texto é apenas uma síntese de toda a investigação e prática realizada.

Contextos de intervenção e de investigação

Para que a investigação e a prática sejam bem sustentadas torna-se fundamental observar cada criança, bem como o grupo como um todo para conhecer as suas

capacidades, interesses e dificuldades. Para além disso, é importante fazer a contextualização familiar e do meio onde as crianças estão inseridas para compreender melhor as características das mesmas e adequar o processo educativos às suas necessidades (ME/DEB, 1997).

Caracterização do Jardim-de- Infância de Santo Adrião

O primeiro contexto de intervenção foi um Jardim-de-Infância, pertencente ao Centro Cultural e Social de Santo Adrião, que é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Relativamente ao grupo de crianças, este era constituído por vinte e seis crianças, tendo a maioria cinco anos de idade. Porém, foi necessário ter em atenção não só as especificidades e características comuns a todas as crianças, mas também aquelas que tornam cada criança única.

A estruturação e a organização do espaço da sala foi pensado tendo por base o modelo pedagógico High/Scope e estava dividido em onze áreas de interesse, nomeadamente, as áreas de/a: expressão plástica, pintura, biblioteca, informática, expressão dramática, ciências, construções, jogos, casa, caixa de areia e, finalmente, da horta. A organização desta sala, em termos de espaço e materiais, era uma construção que se ia adequando, de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Logo, era necessário que houvesse uma reflexão constante sobre as suas necessidades, onde o conforto psicológico e a satisfação estética eram dois princípios a ter em conta.

Com toda esta oferta, a autonomia das crianças era algo muito incentivado em todos os momentos da rotina do Jardim-de-Infância. Nestes momentos estava implícita a ideia, defendida pelo modelo High/Scope, da aprendizagem pela ação em que a criança é considerada um ser ativo e constrói o seu conhecimento do mundo através das interações com os materiais, ideias e apoio do adulto (Hohmann & Weikart, 2009). Cabe ao educador “organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). É preciso referir que é muito importante a renovação e a construção de novos materiais para melhorar o atendimento pedagógico proporcionado às crianças.

Um dos espaços oferecidos às crianças era a área da biblioteca da qual fazia parte um leque diversificado de livros, ao nível de conteúdo, da estrutura e dos temas. Para além da existência dos livros de literatura infantil, também se faziam notar os livros

construídos pelas crianças, ao longo do seu percurso, no Jardim-de-Infância.

É também importante que as crianças contactem, desde cedo, com o livro de forma a criarem hábitos de leitura, assim como retirarem prazer da interação com esse objeto (Gomes, 1996). Para tal, é essencial que lhes sejam proporcionadas várias oportunidades de interagir com exemplares diversos. Deste modo, a criança pode escolher, autonomamente, os materiais que mais suscitam o seu interesse e curiosidade, para aprender com eles e sobre eles (Homann & Weikart, 2009). Porém, as crianças demonstravam pouco interesse em trabalhar na área da biblioteca, não sendo uma prática frequente no seu dia-a-dia. Este foi um aspeto tido em conta ao longo de todo este processo de forma a perceber o porquê de isto acontecer, no sentido de inverter esta situação, atraindo o grupo para o trabalho com os livros.

Caracterização da Escola EB1 de Nogueira

O segundo contexto de intervenção foi a escola EB1 de Nogueira, em Braga, numa turma do 1.º ano de escolaridade. A escola insere-se num agrupamento que integra, também, o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, bem como estabelecimentos de Educação Pré-escolar. No seu Projeto Educativo, este agrupamento assume-se como uma instituição consciente das suas responsabilidades sociais, sublinhando a importância da garantia de um ensino de qualidade para todos.

A turma com a qual foi desenvolvido este Projeto era constituída por 26 crianças, das quais 15 eram rapazes e 11 eram raparigas. Grande parte das crianças desta turma necessitava de alguns apoios económicos. No que diz respeito à escolaridade dos pais, estes possuíam habilitações diversas, não existindo nenhuma que se destacasse.

Todos os alunos da turma frequentaram o Jardim-de-Infância e estavam a iniciar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, assim como a compreensão do cálculo, tendo ritmos de aprendizagem bastante diferenciados. O método de ensino utilizado pela professora para o ensino da leitura e da escrita era o “método das 28 palavras”, tendo, por isso, este fator uma influência direta em todo o processo de ação deste Projeto.

O grupo de crianças possuía um tempo de concentração característico desta faixa etária, que se distingue por ser limitado. Isto exigiu que as propostas de atividades apresentadas procurassem ser dinâmicas e que correspondessem às necessidades e expectativas das crianças, de forma a cativá-las e a potenciar o seu envolvimento. Um número significativo de alunos apresentava, ainda, alguma dificuldade em conseguir

gerir os seus conflitos, não sabendo quando e como intervir adequadamente.

A turma, em geral, demonstrou bastante simpatia, encontrando-se aberta e motivada para a aprendizagem. A maior parte das crianças apresentava um grande interesse em conhecer e saber mais, procurando alargar e aprofundar os seus conhecimentos, constantemente. Este é um aspeto que foi tido em conta, visto ser fundamental propiciar e estimular o seu gosto pela aprendizagem, sendo este um dos fatores cruciais para o seu sucesso escolar.

A rotina diária destas crianças era bastante diversificada, sendo trabalhados os diversos aspetos do currículo do 1.º ano de escolaridade de forma integrada. Porém, os hábitos de leitura não eram assim tão notórios nas crianças desta turma. As leituras eram realizadas maioritariamente através do manual escolar, sendo utilizado um livro de literatura apenas esporadicamente. Visto que as crianças não demonstraram, durante o período de observação, grandes hábitos e gosto pelo livro e pela leitura, decidiu-se, para o âmbito do projeto de intervenção, dar especial atenção a esse aspeto.

Identificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica que aqui se concretiza foi escolhido e definido tendo em conta as características e necessidades das crianças de cada contexto, tentando promover uma melhoria em diversos aspetos relacionados com a promoção e motivação da leitura.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, diz que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Assim, é importante criar as condições necessárias para que as crianças aprendam e aprendam a aprender durante as suas fases de desenvolvimento. Segundo as “Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar” (ME/DEB, 1997) é necessário existir uma pedagogia estruturada, implicando, assim, uma organização intencional e sistemática de todo o processo pedagógico. Diz ainda que a Educação Pré-escolar não tem como objetivo organizar-se em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim prepará-las para a vida (ME/DEB, 1997).

A transição e articulação que são feitas entre o Pré-escolar e o 1CEB são fundamentais para que as aprendizagens das crianças sejam contínuas e integradas. Existem diversos aspetos comuns nos dois currículos; o 1CEB apenas se apresenta como uma fase de ensino formal, no sentido da sua escolarização e obrigatoriedade.

Este ciclo, tal como o anterior, sustenta-se no “desenvolvimento de actividades e áreas de saber, que visam facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação e de construção do conhecimento, bem como de aprendizagens significativas” (Reis et al., 2009, p. 21).

