



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

Fernanda Maria Felgueiras de Oliveira Sousa Brás

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar*

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Mestre Carlos Manuel Costa Teixeira

Junho
2017

Dedicatória
À minha mãe

Agradecimentos

Consciente que o resultado deste trabalho reflete não só o nosso esforço, mas também o envolvimento de outros, sendo muitas as pessoas que conosco colaboraram de forma direta ou indireta a quem quero deixar aqui o meu sincero reconhecimento e agradecimento.

Um agradecimento particular àqueles que me acompanharam de perto durante este percurso:

Em especial às crianças da sala dos 2 anos de idade (2015/2016) da creche, e às crianças de 4 anos de idade (2016/2017) do Jardim-de-infância, pelo empenho, dedicação e alegria com que viveram esta experiência.

À minha família, pelo apoio e compreensão que sempre me dispensaram.

À minha mãe pelo carinho, compreensão e paciência ao longo de todo o processo. Obrigada por todo o apoio e incentivo, pela confiança que sempre me transmitiu no decorrer desta caminhada, fazendo-me acreditar que era capaz.

À Direção da Cáritas Diocesana de Bragança-Miranda onde desempenho funções de Auxiliar de Ação Educativa desde 1999, nas pessoas da D. Beatriz Fernandes e D. Joaquina Ramos Tomé que sempre me apoiaram a me encorajaram a seguir em frente.

Às minhas colegas que me ajudaram ao longo de todo este percurso, pela amizade, carinho e compreensão que sempre me manifestaram.

Ao meu Orientador do relatório de estágio e Supervisor Professor Doutor Luís Castanheira pela disponibilidade, dedicação e partilha de saberes pedagógicos e científicos que foram e serão uma mais-valia para a minha vida.

Ao Professor Mestre Carlos Teixeira também meu Orientador do Relatório Final de Estágio, pela sua disponibilidade, apoio e orientação.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Bragança que fizeram parte do meu percurso académico, pela orientação e pelo apoio prestado sempre que solicitado.

Às colegas de curso que ficaram amigas para a vida, Ana Moreno, Maria Azevedo, Marta Pessoa, Patrícia Jarnalo, Rita Martins, e Sílvia Rodrigues pela sua amizade, pela partilha de saberes e por todos os momentos vivenciados durante o meu percurso académico.

A todos OBRIGADA

Resumo

Este relatório tem como principal objetivo refletir sobre a ação educativa realizada em contexto de Creche e de Educação Pré-escolar, com dois grupos de crianças, um de 2 anos de idade e outro de 4 anos de idade, numa instituição Particular de Solidariedade Social. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, procuramos desenvolver uma ação pedagógica que respondesse às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos em que estas tivessem um papel ativo e vivessem o direito de ser ouvidas, de expressarem a sua opinião e de tomarem as suas decisões, a fim de se tornarem cidadãos autónomos, competentes, participativos, conscientes e solidários. A fundamentação da ação pedagógica foi norteada pelos documentos orientadores e pela articulação de todas as áreas de conteúdos, trabalhadas a partir da leitura de livros de histórias para a infância. Foi nosso objetivo mostrar como o livro para a infância pode ser utilizado como promotor de experiências de ensino/aprendizagem ricas e diversificadas, tendo como base a leitura/dramatização. Nesta perspetiva optámos pela questão-problema: *Como podemos estimular nas crianças da creche e do jardim-de-infância o gosto pela leitura e pelo livro?* A metodologia utilizada enquadra-se no âmbito de uma investigação qualitativa, baseando-nos na utilização de instrumentos de recolha de dados, decorrentes de uma observação participante, como sejam as notas de campo e os registos fotográficos. O desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada teve efeitos positivos. Destes, destacamos a valorização da literatura para a infância por parte destas crianças. A leitura de obras literárias para a infância proporcionou o desenvolvimento da sua capacidade de concentração, de respeito pelo próximo, de compreensão e aquisição de novo vocabulário, através da exploração oral dos textos trabalhados em sala. Este trabalho, baseado na leitura, possibilitou a promoção de diálogos para partilha de ideias e opiniões. Foi nossa intenção que todo este processo fosse acompanhado pelas famílias, para tal implementamos um projeto “A biblioteca vai a casa”. As crianças desenvolveram uma relação afetiva com o livro e com o ato de ler, aumentando o gosto pela leitura.

Palavras-chave: Práticas de Ensino Supervisionada; Creche; Educação Pré-escolar; Literatura para a infância; Livro.

Abstract

This report has as main purpose to reflect on the educational action carried out in a nursery and pre-school education context, with a children's group of 2 years and 4 years of age, in a Voluntary Organisation. Throughout the Supervised Teaching Practice, we seek to develop a pedagogical action that responds to the needs and interests of children, in order to create moments where they have an active role, also the right to be heard, to express their opinion and to take their own decisions, in order to become more autonomous, competent, participative, aware and solidary citizens. The theoretical ground of the pedagogical action was guided by the guidance documents and by the articulation with all the areas of contents, worked from the reading of story books for childhood. It was our aim to show how book for childhood can be used as a promoter of rich and diverse teaching / learning experiences, based on reading / dramatization. In this perspective we opted for the issue-problem: *How can we encourage children in the nursery and kindergarten, to be fond of the reading and the book?* The methodology used falls within the scope of a qualitative research, based on the use of data collection tools resulting from a participant observation, such as field notes and photographic records. The development of the Supervised Teaching Practice had many positive effects. Of these, we highlight the enhancement of literature for childhood by these children. The reading of literary works for childhood provided the development of their ability for concentration, to respect for other, understanding and acquisition of new vocabulary, through the oral exploration of the texts worked in the classroom. This work, based on reading, allowed the promotion of dialogues by sharing ideas and opinions. It was our intention that this whole process was followed by families, for this we implemented a project "The library goes home". Children have developed an emotional relationship with the book and with the act of reading, increasing the pleasure for reading.

Keywords: Supervised Teaching Practices; Nursery; Pre-school Education; Literature for children; Book.

Índice geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice geral.....	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Gráficos	viii
Índice de Quadros	viii
Índice de Tabela	viii
Índice de Anexos.....	viii
Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos	ix
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	7
1.1. O conceito de literatura para a infância.....	7
1.2. A importância do livro e da literatura para a infância no desenvolvimento holístico da criança	9
1.3. A organização dos espaços e materiais da literatura para a infância na Creche e no Jardim de Infância.....	12
1.4. A importância que os documentos oficiais dedicam ao livro e à literatura para a infância	15
1.5. Mediação da leitura	18
1.5.1. Literacia emergente	20
1.5.2. Estratégia de motivação para a leitura.....	22
1.5.3. O papel da família na promoção do gosto pela literatura e pelo livro.....	23
1.5.4. O papel do educador na promoção do gosto pela leitura e pelo livro	24
1.6. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: o papel do livro e a importância do espaço da biblioteca	25
2. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica.....	29
2.1. Caracterização da instituição	29
2.2. Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades da creche	31
2.3. Caracterização do grupo de crianças da creche.....	32
2.4. Organização do tempo pedagógico da Creche	34
2.5. Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades do jardim de infância	36