Tal como refere o “Novo Programa de Língua Portuguesa” (Reis et al., 2009), nos dois primeiros anos, as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não-verbais adequados aos diferentes contextos. O contacto com textos literários, adequados à faixa etária das crianças, torna-se num aspeto fundamental neste nível de ensino. Este processo de aprendizagem deve ser gradual, e dele devem fazer parte “procedimentos de compreensão e interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores” (Reis et al., 2009, p.22). As diferentes experiências de leitura que as crianças têm devem possibilitar e desenvolver a velocidade e a fluência linguísticas imprescindíveis à sua formação enquanto leitoras (Reis et al., 2009).

Tendo em conta o período de observação durante a PES e o que foi descrito anteriormente, foram-se destacando diversos aspetos na área da leitura que mereciam uma especial atenção, devido à sua escassez nas rotinas das crianças e no ambiente de sala de aula. Desta forma, e com o intuito de contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, surgiu uma questão que guiou todo este processo: **Como motivar as crianças para a leitura?**

A leitura é um instrumento essencial para a formação da personalidade, suscetível de potenciar uma modificação na qualidade de vida do indivíduo, tornando-a num elemento decisivo para a contínua formação intelectual, social, moral e afetiva do leitor (García, 2000). Por norma, as crianças que leem mais e melhor têm melhores resultados académicos, em todas as áreas. Deste modo, com o aumento das competências literárias, assim como da aquisição do vocabulário e do conhecimento, em geral, as crianças possuem mais e melhores possibilidades de alcançar o sucesso no seu futuro, tanto a nível escolar, como pessoal e/ou profissional (Cadório, 2001).

Toda a educação das crianças deve guiar-se no sentido de uma educação ao longo da vida, devendo fornecer-lhes oportunidades e condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (ME/DEB, 1997). Como tal, considera-se que esta questão deve ser encarada como uma preparação para a vida futura de cada criança, sendo um mote para

poderem desenvolver de forma significativa a compreensão do oral, o desenvolvimento da linguagem oral e futuramente da escrita (ME/DEB, 1997). As crianças devem ter a oportunidade de ouvir o adulto a ler para adquirirem bons modelos de leitura. Ao ler em voz alta para as crianças estamos a contribuir para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve e a desenvolver o prazer de ouvir, de imaginar. Para além disso, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é facilitado, fazendo emergir a vontade de querer aprender a ler (Reis et al., 2009). O professor/educador desempenha um papel de mediador crucial, nesta fase, tendo de criar condições propícias à descoberta do livro e da leitura.

Motivar para a leitura? Como e porquê?

Princípios orientadores da ação pedagógica

A forma como a criança aprende e se desenvolve obedece a princípios educativos que realçam a natureza holística da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento da autonomia, do valor da motivação intrínseca, de experiências ativas e significativas e da importância do papel do adulto e de outras crianças no desenvolvimento pessoal e social (Portugal, 2009).

Segundo as teorias construtivistas, a criança tem a função de autorregular as suas aprendizagens, sendo encarada como um ser ativo e dinâmico em todo o processo. Desta forma, as estratégias utilizadas pelo educador/professor devem contemplar a criança como um todo e com características particulares (Cadório, 2001). Assim, o este Projeto de intervenção pedagógica foi, todo ele, fundamentado e baseado na teoria construtivista da aprendizagem. Através das conceções construtivistas da aprendizagem “o saber é elaborado através de um processo interativo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e das estruturas de conhecimento, o que supõe entender a dinâmica escolar como resultado da negociação dos significados e da reflexão partilhada” (Alonso, 1996, p.13).

É com base nestes princípios que surge o “Trabalho de Projeto” (Katz & Chard, 1997) e o “Projeto Curricular Integrado” (Alonso, 1996, 1998). Apesar de cada uma destas duas estratégias metodológicas possuírem particularidades específicas, ambas têm objetivos e finalidades em comum.

Na “metodologia de trabalho de projeto” a criança é estimulada a trabalhar de acordo com os seus interesses e questões que necessita colocar, dando origem, assim, a

um projeto de estudo, tendo a colaboração permanente dos adultos (Katz & Chard, 1997). Desta forma, é dada a oportunidade à criança de se tornar uma investigadora de acordo com o tema que quer aprofundar. Assim, o processo de ensino e aprendizagem é sempre centrado no papel ativo da criança, tornando-o mais significativo e cativante para todos os que dele fazem parte.

O “Projeto Curricular Integrado” (PCI) é um instrumento de dinamização do modelo PROCUR e surge da necessidade de “manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática” (Alonso, 2002, citado por Silva, 2011, p.546). Este caracteriza-se por permitir o desenvolvimento de um currículo integrado, flexível e processual (Alonso, 1998). Tal como o “trabalho de projeto”, o PCI parte das vivências reais das crianças, o que atribui à construção das aprendizagens um significado pessoal e motivador, conferindo a existência da participação ativa de cada uma. Desta forma, é fundamental conhecer-se profundamente o grupo com que se trabalha para se poder conhecer as características e as necessidades de cada criança. Assim, a origem de um PCI tem sempre como base o contexto onde este se desenvolve, tendo em conta as suas potencialidades e dificuldades (Alonso, 1998).

Foi através dos pressupostos destas duas estratégias metodológicas que se baseou as propostas de práticas pedagógicas, a primeira no Jardim-de-Infância e a segunda no contexto do 1CEB.

A importância da leitura precoce

A leitura é um instrumento essencial para a formação da personalidade, suscetível de potenciar uma modificação na qualidade de vida do indivíduo. Desta forma, a leitura é um instrumento indispensável para a contínua formação intelectual, social, moral e afetiva do leitor (García, 2000). Do mesmo modo, aumenta a experiência e desenvolve a capacidade de compreensão e expressão. Através da leitura, a criança estimula a imaginação, fomenta e orienta a reflexão e desenvolve as suas capacidades cognitivas e atitudinais (Reis et al., 2009).

Santana e Neves (1997) apontam diversos motivos que justificam a importância da leitura de histórias para as crianças: suscita, nas crianças, o gosto pelo texto escrito; ajuda a desenvolver a oralidade; faz com que a criança tenha vontade em contactar com o texto que ouviu ler; o facto de verem um adulto a ler permite-lhes adotar os comportamentos do leitor, identificando-se com eles; familiarizam-se com o tipo de

linguagem utilizada nos textos escritos, o que lhes facilitará posteriormente a leitura.

De acordo com o programa “Family Literacy” (Morrow, 1995, cit. por Viana, 2002, p.33), ler para as crianças é a principal atividade, e a mais importante, na construção de competências de aprendizagem da leitura. Contudo, é preciso não só ler para as crianças, mas, também, com elas, utilizando o vocabulário e a sintaxe adequados para que o processo seja motivador e cativante (Viana, 2002). O facto de se ler em voz alta pode ser o ponto de partida para se iniciar o gosto pela leitura dos mais novos.

Dar a oportunidade às crianças de contactarem com o objeto livro, em casa, não é, ainda, hoje em dia muito notório em muitas famílias. Porém, esse contacto precoce é fundamental no sentido das crianças começarem a ter as mais diversas experiências de aprendizagem para que, mais tarde, possam vir a resultar no seu sucesso educativo (Cadório, 2001). Segundo a Academia Americana de Pediatras (Soares, 2003), as crianças que ouvem precocemente histórias terão a tendência para ler mais cedo e com maior facilidade comparativamente àquelas que não tiveram contacto com livros. Assim, segundo García (2000), a leitura e a consolidação dos hábitos de leitura são aspetos importantes que contribuem para o êxito escolar. Deste modo, as crianças que não conseguem adquirir hábitos de leitura, durante a sua infância, poderão ter resultados negativos no seu percurso escolar. Para que o sucesso pretendido seja alcançado é necessário iniciar todo esse processo muito antes de as crianças saberem ler, através de diversas formas. Como diz García (2000, p.87),

[n]ão é aos 6-7 anos que as crianças mergulham nos livros e na leitura. Muito antes já o estão a fazer: ler imagens é leitura, e ler álbuns ilustrados é, por exemplo, interiorizar que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se lêem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim.

Tal como referem Teale e Sulzby (1989, cit. por Mata, 2006, p.18) “o desenvolvimento da literacia emergente começa antes de a criança iniciar uma instrução formal”. Desta forma, os comportamentos associados à leitura e à escrita manifestam-se e desenvolvem-se nas crianças desde cedo (Mata, 2006). Quando se fala em literacia destaca-se a relação entre a leitura e a escrita, complementando-se durante todo o processo de desenvolvimento da criança (Teale & Sulzby, 1989, cit. por Mata, 2006). Já com o termo “emergente” pretende-se enfatizar o processo que as crianças atravessam para se irem tornando leitoras e escritoras, não encarando as etapas iniciais como uma

fase de pré-leitura ou pré-escrita, mas sim como a existência de um envolvimento precoce por parte das mesmas, construindo a compreensão do funcionamento da linguagem escrita (Mata, 2006).

Contudo, não é apenas pela criação de hábitos de leitura que a criança se torna um leitor autónomo. É, também, necessário haver, por parte da criança, interesse e motivação (Diaz, 1997, cit. por Cadório, 2001). É com base em três mecanismos – interesse, motivação e autonomia –, que devemos centrar os objetivos enquanto impulsionadores do desenvolvimento do gosto pela leitura. Nada deve ser exigido contra a vontade de cada um, mas, pelo contrário, que se inicie qualquer processo por aquilo que cativa mais as crianças, sendo necessário, para tal, conhecer os seus gostos.

Hábitos de leitura: um conceito com responsabilidades

No nosso quotidiano, a família “é vista como um dos mais importantes elementos no desenvolvimento da leitura” (Boruchovitch, 2010, p.177). Deste modo, se a leitura assumir uma posição de relevo no seio familiar, maior será a motivação para ler por parte do leitor inicial. Visto que a família é a primeira estrutura social com a qual a criança contacta, os pais devem utilizar, desde cedo, diversas estratégias para cativar e despertar, nas crianças, o gosto pelo ato de ler. Sendo assim, o trabalho com as famílias das crianças torna-se, também, um aspeto e um desafio muito importante nesta área para os profissionais de educação, pois nem todos os pais têm conhecimentos suficientes para a seleção de materiais adequados ao contacto das crianças, sendo necessário trabalhar esta situação com os mesmos.

Ter consciência de que é importante que a família seja participante ativa no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças e levá-la a reconhecer o quanto é fundamental o convívio com os livros, faz com que se possa criar uma atividade diária de leitura no quotidiano da família, levando a “uma maior apetência pelo acto de ler” no seio familiar (Gomes, 1996, p.22).

Segundo Hannon (1998, cit. por Mata, 2006) é importante reconhecer-se literacia familiar como um fator fundamental neste processo, pois é necessário clarificar não só os seus objetivos, como o nível de envolvimento apropriado dos pais, durante as fases iniciais de aprendizagem. Este envolvimento não se traduz na desvalorização do papel do professor, nem no encargo exclusivo aos pais, mas sim desenvolver práticas de cooperação entre todos os adultos para facilitar e enriquecer todo o processo de

aprendizagem das crianças (Hannon, 1998, cit. por Mata, 2006).

Em síntese, de acordo com Diaz (1997), é fundamental para o aluno que o professor, os pais e os familiares mostrem interesse por ler, demonstrem a sua importância e partilhem com os mais pequenos as suas experiências de leitura (Diaz, 1997, cit. por Cadório, 2001). Desta forma, as crianças são incluídas num contexto estimulante com o intuito de despertar a sua curiosidade e a sua vontade de ler.

O reconto como estratégia do desenvolvimento da linguagem

Existem diversas formas de se promover o reconto. Sendo este “um meio tão enriquecedor, o reconto pode revestir várias formas”, algumas delas apresentadas na Tabela I, adaptado de Sousa (1995).

Quando pensamos neste tipo de atividades temos de pensar nos textos que vamos escolher. Assim, as histórias escolhidas devem ser simples, ou seja, que não contemplem muitas personagens e que não apresentem muitas peripécias. Segundo Sousa (1995, p.55), deve-se selecionar histórias “com uma organização paralelística, isto é, em que ciclicamente personagens e acções ou falas se repitam com pouca variação e em que de preferência haja rimas ou assonâncias”.

Tabela I – Algumas estratégias utilizadas para o reconto de histórias (Sousa, 1995).

| | | |
|------------------------|------------|---|
| Reconto suporte | sem | “A criança vai recontando com a ajuda do educador. Este é, quanto a nós, o mais difícil realizar”. |
| Banda Desenhada | | “Depois de contada ou lida a história, segue-se um diálogo que visa esclarecer os elementos mais importantes da história. A seguir é fornecida à criança uma folha de papel dividida em tantos quadrados quantos os momentos da história. A criança num primeiro momento desenha, num segundo momento reconta ao educador que regista por escrito o reconto”. |
| Flanelógrafo | | “Fornecem-se à criança as imagens da história e esta reconta-a fazendo a apresentação, colocando o problema, ordenando as acções para a resolução do mesmo, apresentando o final”. |
| Fantoches | | “Fornecem-se os fantoches à criança que reconta a história”. |
| Brinquedos | | “Numa primeira fase, à medida que se conta/lêem as histórias vão-se mostrando os brinquedos. Por exemplo: Era uma vez um coelhinho branco (mostra-se um coelho branco) que foi à horta buscar couves (mostram-se as couves)... Numa segunda fase, depois de as crianças ouvirem a história, pode deixar-se as crianças ir ao canto dos brinquedos e bonecos escolher os necessários para recontarem a história”. |

Plano geral de intervenção: procedimento metodológico

Metodologia de investigação-ação

O Projeto que se pretende apresentar está sustentado na metodologia de investigação-ação. Apesar do tempo limitado para o desenvolver, foram seguidas todos

os procedimentos definidos por esta metodologia. Desta forma, importa, inicialmente, clarificar o entendimento que temos da mesma, visto que foram as suas características que orientaram todo o processo de intervenção.