2.6. Caracterização do grupo de crianças da sala de jardim-de-infância	39
2.7. Organização do tempo pedagógico de Educação Pré-escolar	40
3. Metodologia de investigação do estudo	43
3.1. Problema e questões de pesquisa	43
3.2. Objetivos de investigação.....	43
3.3. Opções metodológicas.....	44
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	45
3.4.1. Observação participante	45
3.4.2. Notas de campo e registos fotográficos.....	46
3.4.3. Entrevista semiestruturada	47
3.4.4. Inquérito por questionário	47
3.5. Análise de dados	48
4. Descrição e análise das experiências de ensino/ aprendizagem	55
4.1. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no contexto Creche	55
4.1.1. À descoberta das texturas	56
4.1.2. Nova área: Biblioteca	59
4.1.3. A Lagartinha muito comilona.....	62
4.2. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no Jardim-de-infância.....	65
4.2.1. A higiene é muito importante: <i>KiKo, o dentinho de leite</i>	65
4.2.2. Visita à biblioteca.....	70
4.2.3. O Inverno: <i>Um bocadinho de inverno</i>	75
4.3. Projeto: “A biblioteca vai a casa”	79
Considerações Finais.....	81
Bibliografia	85
Anexos.....	89

Índice de Figuras

Figura 1. Crianças a manusear os livros de textura.....	57
Figura 2. Livro elaborado com desenhos das crianças.....	58
Figura 3. Caixa com os livros disponíveis na sala de atividades da creche.....	60
Figura 4. Nova área da biblioteca.....	61
Figura 5. Crianças na área da biblioteca a verem livros.....	61
Figura 6. Crianças a recontarem a história por detrás do biombo.....	66
Figura 7. Crianças a experimentarem a lavarem dos dentes.....	67
Figura 8. Crianças a trabalhar a massa de moldar.....	68
Figura 9 e Figura 10. Atividade motora.....	69
Figura 11. Recriação em expressão plástica de um bolo-rei.....	73
Figura 12. Criança a construir uma sequência com o jogo das construções.....	74
Figura 13. Criança escrevendo na caixa mágica um grafismo.....	78

Índice de Gráficos

Gráfico 1. A utilização da literatura desde tenra idade promove a aquisição de conhecimentos.....	52
Gráfico 2. A frequência da literatura está relacionada com a aquisição de vocabulário.....	53
Gráfico 3. Ler para crianças cria hábitos de leitura mais tarde.....	53
Gráfico 4. Em casa com que regularidade fazem uma leitura partilhada (adulto e criança).....	54

Índice de Quadros

Quadro 1. Organização do tempo na creche.....	35
Quadro 2. Organização do tempo na sala da educação pré-escolar.....	41

Índice de Tabela

Tabela 1. Resposta das crianças à 2ª pergunta.....	50
Tabela 2. Resposta das crianças à 3ª pergunta.....	51
Tabela 3. Respostas das crianças à 5ª pergunta.....	51

Índice de Anexos

Anexos I.....	90
Anexos II.....	93

Lista de siglas, abreviaturas e acrónimos

EIE- Educadora de infância estagiária

EPE- Educação Pré-escolar

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

JI- Jardim de infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, em contexto de Creche e de Educação Pré-escolar (EPE). A PES decorreu na mesma instituição, situada numa zona urbana da cidade de Bragança. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com respostas sociais de centro de dia, centro de convívio, atendimento social, Jardim de infância (JI) e Creche.

A PES desenvolveu-se em duas fases, numa primeira fase no contexto de Creche num período de cento e quarenta e nove horas (149h), entre o dia 8 de março e o dia 8 de junho de 2016, às terças-feiras e às quartas-feiras (5 horas/dia). Numa segunda fase no contexto de EPE, desenvolvendo-se num período correspondente a duzentas e quarenta e sete horas (247h), entre os dias 3 de outubro de 2016 e o dia 28 de janeiro de 2017, de segunda-feira a quarta-feira (5 horas/dia). Durante os dois estágios, decorreram semanalmente reflexões com a educadora cooperante. Estes momentos eram relevantes para se debaterem assuntos relacionados com o decorrer do estágio. Foram momentos importantes para se rever as atividades e se verificar se os objetivos estavam a ser atingidos. Como é natural, estas reuniões/reflexão também foram muito importantes para o delinear de novas atividades e estratégias, procurando construir um percurso pedagógico coerente.

Na Creche, a PES desenvolveu-se com um grupo constituído por dezoito crianças, sendo onze meninas e sete meninos. Neste grupo verificava-se uma heterogeneidade etária (a criança mais nova tinha 24 meses e a criança mais velha 36 meses). O grupo onde realizamos a PES em contexto de EPE era constituído por vinte e quatro crianças de 4 anos de idade, sendo 15 meninos e 9 meninas.

O presente relatório pretende, acima de tudo, dar conta da atividade que foi realizada ao longo deste período de PES, refletindo sobre a multiplicidade de ocorrências quando se trabalha com crianças. Procuramos, contudo, orientar a nossa reflexão para um tema centralizador que se refere à leitura de obras literárias para a infância. Neste sentido, procuramos refletir acerca do contributo destas obras para o processo ensino-aprendizagem em contextos de creche e de EPE. No decorrer da PES, desenvolvemos uma ação pedagógica norteada pelos documentos oficiais orientadores e pela articulação de todas as áreas de conteúdos, trabalhadas a partir da leitura de um livro. Tal como apresenta Mata (2008),

O educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos. (p.95)

Em ambos os contextos tivemos como linhas orientadoras: respeitar o papel ativo da criança, o direito de ser ouvida, de expressar a sua opinião e de tomar as suas decisões, a fim de esta se tornar um cidadão autónomo, competente, participativo, consciente e solidário.

Todos os bebés/crianças gostam que se cante uma canção de embalar, que se lhes conte uma história, uma lengalenga, que se criem momentos íntimos de carinho e afetos. É a partir do nascimento que todos estes momentos serão responsáveis pelo adulto que se está a formar. Rui Veloso (2001), a este respeito, diz-nos que

Não esqueçamos que o primeiro ano de vida é crucial para o desenvolvimento da criança, especialmente a nível neurológico e afectivo, o que não quer dizer que descuremos os anos seguintes (...). Os estímulos que ela recebe por parte dos adultos são decisivos para um desenvolvimento harmonioso. (pp.2-3)

Gomes (1996) defende que formar leitores é uma tarefa que começa logo desde o berço e, neste caso, nada melhor do que a sala da Creche e, posteriormente, a sala do JI, para fomentar este gosto pelo livro. Efetivamente, estes contextos são espaços privilegiados ao incentivo à leitura, para que as crianças sintam vontade de estabelecer contacto com este “amigo”, a quem chamamos “livro”.

Nos dias de hoje, defendemos a importância da criança desenvolver competências linguísticas e literárias e que estas comecem a ser promovidas o mais precocemente possível. Assim, logo que esta consiga manusear os livros deve ser-lhe dada essa possibilidade e deve fornecer-se um reforço positivo sempre que o bebé/criança interage com um livro. Corroboramos as palavras de Rui Veloso (2001), quando o autor postula que “o contacto com o livro infantil e com a literatura é fundamental no processo de ensino-aprendizagem”. (p.2) O mesmo autor diz-nos que “há uma pedagogia de afectos

que vem de tempos ancestrais, visível no acto de contar que os adultos realizavam para as crianças”. Lembra ainda as palavras de Cristina Taquelim, referindo que “ contar histórias é dar colo (...) ninguém esquece a voz e o olhar de quem lhe contou histórias” (Veloso,2001,p.6).

Acreditamos que através da leitura de histórias, as crianças sonham, reconhecem os seus sentimentos e aprendem a ser futuros leitores. Pretendemos que a leitura seja um instrumento de aprendizagem e descoberta e que desperte nas crianças hábitos de preparação para a leitura e para a vida no mundo. Neste sentido, consideramos importante reforçar mais uma vez a necessidade de estimular a leitura, desde idades precoces, como prática pedagógica, de forma a promover descobertas e o conhecimento do mundo que as rodeia.