A metodologia de investigação-ação tem como principal objetivo melhorar uma determinada situação/contexto, recorrendo às necessidades observadas/diagnosticadas, permitindo, simultaneamente, a produção de conhecimentos sobre a realidade, inovação nas especificidades de cada caso e, ainda, a formação de competências dos intervenientes (Guerra, 2002). John Elliot afirma que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Todo este processo é bastante dinâmico, interativo e sempre sujeito a situações que se podem tornar inesperadas, levando a alguns reajustes resultantes da observação das circunstâncias ou do contexto em causa. Como tal, o plano que é elaborado não deve nem pode ser estanque, sendo necessário que seja reajustável às novas condições que possam surgir, em função das interações entre as variáveis do contexto. O importante durante todo este processo é que o educador/professor seja capaz de refletir constantemente para que possa desenvolver um bom projeto. Tal como diz Ribas (2002, p.11) “a reflexão conduz o professor a produzir um saber que o acompanha como referência, como parte da experiência e identidade, o que é muito importante para a construção da competência pedagógica profissional”. Todos estes procedimentos se fazem num ciclo em espiral de planificação, ação, reflexão e avaliação estando sempre a serem desenvolvidos em simultâneo (Fischer, 2001, cit. por Máximo-Esteves, 2008).

Para auxílio de todo o procedimento foi elaborado um diário reflexivo, através de notas de campo (Spradley, cit. por Máximo-Esteves, 2008), para que se pudesse efetuar todas as ações, utilizadas como forma de apoio das avaliações de todas as atividades. Assim, retirou-se alguns excertos desse diário no sentido de se fazer uma avaliação mais precisa e concreta, baseada no que foi observado no momento de cada intervenção.

Objetivos

Após toda a análise e observação realizada nos contextos, que resultou na definição da questão de investigação – **Como motivar as crianças para a leitura?** –, tornou-se premente traçar os objetivos pedagógicos a serem trabalhados, durante todo o processo de intervenção pedagógica.

Antes de mais, determinaram-se os objetivos gerais e específicos resultantes da análise do contexto, nomeadamente as suas carências e necessidades, mas também os seus recursos e potencialidades, para, a partir deles, criar estratégias diversificadas. Como tal, ao desenvolver este projeto teve-se como suporte um objetivo geral, que se relaciona com o desenvolvimento do gosto pela leitura. Assim, através da investigação efetuada, este projeto teve os seguintes pontos como objetivos pedagógicos:

- *Jardim de Infância*: Promover e motivar para a leitura; Cultivar o gosto pelo ato de ler; Criar hábitos de leitura; Promover a linguagem oral, com particular incidência na narrativa; Promover a área da biblioteca; Estimular algumas competências literárias.
- *ICEB*: Promover e motivar para a leitura; Cultivar o gosto pelo ato de ler; Criar hábitos de leitura; Promover a linguagem oral, com particular incidência na narrativa; Desenvolver a autonomia das crianças enquanto leitoras; Desenvolver e consolidar algumas competências literárias.

Esta investigação pedagógica teve também como objetivos reconhecer quais as estratégias de ação pedagógica possíveis de utilizar, de forma a motivar as crianças para o ato de ler e descobrir até que ponto se torna fundamental criar hábitos de leitura desde a mais tenra idade. Por fim, faz parte também dos objetivos da investigação a perceção do impacto da intervenção, assim como avaliá-lo, no desenvolvimento profissional dos intervenientes envolvidos na PES, nomeadamente ao nível das competências que caracterizam o perfil profissional docente do educador e professor do ICEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)¹.

É essencial que num projeto de investigação-ação haja a articulação simultânea entre a prática e a teoria, através “de uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Plano geral de intervenção

Inicialmente foi realizado um levantamento prévio dos conhecimentos que as crianças tinham acerca da leitura e do que a envolve, para que, a partir daí, fosse

¹ O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Refira-se que Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

possível efetuar as planificações, partindo, essencialmente, dos interesses e preferências das crianças. Apesar das atividades estarem previamente estruturadas, estiveram sempre sujeitas e abertas a reformulações. Progressivamente foi-se alargando o leque de necessidades e interesses das crianças em torno da leitura e do fomento da partilha e do diálogo. Quando as crianças contactam com textos que lhes suscitam maior interesse e curiosidade, o seu empenho torna-se maior, estando mais atentas e mostrando maior persistência. Assim, “quando os livros e os textos a ler estão relacionados com atividades estimulantes e com projetos significativos, a motivação para ler aumenta” (Viana & Martins, 2009, p.32).

Aliando os interesses e necessidades das crianças às “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (ME/DEB, 1997), aos princípios educativos definidos na “Organização Curricular e Programas” (ME/DEB, 2004), ao “Currículo Nacional do Ensino Básico” (ME/DEB, 2001), bem como ao “Novo Programa da Língua Portuguesa” (Reis et al., 2009) e ao modelo de desenvolvimento integrado do currículo (Alonso, 1996), desenvolveu-se um conjunto de experiências integradoras, com vista a proporcionar aprendizagens mais ricas e mais significativas no âmbito do gosto e promoção da leitura e no desenvolvimento da sua linguagem, assim como na compreensão de narrativas.

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (Rogers, 1970, cit. por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.121)

Sendo assim, todos estes princípios foram tidos em consideração, de forma a proporcionar aos alunos “experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (ME/DEB, 2004, p. 23). De seguida, apresenta-se duas tabelas que resumem as atividades que foram realizadas de acordo com a intencionalidade do projeto e os contextos onde foi desenvolvido.

Jardim-de-Infância

Todas as atividades foram pensadas e planificadas de acordo com as características e necessidades do grupo, identificadas inicialmente. Por sua vez, a

escolha das narrativas estava diretamente relacionada com o trabalho de projeto em estudo na sala, existindo desta forma uma articulação com o que estava a ser feito. As experiências de aprendizagem foram pensadas de acordo com os objetivos traçados para este projeto (Tabela II).

Tabela II – Resumo das intervenções realizadas em Jardim-de-Infância.

| Atividade | Experiências de aprendizagem |
|---|--|
| “Centelha a abelha” , de Antoon Krings (tradução de Maria Silva) | <ul style="list-style-type: none">- Exploração das ilustrações do livro- Sequencialização das respetivas ilustrações- Criação de uma história- Partilha com o grupo- Escuta da leitura do livro- Diálogo sobre o livro e as expectativas anteriores |
| “Meli” , de Isabelle Maquoy e Quentin Gréban | <ul style="list-style-type: none">- Diálogo sobre os elementos paratextuais- Escuta da leitura do livro- Criação de uma continuação para a história, em banda desenhada- Partilha com o grupo |
| Dinamização da área da biblioteca | <ul style="list-style-type: none">- Exploração do espaço e das suas respetivas oportunidades de aprendizagem- Exploração dos diversos livros- Partilha de histórias- Leitura em família |

1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como no Jardim-de-Infância, todas as atividades realizadas foram planificadas de acordo com o conhecimento adquirido acerca do grupo em questão. Para além disso, apesar de não conhecer plenamente o histórico educativo anterior da turma, houve uma tentativa de focalização em aspetos que são fundamentais na transição entre o Pré-escolar e o 1CEB, bem como na articulação desejada entre estes níveis de ensino.

A prática pedagógica foi desenvolvida de acordo com a metodologia de construção de PCI², pelo que as atividades que se apresentam fizeram parte das atividades integradoras desenhadas no referido PCI da turma. A seleção dos livros e de outros momentos de aprendizagem foram feitos de acordo com o que estava a ser trabalhado no âmbito do PCI. Um outro aspeto com influência direta na seleção dos livros relacionava-se com o método de ensino explícito da leitura e da escrita – método das 28 palavras – utilizado pela professora titular. Neste sentido, um dos critérios para a seleção dos livros implicava a palavra que seria trabalhada (Tabela III).

² O PCI intitulava-se “Descobrimos Claude Monet” (ver Anexo I) e foi desenvolvido no âmbito da PES, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho, no ano letivo de 2011-12 (Grupo de trabalho constituído por Cátia Fernandes e Joana Caldas, supervisionado por Carlos Silva e tendo como Cooperante a Professora Armanda Duarte).

Para Alonso (1996) as atividades integradoras estimulam o desenvolvimento global e articulado de capacidades diversificadas, sem prejudicar o carácter específico de cada atividade, promover a aprendizagem articulada de conteúdos científicos, linguísticos, tecnológicos, artísticos e éticos que devem interligar-se numa sequência progressiva, permitindo aos alunos uma visão integrada e complexa da realidade.

Tabela III – Resumo das intervenções realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

| Atividade | Experiências de Aprendizagem |
|---|--|
| Brainstorming sobre leitura | - Partilha dos saberes e conhecimentos prévios sobre leitura - Construção conjunta de um brainstorming com os conceitos referidos |
| Vamos procurar letras | - Identificação de palavras em jornais e revistas - Reconhecimento da letra /b/ em diversos textos |
| “O Gato das botas”, de Ana Oom | - Exploração dos elementos paratextuais do livro - Escuta da leitura expressiva do livro - Diálogo sobre o livro |
| “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, de Ana Saldanha | - Exploração dos elementos paratextuais do livro - Criação de uma história, em grupo, a partir das personagens do texto - Apresentação da história criada à turma - Escuta da leitura do livro - Diálogo à volta da questão “E se fossem vocês o que ofereciam ao Pai Natal?” - Construção de um Brainstorming sobre “Natal”. |
| “Porque é que os animais não conduzem?”, de Pedro Seromenho | - Observação de diversos objetos - Formulação de hipóteses sobre a funcionalidade dos objetos - Escuta atenta da leitura expressiva do livro - Criação de relações entre o conteúdo do livro e os conhecimentos das crianças |
| “A carochinha”, de Luísa Ducla Soares | - Observação e manipulação de fantoches - Observação da dramatização da história com fantoches - Reconto da história com fantoches |
| “Capuchinho Vermelho”, de Louise Rowe, (tradução Raquel Lopes) | - Discussão sobre os conhecimentos prévios das crianças - Idealização do possível desenvolvimento da história - Escuta da leitura expressiva do livro - Exploração livre do livro |
| Vou partilhar a minha história | - Seleção de um livro, em casa - Apresentação individual de um livro lido à turma - Leitura pessoal do livro - Formulação de questões à turma sobre a leitura |

Apesar de ser um tema específico, na área da Língua Portuguesa, a ser trabalhado com cada grupo, tanto no Jardim-de-Infância como no 1.º CEB, esteve sempre presente a importância de desenvolver a autonomia, a capacidade de inferência de conhecimentos a partir das atividades propostas, o debate e o confronto de ideias. O trabalho em grupo foi um aspeto ao qual foi dada, também, alguma importância, visto que estes grupos necessitavam de trabalhar e consolidar a sua capacidade de cooperação e de colaboração, promovendo, assim, uma maior socialização. Tal como já foi referido, o trabalho colaborativo é fundamental para obter o sucesso em qualquer situação/projeto.

Conforme referem as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (ME/DEB, 1997), é importante criar uma pedagogia estruturada, o que envolve uma organização intencional e sistemática, exigindo, assim, que um educador planeie o seu trabalho, avaliando todo o processo e os efeitos surgidos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Isto deve ser praticável de igual forma no 1CEB, havendo uma continuidade do trabalho realizado na fase anterior ao ensino formal. Esta continuidade pedagógica é bastante importante para o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças ao longo de seu percurso escolar.

Exemplo de uma atividade: “Meli”, de Isabelle Maquoy e Quentin Gréban

Com a avaliação/reflexão feita a propósito de uma atividade anterior a esta conclui-se que a utilização de novas estratégias, para se trabalhar uma história, motiva verdadeiramente as crianças, tanto para a escuta da leitura como para a sua compreensão. Como tal, na planificação de uma nova atividade, foi selecionado o livro, intitulado “Meli”, de Isabelle Maquoy e Quentin Gréban, para ser lido ao grupo. Com o objetivo de captar a atenção das crianças e motivá-las para aquele momento, ao longo da leitura, foram utilizados diversos elementos paratextuais, fantoches e outros objetos.

A atividade estruturou-se em momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Um dos objetivos era criar algumas expectativas nas crianças de forma a ficarem curiosas, estimulando, também, a criatividade e a capacidade de compreensão.

Inicialmente, as crianças foram questionadas acerca do que poderia abordar a história, a partir do título e da capa. Deste modo, pretendia-se apelar à imaginação de cada uma, fazendo-as idealizar uma história. Durante a leitura, foi-se introduzindo os elementos paratextuais de acordo com o desenrolar da história: colmeia, urso, girassol para que as crianças se envolvessem de forma mais harmoniosa e atenta (Figura I).



Figura I – Momento de leitura da história “Meli”.

No momento de pós-leitura cada criança teve de imaginar e criar uma possível continuação da história – “Como será que a vida das abelhas continuou?” –, através da ilustração de seis quadrículas num papel A4 (Figura II). Assim, as crianças puderam desenvolver a sua competência narrativa, que é fundamental trabalhar nesta idade.