Ao longo da prática, procuramos desenvolver atividades que respondessem às necessidades e interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação. É neste contexto que surge a necessidade de promover o gosto pela leitura na Creche e no JI. Sabemos a importância que a leitura tem na nossa sociedade e, por essa razão, uma das nossas principais prioridades era motivar e promover a leitura de obras literárias adequadas ao público infantil, para que as crianças criassem hábitos de leitura de forma prazerosa.

Neste sentido, entendemos que a nossa investigação seria pertinente e atual, pois a promoção do prazer de ler e o desenvolvimento de competências leitoras assume-se como um desafio e uma responsabilidade para todos os educadores, sendo uma prioridade educativa. Assim, surgiu a seguinte questão orientadora do presente relatório: *Como podemos estimular nas crianças da creche e do jardim-de-infância o gosto pela leitura e pelo livro?* De forma a dar resposta a esta questão, formularam-se os seguintes objetivos: *i) Enriquecer a área da biblioteca com a aquisição de mais livros e materiais de apoio para a mediação da leitura; ii) Planear e realizar com as crianças atividades promotoras do gosto pela leitura e pelo livro; iii) Envolver a família na leitura de obras da literatura para a infância.*

A criança, no final deste processo pedagógico, deve ser capaz de: a) valorizar o espaço da biblioteca contribuindo para a sua dinamização; b) crescer na sua autonomia como leitor; c) promover atitudes familiares positivas em relação à leitura.

O educador tem um papel privilegiado e fundamental, motivando as crianças para a leitura, e mantendo contacto com os pais de forma a envolvê-los na função de mediadores de leitura. O educador, dada a sua formação, deve prestar auxílio aos pais

na escolha de literatura para a infância e incentivá-los a ter práticas de leitura permanentes.

A metodologia utilizada na investigação foi de natureza qualitativa, baseada na utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, a partir de uma observação direta e participante, com registos feitos por meio de notas de campo, retiradas ao longo da PES, e de fotografias. Assim sendo, e para que possamos refletir sobre a questão de partida bem como sobre os objetivos formulados e ainda sobre a temática em desenvolvimento, organizamos o seguinte relatório em quatro partes:

Primeiramente, apresentamos o enquadramento teórico, abordando o conceito de literatura para a infância, a importância dos livros e da leitura no desenvolvimento pessoal e social da criança. Abordaremos este tema à luz da literatura científica de referência e com base nos documentos oficiais orientadores da ação educativa, problematizando a importância que estes dedicam aos livros para a infância. Um segundo tópico abordado será a mediação de leitura, refletindo acerca do porquê de uma literacia emergente ser tão relevante no mundo contemporâneo. Refletiremos sobre quais as estratégias de motivação para a leitura, bem como o papel da família e do educador na promoção e gosto pela leitura. Num último tópico, abordamos os modelos curriculares e a importância que estes dedicam ao livro e ao espaço da biblioteca, nomeadamente o modelo High-Scope. Este modelo é o que mais se adequa a uma perspetiva socioconstrutivista em que a criança é protagonista na descoberta de saberes de uma forma ativa, como também é o modelo utilizado nos contextos onde decorreu a nossa investigação.

Relativamente à segunda parte deste relatório, damos a conhecer a caracterização dos contextos onde realizamos a PES e o seu ambiente educativo. Assim, fazemos referência aos dois contextos, desenvolvendo os subtópicos: a caracterização do ambiente educativo, da sala de atividades, o grupo de crianças e a organização do tempo pedagógico.

Na terceira parte, descrevemos a metodologia utilizada, onde evidenciamos a questão de partida e os objetivos que nos propusemos alcançar ao longo da prática. Optamos por uma metodologia qualitativa com recurso a técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram sendo aplicados ao longo do processo de observação e intervenção com os grupos de crianças. Assim, para o nosso estudo, realizamos uma observação participante, tendo recorrido às notas de campo e aos registos fotográficos, como formas de construir uma documentação ao longo da prática.

Na quarta e última parte, descrevemos, analisamos e interpretamos as experiências de ensino/aprendizagem relativas aos contextos onde realizamos a PES, bem como apresentamos o projeto “A biblioteca vai a casa”. Este projeto foi desenvolvido no contexto JI e emergiu da necessidade de colmatar um problema caracterizado pelo pouco interesse demonstrado pelos livros e pela leitura. É nossa intenção criar um conjunto de estratégias significativas para promover a aproximação da criança ao livro. Sendo estas desenvolvidas no seio da família com a utilização de livros do projeto mobilizados para promoção do mesmo.

Para terminar, apresentamos algumas considerações finais pertinentes e articuladas com os nossos principais suportes teóricos, visto que neste momento já é possível analisar o caminho feito e dar conta daquilo que foi atingido e do caminho que ainda permanece em aberto. Finalmente, evidenciamos as estratégias que se mostraram mais favoráveis/eficazes no decorrer da ação educativa nos dois contextos.

1. Enquadramento teórico

Nesta primeira parte vamos desenvolver uma reflexão acerca do conceito de literatura para a infância, salientando a importância dos livros e da leitura no desenvolvimento integral da criança. Fá-lo-emos a partir de uma leitura dos documentos oficiais orientadores da prática educativa da Educação de Infância, no sentido de compreendermos qual a importância que estes dedicam aos livros para a infância. Um segundo tópico a abordar será a mediação de leitura e o porquê da necessidade de desenvolvimento de uma literacia emergente. Neste âmbito, procuraremos explicitar quais as estratégias de motivação para a leitura, bem como o papel da família e do educador enquanto mediadores na promoção e gosto pela leitura.

1.1. O conceito de literatura para a infância

Partindo do pressuposto que a palavra infância se destina às crianças, então o público-alvo da literatura para a infância pertence a uma faixa etária específica. Como é defendido pela maioria dos autores que iremos analisar, esta deve ser concebida com rigor no ponto de vista da qualidade, no sentido estético e artístico. Como refere Fontes (s/d), um bom livro para crianças é o que pode também ser apreciado por adultos e nem tudo o que se escreve para adultos serve para crianças. Na mesma linha de pensamento, Manuel Jorge Marmelo, citado por Ramos (2005), afirma que a literatura infantil não se trata de uma literatura menor, antes com preocupação diferente, referindo-se a uma escrita em patamares distintos. Para este autor, “a literatura para crianças deve ter sobretudo preocupações lúdicas e formativas, cuidando para que o objecto literário proposto seja facilmente identificável e apreensível pelos potenciais leitores”. (p. 126)

Mercedes Manzano (1988) refere a existência de muitos autores que se têm debruçado sobre esta questão, e que, de formas diferentes (mas coincidentes em muitos pontos e complementares em outros), definem o conceito de literatura infantil e juvenil. Os primeiros a empenharem-se numa clarificação deste conceito foram Enzo Petrini e Marc Soriano (s/d), sendo que o primeiro realça a importância da qualidade artística, e mais indispensável ainda a função pedagógica que esta literatura traz para a criança. A este respeito, Manzano (1988) afirma que “a literatura infantil deve satisfazer a fantasia da criança; criar-lhe um mundo rico em possibilidades recreativas e gratificantes; dar entrada, sem complexos, aos interesses morais, sociais e técnicos; facilitar um deleite

estético adequado à idade dos leitores” (p.25). Esta autora aponta três elementos fundamentais na definição de literatura: simplicidade, audácia poética e comunicação adequada. Desenvolvendo esta ideia, salienta que as obras devem ser marcadas pela simplicidade no enredo, no tema, na estrutura e na linguagem e o escritor deve conhecer bem o público a que se dirige. Conclui que, se conjugar bem todos os requisitos para uma obra, a literatura para a infância converte-se no grande catalisador da personalidade.

Bastos (1999) debruçou-se sobre esta temática e explorou-a, referindo, numa perspectiva essencialmente diacrónica, vários autores e os conceitos de literatura infantil e juvenil que apresentaram e defenderam. Uma das primeiras propostas que esta autora apresenta é, como referimos anteriormente, segundo Marc Soriano (1975) citte in Bastos (1999),

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta. (p. 22)

Bastos (1999), refletindo sobre este conceito, salienta a preocupação do autor com as características do destinatário desta literatura, bem como com a fase de desenvolvimento em que se encontra. A mesma autora refere a opinião de Juan Cervera sobre a definição de literatura para a infância. Esta deve ser simultaneamente integradora e seletiva, propondo que na literatura se integre “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (p. 23). Bastos (1999), apresentando mais uma conceção de literatura infantil, cita Judith Hillman (1995), segundo a qual, na literatura para a infância deve existir qualidade da mesma forma que esta existe quando os destinatários são jovens ou adultos. Seguindo a perspectiva da autora Hillman defende que esta literatura deve ser caracterizada pelo poder de satisfazer (dando prazer na leitura). Bastos (1999) corrobora esta posição, recordando que, quando o destinatário são as crianças, temos de considerar (tal como em toda a literatura) três modos literários distintos, ou seja, textos narrativos, líricos e dramáticos.

Mais recentemente, Armindo Mesquita (2011) veio reforçar a ideia de que, tendo a criança como principal destinatário, a literatura infantil está direcionada para responder às necessidades de ordem intelectual e afetiva que controlam e afetam a criança. Os livros são objetos de formação e de informação para a criança, porque esta se experiencia, através do que lê e do que aprende. Ouvindo história, folheando os livros a criança aprende e transforma-se. O mundo da literatura para a infância é fascinante. As palavras têm o poder de envolver e de transportar o leitor para um lugar não só imaginário, como também real. A literatura para a infância, pelo seu carácter lúdico-mágico, fala a linguagem que a criança percebe. Aliás, todos sabemos que as histórias alimentam o imaginário infantil, ajudando a criança a entender a vida e a vivê-la melhor. Neste sentido, a literatura é muito importante na vida da criança, porque faz com que esta possa aprender e crescer.

Como afirmou Bettelheim (1999), em toda a literatura para a infância, nada é mais enriquecedor e mais satisfatório para a criança, do que o popular conto de fadas. Estes contos retratam os problemas interiores do ser humano e as soluções acertadas para a sua resolução. O autor da *Psicanálise dos contos de fadas* diz que estes contos são frequentemente lidos e contados às mais novas gerações, ao contrário de qualquer outra forma de literatura, orientam a criança no sentido de descobrir a sua identidade e vocação e sugerem também quais as necessárias experiências para melhor construir a sua personalidade.

1.2. A importância do livro e da literatura para a infância no desenvolvimento holístico da criança

Carlos Reis (1992) sublinha a importância do livro e da leitura no processo de formação do indivíduo. O autor aponta uma importância inequívoca para o contacto com o livro durante a infância, referindo, num seu estudo, que o grupo de indivíduos com menor apetência para a leitura é aquele que é constituído pelos que tiveram um reduzido relacionamento com o livro e a leitura em geral. Sendo assim, a presença/uso do livro deve ser constante nos lugares frequentados por crianças, nomeadamente em casa na Creche e no JI. O autor menciona ainda a seguinte opinião de Sousa (1989), “para que a leitura efectiva se concretize, para que se «goste» de ler, é preciso aprender, e muitas destas «aprendizagens» passam pela multiplicação de situações em que o

contacto com o livro se efetue de forma particular oportuna e favorável”. (Reis 1992, pp. 30-31)

O livro para crianças é considerado como um texto constituído frequentemente por linguagem verbal e por imagem, ambas consideradas formas de linguagem. Manzano (1988) refere que entre elas existe uma relação de identidade racional pela qual uma pode ser intérprete da outra e que as obriga a uma integração recíproca numa relação de mútua dependência. Para Fontes, Botelho, e Sacramento (s/d),

os livros para os primeiros anos da infância são aqueles em que a imagem ocupa a quase totalidade do espaço e nos quais o fio da história é muito simples ou em que não há mesmo história mas uma sucessão de situações. As imagens devem ser claras, de leitura fácil e, tal como as palavras empregadas, devem ter um sentido susceptível de ser retido e de entrar assim na bagagem intelectual da criança. (pp.35-36)

Neste sentido, e sabendo que a imagem é de grande importância para o conhecimento do mundo e para a descodificação do texto escrito. São, necessários critérios de rigor para a escolha de livros que contenham ilustrações com qualidade plástica, permitindo uma efetiva fruição estética.

José António Gomes (1996) refere que, em estudos sobre literatura para crianças, é comum utilizar o termo *álbum* para designar obras que se distinguem pelo reduzido número de páginas e, pelo facto de serem profundamente ilustrada, serem quase sempre impressas em policromia. O *álbum* é dirigido preferencialmente a um público específico: as crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7-8 anos de idade. Carina Rodrigues (2009) reforça a ideia de Gomes e postula que o álbum se define pela capa dura, pelo seu formato de grandes (ou pouco habituais) dimensões, pelo seu papel de qualidade superior e de elevada gramagem, pelo reduzido número de páginas e pelo texto condensado, pela abundância de ilustrações, frequentemente impressas em policromia e, na maioria das vezes, de página inteira ou dupla página, e, ainda, pela qualidade e pelo cuidado com o *design* gráfico. A mesma autora defende que o álbum valoriza as ilustrações para ampliar o sentido das palavras, esclarecer lacunas do texto, podendo mesmo ocupar o seu lugar. Existe uma relação entre as palavras e o texto: as palavras não repetem o que dizem as imagens e vice-versa. Aliás, é porque grande parte da informação (narrativa) é comunicada pelas imagens que se podem adotar processos de economia textual.

Como temos vindo a referir, é de extrema importância para as crianças o contacto precoce com os livros e com a literatura, pois é reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Entre os estímulos fornecidos pelos materiais pedagógicos, há que reconhecer as virtualidades do livro. Esta ideia foi desenvolvida por Marchão (1991), ao afirmar que

O livro é tão importante como todos os outros, servirá para desenvolver na criança, a concentração, a imaginação, o vocabulário, a atenção, a associação de ideias, o divertimento, o prazer, a aquisição de valores (...) e o despertar para as várias formas de comunicação. (p. 88)

A literatura para a infância alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afetividade e a curiosidade da criança, podendo representar um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade (Fontes, Botelho, & Sacramento (s/d), p.33). Marchão (1991) retomando a ideia de Lorenzo Luzuriaga, defendida em *La educacion de nuestro tiempo*, refere que

a literatura infantil afecta toda a vida psíquica da criança. Fundamentalmente no domínio da fantasia, de forma muito importante no que diz respeito à sua vida afectiva, isto é, aos seus sentimentos e emoções e, em menor grau, no que refere aos seus pensamentos e ideias.

As crianças não nascem a saber ler, defendem Veloso e Riscado (2001) mas todas dispõem, à partida, da capacidade de perceber o mundo, de o descodificar com a ajuda do adulto. E é essa capacidade que compete desenvolver e alargar em prol do pleno crescimento emocional e intelectual, logo desde o berço. Os mesmos autores defendem que a literatura para a infância tem um papel preponderante, porque é um brinquedo com inúmeras possibilidades de descobertas, e segredos que desencadeiam a imaginação, deixando vivenciar *in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido nem defensável.