Após a atividade de hoje senti que o que «semeei» foi bastante importante para as crianças, proporcionando-lhes diversas aprendizagens. Houve, realmente, bastante entusiasmo e atenção por parte delas, durante o desenrolar da história, conseguindo manter a sua concentração por mais tempo, comparativamente a outras situações do dia-a-dia. Os objetos utilizados contribuíram, em grande parte, para que tal acontecesse. (Retirado do diário reflexivo do dia 15-04-2011)

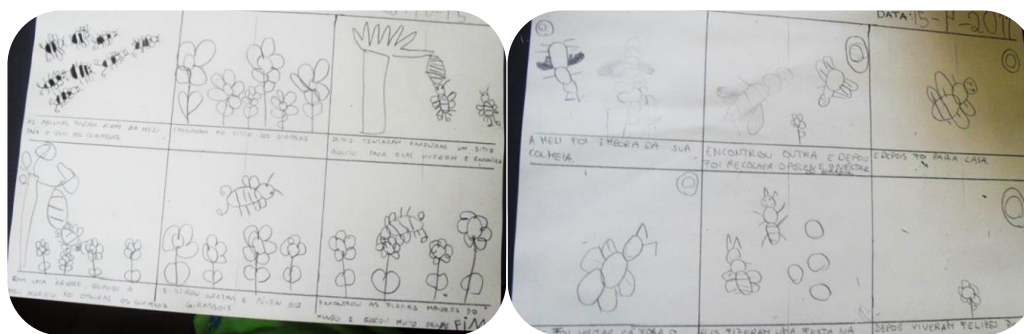


Figura II – Exemplos das histórias criadas pelas crianças, num momento de pós leitura.

Foi possível observar/ouvir que muitas das crianças basearam a sua história na que tinham ouvido, isto é, fizeram uma continuação idêntica às ações que já tinham acontecido no livro. Houve, também, uma criança que se baseou numa história trabalhada anteriormente, “Centelha, a Abelha”. Apesar disso, a maioria das histórias tiveram sempre presente a sequência temporal onde se desenrolavam diversas ações, embora a linguagem utilizada fosse bastante simples e maioritariamente descritiva.

Por um lado, apesar de não se conseguirem abstrair, criando a sua própria história, é significativo, para mim, ver que as crianças se lembram de certas atividades/momentos que foram propostos, pois é sinal que, de alguma forma, deixamos uma marca com o que fizemos e isso deixa-me bastante contente. (retirado do diário reflexivo do dia 15-04-2011).

Discussão e conclusões: Contributos da motivação para a leitura

Como se foi verificando ao longo deste percurso, a exploração de uma história permite aos professores adotar uma variedade de estratégias e comportamentos que promovam o desenvolvimento da literacia. Através do trabalho que foi desenvolvido

obteve-se a apreensão que com os livros se consegue desenvolver inúmeras atividades diversificadas, havendo uma variedade de opções que podem ser escolhidas, de acordo com o contexto no qual estamos inseridos, tendo em conta as competências que queremos desenvolver nas crianças. Foi deveras importante e gratificante poder proporcionar a estas crianças, tanto do Jardim-de-Infância como do 1CEB novas experiências às quais não estavam habituadas.

Para que isto tivesse o sucesso pretendido foi importante procurar e fundamentar, através de referências bibliográficas, todas as estratégias utilizadas, fazendo sempre uma observação atenta e cuidada de cada grupo para adaptá-las da melhor forma. Estes são, de facto, procedimentos essenciais para que se desenvolvam atividades eficazes, despertando nas crianças um maior interesse e entusiasmo pela leitura, através dessas atividades propostas. Assim, entende-se que perante um grupo de crianças/alunos é bastante importante procurar estratégias que os consigam motivar, e isso deve ser um processo contínuo, sempre numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Fazendo a comparação desta perspetiva com o Projeto desenvolvido, questiona-se sobre as competências profissionais necessárias e o grau de exigências associadas, pois enquanto as atividades e pesquisas realizadas durante alguns meses tornaram-se já num processo exigente e complexo, como será um dia, como profissional de educação básica, possível dar respostas com sucesso para tais desafios que implicam o desenvolvimento global e harmonioso das crianças. As questões da motivação para leitura são um dos aspetos fundamentais, mas há outros nesta lógica do desenvolvimento integral, onde se trabalha questões relacionadas com os aspetos cognitivos, emocionais, sociais e psicomotores. É esse o desafio de um educador/professor que perante a sua formação inicial, a sua qualificação profissional, deve ser capaz de mobilizar os conhecimentos iniciais, procurar outros, juntar-se a comunidades de aprendizagem e de conhecimento e fazer disso uma atitude profissional, que deve reverter para a melhoria da oferta educativa na educação básica.

Tal como se tinha traçado, acredita-se que conseguiu-se criar oportunidades para que as crianças construíssem as suas aprendizagens e conhecimentos, no âmbito do gosto pela leitura e no contributo dessa para o desenvolvimento da linguagem.

A sequência das atividades realizadas permitiu construir um projeto coerente, no sentido em que possibilitou o desenvolvimento de diversas competências relacionadas

com a leitura, com incidência na promoção do gosto pela leitura enquanto leitores e comunicadores. Os resultados obtidos durante e no final deste projeto são exemplos das aprendizagens realizadas pelas crianças. O entusiasmo demonstrado e o envolvimento, ao longo dos diferentes momentos, permitiram compreender e comprovar que a intervenção realizada teve algum impacto no quotidiano dos dois contextos, de uma forma bastante positiva. Deste modo, acredita-se que os objetivos traçados para o Projeto, baseado numa metodologia de investigação-ação, foram alcançados, de um modo lúdico e estruturado, onde as finalidades educativas tiveram oportunidade de, constantemente, serem concretizadas de forma intencional, integrada e encadeada. Acredita-se que as atividades desenvolvidas constituíram uma mais-valia no desenvolvimento contínuo da criança, pois estimularam em cada uma delas o gosto pelo livro e a prática constante de leitura que, de acordo com as investigações que têm sido feitas, podem contribuir para um melhor desenvolvimento ao longo do percurso escolar.

Para além das aprendizagens relacionadas com a promoção da leitura as crianças foram capazes de desenvolver a sua autonomia, a socialização e a integração entre pares e em grupo. Estas conquistas foram feitas ao longo de determinadas atividades que estimularam o espírito de grupo, havendo uma partilha de experiências pessoais por parte das crianças. Com isto, pretendia-se, também, fazer ultrapassar, de certa forma, o egocentrismo característico destas faixas etárias.

Um dos fatores que contribuiu para o sucesso deste Projeto foi o facto de ter sempre presente o currículo, tanto do Pré-escolar, como do 1CEB. É importante que os profissionais de educação básica, habilitados profissionalmente para os dois níveis de ensino em questão, saibam integralmente as experiências que devem proporcionar às crianças, de acordo com a sua faixa etária. Estes aspetos foram uma das bases de todo o percurso feito, durante a realização deste Projeto. Tal como refere Formosinho (cit. por Vasconcelos, 2007, p. 3) “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si e que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”.

Considera-se que a transição e a articulação entre o Jardim-de-Infância e o 1CEB foram feitas de uma forma consistente, apesar de por vezes não se saber o que as crianças tinham trabalhado anteriormente. Contudo, é importante considerarmos que devemos não só dar uma continuidade ao trabalho já realizado pelas crianças, mas

também levar o grau de exigência, havendo uma evolução no processo de ensino e aprendizagem. Como se pode verificar pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, "a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico" (Artigo 8.º, ponto 2).

Outra das condições essenciais para que a aprendizagem da criança ocorra com sucesso é o facto de esta estar intrinsecamente motivada. Contribuindo para que tal acontecesse tentou-se sempre reforçar todas as ações feitas por cada criança. Para além disso, todo o desenho do Projeto e todas as estratégias utilizadas em cada um dos contextos tinham como objetivo contribuir para aumentar essa motivação. É com estes momentos que a criança consegue desenvolver a sua autoconfiança e as suas capacidades pessoais, acreditando mais em si.

A criação de momentos de diálogo e partilha entre as crianças foi importante para enriquecerem e desenvolverem a sua linguagem, tanto falando como ouvindo falar. Acredita-se que, principalmente no 1.º ano de escolaridade, estes momentos foram bastante enriquecedores, visto que a sua ocorrência era escassa e sentia-se uma enorme necessidade por parte do grupo de dialogar e partilhar as suas ideias e opiniões. Já no Pré-escolar, os momentos de partilha eram concretizados diariamente, não sendo por isso um aspeto a destacar no projeto, pois essa prática já era realizada.

Tal como em todo o processo educativo, não foram só as crianças que construíram aprendizagens. Também os intervenientes do processo, onde se destacam os formandos em estágio, adquiriram diversas competências, desenvolvendo conhecimentos relacionados com a sua formação profissional e pessoal. Nem sempre foi fácil trabalhar e motivar todo o grupo, tanto no Jardim-de-Infância, como no 1CEB, pois as crianças tinham interesses diversificados e capacidades de atenção, concentração e motivação muito distintas. Foi algo sobre o qual se tornou necessário refletir para que as atividades fossem realizadas com sucesso. Entende-se que, ao longo do processo, se foi adquirindo confiança e segurança na postura utilizada e nas ações desenvolvidas. Este processo de reflexão foi extremamente importante no dia-a-dia de forma a criar experiências adequadas ao meio envolvente. É fundamental que os professores saibam diagnosticar problemas, refletir e investigar sobre eles para construir uma teoria sustentada e adequada que oriente todas as decisões tomadas (Alonso & Silva, 2005, p. 49).

Existiram diversos aspetos, alguns deles referidos ao longo das avaliações das atividades, que poderiam ser reformulados para criar atividades mais desafiadoras e mais exploratórias. Talvez o facto de, por vezes, se estar focalizado na persecução dos objetivos traçados para cada atividade possa ter limitado um pouco as ações e o desenrolar da atividade durante o momento da sua realização. Houve detalhes que surgiam espontaneamente, por parte das crianças, que podiam ter sido explorados de uma forma diferente ou mesmo aproveitados para a realização de atividades seguintes, ficando uma certa consciência que nem sempre isso aconteceu. Um dos exemplos disso foi o facto de não se ter explorado aprofundadamente a questão de as crianças repetirem constantemente as mesmas palavras para o desenrolar das narrativas. Acredita-se que todos estes aspetos enriqueceriam, certamente, o trabalho realizado.

Apesar dos aspetos positivos também existiram algumas limitações. Este percurso ficou marcado pela curta duração do mesmo. O tempo que existiu para desenvolver um Projeto desta dimensão foi escasso. Acredita-se que se poderia ter realizado muitas mais situações e enriquecido bastante a investigação e a ação, caso o tempo de intervenção não fosse relativamente limitado. Porém, foi necessário usufruir ao máximo do tempo disponível para se conseguir criar algum impacto e desenvolver uma metodologia adequada. Outro dos aspetos que o fator tempo também impediu um pouco de desenvolver foi a participação dos pais. Teria sido importante criar um envolvimento parental de maior dimensão, visto que este se torna fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Há uma certa consciência de que o trabalho com os encarregados de educação é sempre algo difícil e desafiador, principalmente no ICEB, razão pela qual lamenta-se não se ter conseguido investir mais neste aspeto.

O envolvimento parental é crucial, pois contribui para um maior aproveitamento das crianças no Projeto, assim como possibilita aos professores um maior apoio e reconhecimento social. Além disso, isto torna-se vantajoso, na medida em que os pais ficam a conhecer todo o processo educativo dos seus filhos e aumenta a confiança no trabalho realizado. Contudo, percebe-se que é preciso tempo para os pais se habituarem a este género de trabalho, pois os métodos escolares tradicionais, normalmente, não têm em conta nem integram os seus contributos, visto que a maior parte da sociedade ainda encara a aprendizagem como algo transmitido e não construído pela criança.

Apesar do estudo teórico acerca do tema ter sido constante, em alguns momentos

foi um pouco complicado gerir algumas estratégias e algumas considerações teóricas, visto que é importante conciliar o que se pesquisa com os aspetos específicos dos grupos com que se está a trabalhar. Era necessário utilizar estratégias adequadas a cada um desses grupos para que todo o trabalho desenvolvido fizesse sentido, nunca esquecendo os aspetos a serem trabalhados no Pré-escolar e, posteriormente, no 1CEB. Segundo Coll (1991, p.115) “a verdadeira individualização consiste em adaptar os métodos de ensino às características individuais dos alunos”. Como tal, muitas vezes foi necessário criar várias adaptações, até no próprio momento de cada atividade, quando surgiam situações inesperadas ou mesmo até interesses de momento. Muito por causa destas constantes adaptações, considera-se que os objetivos e as intenções principais estiveram sempre presentes em todas as ações.

A metodologia de investigação-ação requer que haja uma constante e permanente reflexão e uma avaliação informal. Dewey (1959, cit. por Alarcão, 1996) denomina por “pensamento reflexivo” a melhor maneira de o professor pensar e define-o como sendo o pensamento que consegue examinar mentalmente o assunto, dando-lhe uma consideração séria e consecutiva. Assim sendo, a reflexão crítica e autocrítica funcionou como suporte para a aprendizagem, dando, também, diversas informações que se tornaram úteis e fundamentais, quer para os professores, quer para as crianças. Desta forma, foi bastante importante a existência de uma avaliação reflexiva, no sentido de tomar determinadas decisões e opções para todas as atividades planificadas. O pensamento reflexivo contribuiu, decisivamente, para a promoção do progresso, quer dos alunos, quer dos professores. Foi uma dimensão fundamental na gestão do processo de ensino e aprendizagem. É necessário referir que se tornou importante existir reflexão durante e após a atividade, pois segundo Alarcão (1996),

O olhar *a posteriori* sobre o momento da acção ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos. (...) A reflexão sobre e na acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, criando novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas. (p.97)

O conjunto de todos estes fatores promoveu o desenvolvimento da capacidade de previsão e adaptação às diversas realidades de cada situação em concreto. Por sua vez, o ato de refletir contribuiu para a estimulação e promoção da autonomia das crianças. Tal

como diz Alarcão (1996, p.187) “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”.