O ler e o contar histórias (como o ler e exclamar poesias, ou o representar textos de teatro), mesmo sem a presença do livro, são atos que contribuem para o enriquecimento do vocabulário e para a consolidação do já apreendido. Deve-se estimular a criança para o reconto e para o diálogo crítico acerca daquilo que foi lido; ao mesmo tempo que se deve fomentar a capacidade de ela própria inventar algumas histórias, criar versos e jogos de linguagem, construir situações de jogo dramático, para

que, dessa forma, ative o vocabulário que vai adquirindo (Botelho, s/d) e expresse as suas ideias e emoções. Bettelheim (1999) reforça a verdadeira importância das histórias, dizendo que

para prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para enriquecer a sua vida, ela tem que estimular a sua imaginação; tem de ajudar a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem que estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (p. 11)

Muitas vezes, a criança projeta os seus sentimentos quando lhe contam uma história, e resolve muitos dos seus dilemas com a resolução da história.

1.3. A organização dos espaços e materiais da literatura para a infância na Creche e no Jardim de Infância

A família e posteriormente a Creche devem ser o “palco de lançamento” para a criança criar gosto e prazer pela descoberta do livro. As histórias ocupam um lugar privilegiado na rotina diária das crianças, através da área da Biblioteca, mas também no momento da “hora do conto”. “A hora do conto”, em que o adulto lê ou conta uma história às crianças, é extremamente importante na formação destas, pois leva-as a descobrir e conhecer o mundo que as rodeia, como defende Veloso (2001) “o contacto com o livro e com a hora do conto é um factor de conhecimento do mundo envolvente do seu mundo efectivo” (p. 3). Por vezes, são as histórias que dão às crianças estabilidade emocional que a vida real não lhes oferece. Segundo Mata (2008), “É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (p.78). A “hora do conto” e a animação da leitura é uma oportunidade de presentear a criança com momentos lúdicos e ao mesmo tempo a partilha das histórias, pela leitura em voz alta, de emoções e enriquecimento estético. Segundo Veloso e Riscado (2001), a hora do conto constitui, de acordo com Paulette Lequeux,

um “ritual”; trata-se de um momento cuja magia resulta de uma série de factores de que revelam o contexto, a disposição relativa dos

intervenientes e as modulações da voz do leitor/contador; desta situação que congrega o contador ou o leitor e uma assistência, expectante suspenso das suas palavras”. (p.28)

Ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como o encadeamento da ação (Azevedo, 2007). A vertente lúdica, associada aos momentos do conto e reconto, potencia a aquisição e o desenvolvimento cognitivo-linguístico. A criação de rotinas de conto promove a sustentabilidade da participação das crianças em momentos de exploração linguística e desenvolve conhecimentos sobre a estrutura do impresso (Sulzby & Teale 1996, citte in Azevedo 2007, p.27)

O livro deve estar na sala de atividades, deve ser possível aceder-lhe sempre que a criança queira. Segundo Marchão (2013), que já antes citamos, o livro é “mais um recurso educativo-pedagógico a que a criança tem direito” (p. 31).

É neste espaço que o educador de infância pode guiar a criança numa viagem pelo mundo dos livros, em todos os seus géneros, e partir destes para atividades muito diversificadas. Desta forma, a criança tem liberdade para desenvolver a sua criatividade, o vocabulário e as emoções. Desde a creche e logo que a criança começa a segurar os livros, estes devem ser manuseados por ela.

Na Creche, as salas de atividades devem privilegiar um ambiente confortável e seguro. Na abordagem de High-Scope, como salienta Araújo (2013), valoriza-se “uma ação que favoreça, simultaneamente, a segurança física e psicológica da criança, condição imprescindível para o seu bem-estar e para a aprendizagem ativa (p.31). Este modelo designa por áreas de interesse as áreas da sala de atividades, sendo que defende a existência de uma área destinada aos livros.

Araújo (2013) menciona o modelo de Reggio Emilia como sendo de natureza dinâmica dos espaços e, os materiais são planeados e escolhidos de forma a criar oportunidades de explorações significativas. Nesta perspetiva, o *atelier*, espaço comum a todas as crianças, educadores e pais da instituição, tem várias áreas promotoras de aprendizagem, entre elas figura a biblioteca.

Na perspetiva da Pedagogia-em-Participação, Araújo (2013) recolhesse que a organização e a flexibilidade do ambiente educativo são duas características indispensáveis, enquanto espaço organizado para a aprendizagem. (p.32) Esta

abordagem pedagógica designa as áreas da sala de atividades por áreas de aprendizagem, onde consta entre outras a área biblioteca/mediateca.

Como podemos verificar, os modelos mencionados e a perspectiva da Pedagogia-em-Participação remetem para a importância da existência na sala de atividades de uma área em que os livros têm um espaço privilegiado. Esta disposição das salas de atividades da Creche e o manuseamento do livro por parte das crianças a partir de tenra idade vai ao encontro das teorias de alguns autores apresentados ao longo do nosso relatório.

As salas de JI que trabalham segundo o modelo High-Scope seguem uma organização em áreas diferenciadas para permitir diferentes aprendizagens curriculares. Oliveira Formosinho (2013) refere que esta organização permite à criança uma vivência plural da realidade, a construção da experiência dessa pluralidade. A mesma autora salienta a ideia que cada área possibilita à criança experienciar papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interações diversificados. Refere ainda que na área da biblioteca e da escrita a criança realiza aprendizagens na emergência da literacia.

O modelo da Escola Moderna define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, (Niza, 2013). A sala de JI, neste modelo, desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, conhecidas por oficinas ou *ateliers*. Destacamos a área da biblioteca e documentação, pequeno centro de documentação. Esta área dispõe geralmente de um tapete com almofadas que permite à criança sentir-se confortável para consultar documentos, livros, revistas e trabalhos produzidos por crianças no âmbito de atividades e projetos. Estes documentos servem de suporte a pesquisas para novos projetos. Esta área também permite à criança a iniciação à escrita. O ambiente deve ser agradável, estimulante favorecedor da comunicação entre crianças, quer na vertente da oralidade, quer na vertente da produção escrita.

Nesta área, as crianças observam e veem livros, “simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas em imagens, ouvem histórias, inventam ” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 202). Deve ser um território de tranquilidade em que os sentidos e os entendimentos, o palpável e o espiritual, estão em sintonia. Desenvolvendo esta ideia, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) sublinham a importância da criança neste espaço se “sentir acolhida e convidada para pensar e sentir, para ler e escrever, para fazer estudos que sustentam actividades e projectos, para se abrir ao mundo” (p. 34). Aí as crianças podem ver livros sozinhos, com os colegas ou com um adulto

(educador(a)) que possa ler em voz alta. As crianças podem representar ou recontar as histórias com as suas próprias palavras. Nesta área devem ser integradas prateleiras baixas de fácil acesso, expondo os livros pela capa e não pela lombada, e deve estar próxima da área das atividades artísticas para que a criança possa utilizar o material disponível, sempre que o necessite. É da responsabilidade do educador(a) envolver a criança na organização da área da biblioteca. Este deve apelar à imaginação e criatividade da criança. Marchão (1991) refere que a criança deve ajudar a escolher o local, o mobiliário (mesas, cadeiras, almofadas, tapete e os próprios livros) que irá fazer parte deste espaço. Sublinha que o educador(a), nas suas práticas, deve dinamizar o espaço de forma a incentivar a criança na procura e no contacto com o livro.

A biblioteca é o espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de “mergulhar” e de se libertar nas páginas de livros que lhe suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) referem que:

O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e escrita (p.70).

Nesta perspetiva, o educador deve promover e dinamizar esta área a fim de proporcionar às crianças oportunidades enriquecedoras.

1.4. A importância que os documentos oficiais dedicam ao livro e à literatura para a infância

O Ministério da Educação fornece diversos documentos oficiais orientadores para as práticas pedagógicas dos profissionais de educação pré-escolar, de forma a apoiar a organização da componente educativa e contribuir para uma melhoria da sua qualidade.

Neste sentido, tivemos presente a Lei Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que determina a Educação Pré-escolar como sendo a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida. Esta lei estipula objetivos, dos quais queremos destacar: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; Estimular o

desenvolvimento global de cada criança; Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. Procuramos cruzar as indicações decorrentes dos documentos oficiais (Lei nº 5/97, art.º. 2) como aquelas que constam na já referida lei e nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), com outros documentos de investigadores da área e cuja leitura é fundamental para a otimização do desempenho profissional dos educadores de infância. Neste âmbito, de entre as brochuras de apoio aos educadores de infância, destacamos a de Sim-Sim e Nunes (2008), intitulada *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância*. Estes documentos destinam-se a apoiar a construção e gestão do projeto curricular no JI, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento.

As OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) apresentam três áreas de conteúdos: área de Formação Pessoal e Social; área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. A área diretamente relacionada com a leitura e o livro é a área de Expressão e Comunicação (embora o uso de livros seja relevante em qualquer uma das outras áreas). Considera-se neste documento que a área de Expressão e Comunicação deve ser “entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia”. (p.6)

Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios. Esta área integra os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. O domínio da Educação Artística ainda se subdivide criando os subdomínios das artes visuais, da dramatização, da música e da dança, dando oportunidade às crianças de se exprimirem das mais diversas formas (comunicar e representar). O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita é transversal a todas as áreas de conteúdo. Este domínio está dividido em Comunicação oral, Consciência linguística, Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, Identificação de convenções da escrita e Prazer e motivação para ler e escrever. Todas interrelacionadas e complementando-se, sendo também instrumentos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem. De igual modo, todas as áreas contribuem para o desenvolvimento da linguagem. Referenciam as OCEPE (Silva, *et.al.*,2016), que:

O desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar como instrumento de expressão e comunicação, que a criança vai progressivamente ampliando e dominando nesta etapa do seu processo educativo. Importa ainda facilitar a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. (p. 64)

Este documento oficial sublinha a importância de, no âmbito da Educação Pré-escolar (e reconhecendo que uma das funções da linguagem escrita é dar prazer, proporcionando o desenvolvimento da sensibilidade estética), “partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” (p.70). O texto escrito não é, aqui, apenas entendido como um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, mas também como “um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades” (p.70). Nesta linha de reflexão acerca da escrita, as OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) referem ainda que

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler. (p.70)

A brochura *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância* (2008) visa dar uma perspetiva do crescimento linguístico das crianças no período que antecede a escolaridade básica e, simultaneamente, disponibilizar para os educadores caminhos de estimulação para esse crescimento (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 9).

Este documento refere o livro como um instrumento de mediação entre a criança e a linguagem escrita. Quando ouve uma história contada pelo educador, a criança progride nas aquisições sobre a língua materna e desenvolve a consciência linguística. Na rotina diária, o educador deve:

estabelecer um momento específico para ler histórias a todo o grupo, escolhendo um local acolhedor e confortável para todos. Ler histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos,

histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objectos reais, etc..(p.39)

A diversidade de tarefas de leitura é, sem qualquer dúvida, uma riqueza que os educadores não podem menosprezar. Numa dimensão mais didática, as autoras atrás citadas realçam ainda a importância de um sistemático trabalho a desenvolver pelos educadores. Neste sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) aconselham:

Converse sobre as histórias ouvidas, salientando o que aconteceu a quem, como foram resolvidas as situações problemáticas; explique as palavras desconhecidas. Realize pequenas dramatizações onde cada criança desempenhe uma determinada personagem correspondente a uma história previamente contada ao grupo. Disponibilize fantoches de mão ou de dedo correspondentes às personagens das histórias contadas para que a criança possa recontá-las com o auxílio destes materiais. (p.41)

Este foi um dos objetivos que nos propusemos: a dinamização da hora do conto e a criação/enriquecimento da área da biblioteca (nas duas salas em que realizamos a PES), a fim de proporcionar o desenvolvimento de competências comunicativas, através de interações significativas e um melhor uso dos livros, dando particular destaque àqueles que integram o corpus da literatura para a infância e os recomendados no Plano Nacional de Leitura para estas idades.

1.5. Mediação da leitura

O livro e a leitura têm vindo, ao longo dos últimos anos, a ganhar uma maior importância na sociedade. Durante a primeira infância, a criança não lê sozinha. A leitura é então proporcionada pelo adulto que assume uma posição de mediador entre o livro e a criança. Os primeiros mediadores são os pais, os avós e os educadores de infância. Os mediadores, para fomentarem e promoverem a leitura, devem ter uma relação com o livro que envolva o prazer e o gosto pela leitura, condição que motiva melhor o jovem leitor (Martins & Azevedo, 2016). Os mesmos autores referem que o mediador deve ter uma formação literária mínima com conhecimentos de psicologia e pedagogia, assim como capacidade de imaginação e criatividade na promoção da leitura. As atividades de animação devem ser sistemáticas e articuladas com outras atividades (Bastos 1999). Martins e Azevedo (2016) referem ainda que o mediador é

aquele que seleciona as obras e tem o papel de promover estratégias que fomentam o gosto pela leitura e pelos livros. A criação de momentos de leitura é fundamental porque esses momentos apresentam um caráter coletivo, social, lúdico, festivo e gratuito. A mediação em JI deve ter iniciativas lúdicas pois estas são importantes na aprendizagem. Isto porque é importante trabalhar a criança a noção que aprender pode ser divertido. O seu principal objetivo é estabelecer um contacto com o livro e a leitura, promovendo momentos de lazer e entretenimento.

É importante proporcionar à criança, desde muito cedo, o contacto com uma variedade de livros, para esta poder apreciar obras de diferentes géneros e em suportes variados. Martins e Azevedo (2016), recordando o trabalho realizado por Patte (1987), enumeram várias atitudes a ter por mediadores quando se trata de promover a relação da criança com a leitura. Assim, os mediadores devem: promover a oferta de livros variados, abrangendo temas e géneros diversificados; ter em conta a necessidade da criança, e sentir o prazer da partilha de histórias; e estimular o jovem leitor a contribuir com respostas pessoais face ao objeto com que interage. A criança deve contactar com livros de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores. Para a escolha destes livros, importa promover um equilíbrio saudável: por um lado é desejável solicitar a opinião da criança; por outro lado, é necessário reconhecer que esta não possui autonomia e um sentido crítico apurado para poder escolher, podendo deixar-se convencer por “campanhas” publicitárias que frequentemente promovem livros de pouca qualidade. Deste modo, a figura do mediador é importante para fazer a ponte entre as crianças e os livros. Brites (2009) refere que

quem lê livros a crianças tem de gostar de livros infantis, quem lê livros a adolescentes tem de gostar de livros. Há uma necessidade absoluta de que sejam leitores competentes e, no que respeita aos educadores, que tenham conhecimentos de história da literatura e de estudos literários. Sem eles tenderão a ser consumidores de livros, e a formar leitores menos aptos na decifração do mundo. (p. 94)

A criança deve ser envolvida num ambiente em que o livro é tratado como um “amigo” para que este seja presença constante. E o adulto-mediador, além de ler com a criança, tem de se formar a si mesmo como leitor, para poder ser um contributo válido na educação (literária) da criança.