De facto, todo o processo levou a perceber como ensinar é uma tarefa bastante complexa e que exige muito dos profissionais, enquanto educadores/professores. Assim, é exigido ao adulto um grande conhecimento e compreensão das várias temáticas, que saiba reconhecer as crianças como aprendizes ativos, que seja dotado de uma grande flexibilidade e capacidade de adaptação aos diferentes contextos, assim como seja conhecedor de diferentes estratégias pedagógicas. É através de trabalhos desta natureza, como este projeto de investigação-ação, que é possível concretizar uma construção de aprendizagens reais. São momentos como estes que fazem crescer os educadores/professores, enquanto pessoas e profissionais da educação. É através de intervenções, umas mais bem-sucedidas do que outras, que se consegue construir e estruturar todo o conhecimento pedagógico. Tal como refere Sarmento (1996, cit. por Alonso & Silva, 2005, p. 49),

o conhecimento profissional é de tipo praxeológico já que se constrói fundamentalmente nos contextos em que se exerce a prática como resultado do encontro de uma teoria com uma prática profissional que a interpreta, a desafia, a interroga e desenvolve.

Destaca-se também a grande flexibilidade de adaptação aos diferentes contextos e situações que vão surgindo, sendo esta uma das competências que também só se pode adquirir permanecendo no terreno e interagindo com os seus intervenientes. Ser capaz de investigar formas de tentar encontrar sempre estratégias inovadoras para o ensino, não deixando que se torne num processo rotineiro, proporciona um grande desafio e faz com que se tenha de ajustar determinadas situações e experiências de uma forma muito mais flexível e aberta.

Trabalhar competências ao nível de propostas de um processo de ensino e aprendizagem que privilegie a flexibilidade, a capacidade de adaptação e o trabalho em equipa, favorece a aquisição, por parte dos alunos, de diversas competências, fundamentadas na aquisição dos conhecimentos adquiridos. Se as crianças têm um bom exemplo de trabalho em equipa e se se sentirem seguras nesse mesmo trabalho, terão consciência que trabalhar em grupo é fundamental, situação hoje em dia essencial para a integração social, para o sucesso nas relações pessoais e profissionais.

Uma das aprendizagens construídas com este processo relaciona-se com o papel

decisivo que, de alguma forma, a afetividade representa na aprendizagem cognitiva das crianças, elevando a sua autoestima, sendo um dos aspetos bastante significativo nos momentos de ponderação para a seleção de determinadas estratégias. Para além disso, foi sempre importante ter em conta todos os conhecimentos que as crianças já tinham adquirido para criar oportunidades que lhes permitissem consolidá-los e ampliá-los, influenciando, assim, a sequência das atividades realizadas. Tal como refere Vasconcelos (2009), a autoconfiança contribui de forma decisiva para a integração das crianças em todo o desenvolvimento curricular. Consequentemente, isto permite que cada uma seja “capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e objectos e mesmo sobre as situações, (...) sendo uma forma de intervir e de ajudar as crianças que, eventualmente, revelem maiores dificuldades” (Vasconcelos, 2009, p.155).

Como adultos numa sala de aula, em determinadas situações, parece-nos fundamental conhecer e ter a capacidade de olhar na perspetiva da criança para que, de alguma forma, seja possível preparar e antecipar o desenvolvimento das atividades. Mesmo que haja aspetos que possam surgir no momento da ação, torna-se importante ter a capacidade de idealizar a atividade a desenvolver, antecipar acontecimentos, no fundo, estar preparado para as questões ou problemas que possam surgir. Desta forma, fica claro que é função do adulto envolver as crianças nas atividades, estando sempre a observar e a compreender o que realmente as motiva, que questões são levantadas, tudo aquilo que dá sentido e faz acontecer atividades.

Em jeito de síntese, considera-se que a formação do educador/professor é um processo de aprendizagem durante toda a vida, não havendo um momento de conclusão. É através deste tipo de trabalhos e abordagens, que compelem cada um a pesquisar, agir e refletir, que faz a iniciação ao processo e ao papel de investigadores, desenvolvendo conhecimentos e capacidades de ação/intervenção. Tal como diz Ribas (2002, p. 11) “é na prática, e com a reflexão sobre ela, que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos”.

Seja qual for o projeto de investigação realizado, num determinado contexto, entende-se o local de ensino como um espaço estimulante e motivante que deve permitir a construção de conhecimentos significativos. É essa a essência da profissão professor (investigador); criar todos esses desafios da construção do conhecimento.

Para concluir, Latorre (2003) refere que a prática educativa é vista como um ponto

de partida, um eixo de formação, um objeto de reflexão e de construção e, também, como um objeto de transformação. De facto, todo este percurso tornou-se num processo de transformação, tanto a nível profissional como pessoal.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, L. (1995). *Motivar para a leitura – estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutivista sobre a prática de inovação/formação*. Tese de Doutoramento (Vol. I e II). Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2001). A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na Escola Básica. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Alonso, L. (Coord.) (1996). *Educação para todos: inovação curricular e mudança escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boruchovitch, E. (2010). *Motivação para aprender*. Brasil: Editora Vozes.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coll, C. (1991). *Psicologia y curriculum*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Isabel, S. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições Asa.
- Fernandes, C. (2012). *A Criança e o contacto com a leitura: estratégias de motivação e promoção da leitura*. Relatório de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- 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 (Org.). *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: Lidel.
- García, J. (Org.) (2000). *A criança e o livro – a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. (1996). *Da voz à nascente: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Estoril: Princípia.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Edição da Fundação

Calouste Gulbenkian.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Mem Martins: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (Coord.) (1997). *Cultivar o gosto pela leitura*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Piaget, J. (1997). *A psicologia da criança*. Porto: Edições Asa.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In CNE (Ed.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Quelhas, M. (2001). *Despertar o gosto pela leitura*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna).
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ribas, M. (2002). *Construindo a competência*. São Paulo: Olho D'água.
- Santana, I & Neves, M. (1997). *Cultivar o gosto pela leitura*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (pp. 874).
- Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A. & Azevedo, F. (2009). *Ler para entender. Língua Portuguesa e formação de leitores*. Porto: Trampolim Edições.
- Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, O. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). Lisboa: CIED / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de*

psicologia do desenvolvimento de aprendizagem. Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância/1.º Ciclo - Um campo de possibilidades. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 81. Disponível em <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=89> (Consultado em Maio de 2011).
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In CNE (Ed.) *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Viana F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. Viana (Coord.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos – Ideias e projectos para promover a leitura* (pp.9-41). Coimbra: Almedina / Centro de Estudos da Criança.

Legislação Consultada

- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico]
- 1997-08-04 | Despacho n.º 5220/97, de 04 de Agosto [aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]
- 1997-02-10 | Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro [estabelece a Lei-Quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra o Ordenamento Jurídico da Educação Pré-Escolar]
- 1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]