1.5.1. Literacia emergente

A literacia emergente é um conceito recente mas já muito investigado por diversos autores. Estes pretendem estudar os conhecimentos das crianças sobre linguagem escrita em fases precoces. Entende-se por literacia a capacidade de cada indivíduo compreender e usar informação escrita, contida em vários materiais impressos, de modo a desenvolver os seus próprios conhecimentos.

Mata (2006), citando Benavente *et al.* (1996), diz-nos que este conceito se refere à capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura e de escrita, centrando-se assim não na obtenção das competências mas no seu uso, sendo distinto o nível de literacia de cada um e o nível de instrução formal obtido. A mesma autora cita Teatle e Sulzby (1989) com a intenção de explicitar que o termo foi utilizado para enquadrar uma nova perspetiva de abordar o processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita. Assim, com este conceito, pretende-se enfatizar a relação dinâmica entre a leitura e a escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento, e dar primazia à dimensão praxiológica da aprendizagem, centrando a atenção no efetivo uso das competências de leitura e escrita. Segundo estes autores, o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar a instrução formal. A partir do momento em que nasce, o bebé relaciona-se com os outros e vai descobrindo o mundo que o rodeia. É claro que o seu conhecimento do mundo, como o conhecimento de si e dos outros, é potenciado pelo contacto com o texto literário oral ou escrito. Mata (2006), recordando um trabalho de Taylor (1983), sustenta que as crianças que crescem num ambiente rico *“aprendem a leitura como uma forma de ouvir e a escrita como uma forma de falar”* (p.19). A criança começa por desenvolver conhecimentos associados à leitura e à escrita em casa, na creche e, posteriormente, no JI. A criança vai desenvolver todo este processo literácito através de textos escritos e de interações comunicativas em que o texto escrito tem relevância. O educador, nas suas práticas, deve promover situações que permitam à criança uma familiarização com a linguagem escrita. A criança, através das atividades lúdicas, apreende a funcionalidade da escrita e reconhece a sua utilidade. Estas atividades podem passar por um simples folhear de um livro até ao ouvir contar uma história. Para Mata (2006), a criança tem de ter um papel principal e uma participação ativa, pois esta reconstrói e reinventa ativamente a linguagem escrita.

O contexto familiar e a influência da família é um suporte e um fator gerador de múltiplas aprendizagens. Mata (2006), citando Tizard e Hughes (1984), refere ser o lar um ambiente de aprendizagem, e considera que a sua eficácia reside em cinco factores: (1) diversidade de atividades, proporcionando às crianças modelos e oportunidades para aprenderem coisas dos diversos domínios; (2) interações significativas entre pais e filhos partilhando momentos em comum; (3) um número reduzido de crianças por adulto, permitindo mais disponibilidade e mais atenção; (4) a aprendizagem dar-se de forma contextualizada em situações com significado para as crianças; (5) a relação próxima e intensa entre mãe e criança. (p.64) Este envolvimento da família não significa a desvalorização do papel dos técnicos, nem a atribuição deste papel aos pais, mas sim o reconhecimento da importância de desenvolver parcerias, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, tendo sempre presente a particularidade das práticas de literacia familiar (Bartom, 1997, 2001; Hannon, 1998). Moreira e Ribeiro (2009), citados por Azevedo e Balça (2016), definem o conceito de literacia familiar como “o conjunto de práticas que englobam as formas como os pais, as crianças e os membros da família utilizam a literacia em casa e na comunidade, que ocorrem, não raramente, durante as rotinas diárias” (p. 4). Azevedo e Balça (2016) salientam a importância dos adultos no seio da família serem leitores e reiteram esta ideia citando a seguinte afirmação de Viana e Martins (2009): “a importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projecto de futuro leitor” (p.4).

Azevedo (2007), diz que “a língua é um instrumento fundamental na capacidade do sujeito se definir e de interagir com o mundo”. (p.19) Desta forma, salienta a importância de uma literacia emergente no contexto de JI, atribuindo particular ênfase à leitura e interação da criança com histórias. É nesta linha que se posiciona a sua definição de literacia, quando afirma que a devemos entender como “o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho”. (p.19) As experiências linguísticas, ao longo da infância, ou seja, desde o nascimento até cerca dos oito anos, determinam o desenvolvimento da literacia.

Estimular o interesse das crianças pelos livros não é esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura. É antes apoiar a sua literacia emergente (Marchão 2013). Promover a aprendizagem da leitura e da escrita é, como vimos, um processo longo. Além de complexo é um processo repartido por diversos contextos. Este facto, mais do que um óbice, deverá ser encarado como um desafio (Azevedo 2007) – desafio

que os técnicos de educação devem assumir como parte integrante das suas tarefas educativas.

1.5.2. Estratégia de motivação para a leitura

A motivação é nos nossos dias, tal como foi sempre ao longo da história da humanidade, um fator determinante do comportamento humano. Como sabemos, a motivação está internamente relacionada com o interesse e quando um indivíduo se interessa por alguma coisa significa que (mais) facilmente atinge os seus objetivos. O gosto pela leitura deve ser estimulado e incentivado antes de a criança saber ler, no sentido mais estrito que implica a capacidade de decifração. Nem sempre é fácil motivar para a leitura, pois a sociedade atual oferece diversos produtos para ocupação dos tempos livres que requerem menos esforço do que a leitura de um livro. Motiviar para a leitura implica que se ofereçam ambientes favoráveis à leitura e que a oferta de leitura de obras variadas seja efetiva, para que as crianças encontrem respostas aos seus interesses.

Sendo assim, cabe aos educadores criar estratégias diversificadas de animação e motivação da leitura que sejam capazes de promover o gosto pela mesma. Estas estratégias de leitura promovidas no contexto de Creche e de JI serão atividades escolhidas pelo educador, de forma a facilitar a compreensão da leitura. O educador deve fazer uso de três momentos associados à leitura de textos de modo a que as atividades de leitura sejam bem estruturadas e se transformem em momentos de real aprendizagem. Explicitando, os educadores devem promover atividades de pré-leitura, atividades durante e após a leitura. Seguindo a explanação elaborada por Azevedo (2007), podemos refletir acerca dos principais objetivos a alcançar em cada um destes momentos.

Assim, nas atividades de pré-leitura deve-se ativar e construir conhecimentos das crianças, partindo do que elas já sabem, explorando os elementos paratextuais (capa, contra capa, título e ilustrações), favorecer a participação oral de cada criança, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, a partilha de conhecimentos, promover a escuta do outro e a capacidade de se fazer ouvir. Nas atividades realizadas antes de ler, devemos dar oportunidade à criança para expor e debater os seus pontos de

vista, desenvolvendo a sua autonomia. O educador deve despertar a curiosidade sobre a história que vai ler e deve motivar as crianças para o gosto pela leitura.

Nas atividades referentes ao momento “durante a leitura”, os objetivos a alcançar passam por ajudar a criança a compreender o enredo da história; focar a atenção na linguagem, favorecendo o enriquecimento do vocabulário e da linguagem; Experimentar uma relação afetiva com o texto e partilhar as emoções que o mesmo lhe proporcionou.

Por fim, nas atividades após a leitura, cabe ao educador promover uma reflexão, encorajando cada criança a colaborar no reconto da história e a identificar o que foi mais significativo para ela; proporcionar momentos de partilha em grande grupo e em pequeno grupo; desenvolver atividades de pré-escrita e de plástica, ou outras que o educador ou a criança julguem pertinentes. Desta forma, as crianças são incluídas num contexto estimulante com a intenção de despertar a sua curiosidade e a sua vontade de ler. Caso se consiga motivar uma criança para o ato de ler, esta virá a ser, certamente, um leitor fluente, crítico e autónomo.

1.5.3. O papel da família na promoção do gosto pela literatura e pelo livro

É no ambiente familiar e muito antes de entrar na Creche, que a criança começa por desenvolver habilidades de comunicação. A família tem um papel decisivo e é, sem dúvida, a principal responsável por promover o contacto entre a criança e o livro. Os adultos que constituem o agregado familiar devem, por isso, criar situações frequentes de partilha de leituras. Mercedes G. Manzano (1988) diz-nos que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura”. Mas, para tal acontecer é necessário que se criem, no ambiente familiar, condições favoráveis ao nascimento e ao desenvolvimento desse interesse e que promovam o desejo de aprender a ler (p. 113). Partilha a mesma opinião Sobrinho (1994) ao dizer que as famílias detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura. Sabemos que, muito frequentemente, os pais se sentem pouco capazes de contar histórias. Mas, dada a riqueza da edição de livros para crianças, eles têm hoje à sua disponibilidade um grande recurso: o livro. Como temos vindo a dizer, os pais não devem apenas ajudar os filhos a decifrar o livro, eles devem ser leitores com os filhos, partilhando momentos de leitura e afetos. Promover o contacto com os livros, desde tenra idade, é levar as crianças a gostarem deles e é ajudá-las a crescer e a amadurecer (idem). Glória Bastos (1999) também responsabiliza a família como o primeiro

mediador, reiterando que “a leitura começa muito antes de se saber ler” (p. 285). Por esse motivo, a criança deve ter contacto com os livros desde que nasce. Cabe aos pais proporcionar esse contacto com o livro, num ambiente adequado para a criança. Neste ambiente deve experienciar-se uma diversidade de leituras, devidamente selecionadas e adequadas à faixa etária que a criança tem. Os educadores, os livreiros e os bibliotecários têm, também, um papel primordial. Cabe-lhe auxiliar as famílias na escolha dos livros adequados a cada faixa etária. O que fica claro é que o desenvolvimento de competências literárias é um processo complexo e que deve ser participado por várias pessoas e profissionais num espírito de renovada colaboração.

1.5.4. O papel do educador na promoção do gosto pela leitura e pelo livro

O Educador deve estabelecer um ambiente agradável, sereno e afetivo, promotor de experiências de ensino-aprendizagem significativas. Um dos seus objetivos é proporcionar à criança estímulos que potenciem o seu desenvolvimento e um deste estímulo é o livro. Para Macedo e Soeiro (2009), a mediação leitora em idades precoces exige, por parte do mediador/educador, conhecimentos e capacidades didático-pedagógicas de selecionar, organizar e gerir os comportamentos e as estratégias conducentes à apropriação de leitura por parte da criança. O Educador deve promover o contacto com o livro e, desta forma, desenvolver o gosto pelo mesmo. Cabe-lhe a tarefa de disponibilizar às crianças livros diversificados, quer ao nível dos géneros, dos formatos e das texturas, quer ao nível das temáticas. Deve organizar com as crianças o ambiente e a área da biblioteca, como vimos anteriormente. A escolha dos livros para crianças que frequentam a creche deve seguir vários critérios. Estes devem ser de tecido ou cartão com predominância da imagem em relação ao texto. O educador deve ajudar a criança a compreender as imagens. Como referem Veloso e Riscado (2001), em primeiro lugar vem a interpretação das imagens e a identificação, a partir das mesmas. Salientam ainda a importância dos adultos enquanto mediadores. Este deverá ajudar as crianças a construírem um real amor pela literatura e não uma representação de afeto pelo texto e pela palavra. Devem mostrar às crianças que a leitura dá prazer, e que esse momento é importante. É o primeiro passo para começar a formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas.

As rotinas do JI centram-se em atividades de pequeno e grande grupo, por iniciativa das crianças ou do educador. Azevedo (2007), baseando-se em Campbell (2001), “defende que o papel do educador de infância se define mais como um

profissional que propicia experiências de aprendizagem no âmbito da literacia”. (p.25)
Ainda este autor Campbell (2001) remete para o educador um papel decisivo neste processo, este deve:

- 1) Proporcionar um espaço e materiais que envolvam a criança em materiais literários;
- 2) Ler histórias e outros materiais impressos às crianças numa variedade grande de contextos e atividades;
- 3) Modelar o processo de leitura e escrita permitindo que a criança veja “como se faz”;
- 4) Interagir com as crianças durante as atividades que envolvam leitura e escrita;
- 5) Usar canções, rimas e lengalengas desenvolvendo o prazer de explorar a língua;
- 6) Falar sobre o material impresso que rodeia as crianças, destacando a função desse mesmo material. (p.25)

A exploração do livro deve seguir um conjunto de procedimentos. Segundo Azevedo (2007), importa começar por (i) introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências das crianças. Apresentar o título da obra e o seu autor. Estabelecer diálogos sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto; (ii) Ler a história com expressões vivas. À medida que se lê pode-se refletir sobre as características das personagens, espaços ou elementos da ação; (iii) Quando a história acaba, conduzir a discussão acerca dos pontos principais. Procurar recontar parte do texto com a ajuda das crianças.

Cabe ao educador a tarefa de envolver a família nos projetos e atividades do JI. Neste sentido, no exercício da nossa atividade profissional (enquanto educadora de infância estagiária), as crianças foram incentivadas a partilhar livros trazidos de casa. Esta partilha tornou-se uma das atividades dinamizadoras da vida na sala de atividades. Foi também lançado um projeto “A biblioteca vai a casa”, em que as crianças levavam livros do JI para partilhar com a família. Tivemos ainda a intenção de promover, de uma forma mais dinâmica, a hora do conto. Efetivamente, pelas notas de campo que recolhemos durante o período de observação, verificamos a necessidade de estimular o gosto pelo livro e pela leitura, em múltiplos contextos.

1.6. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: o papel do livro e a importância do espaço da biblioteca

Existem alguns modelos curriculares que têm vindo a ser praticados em Portugal nas últimas décadas, como os modelos High-Scope, Reggio Emilia e ainda o modelo

Movimento da Escola Moderna (MEM), dos quais destacaremos apenas o modelo High-Scope pela sua relevância nas práticas educativas dos educadores de infância, nomeadamente da instituição onde decorreu a PES. Estes modelos surgem associados às pedagogias participativas e ilustram a opção pela perspectiva sócioconstrutivista, fundamentada nas teorias de Piaget, Vygotsky e Bruner entre outros, reconhecendo o papel central e crucial da criança, bem como do meio social na construção do seu desenvolvimento cognitivo.

O modelo de High-Scope foi iniciado, na década de 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, no Michigan, Estados Unidos da América. Segundo Oliveira-Formosinho (2013) o currículo de High-Scope está pensado para a realização da grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança. Este modelo assenta numa orientação construtivista que visa proporcionar às crianças uma aprendizagem pela ação. Neste sentido a aprendizagem é centrada na criança, sendo esta considerada o centro da ação educativa, e aprende segundo as suas motivações. Para Hohmann, Banet e Weikart (1979) “a aprendizagem activa tem também a conotação de criatividade por parte daquele que aprende e está a tentar construir uma melhor «teoria» da realidade e a inventar novas combinações de meios e fins” (p.174). Estes autores relatam que a criança inicia a sua própria aprendizagem. Para que esta aprendizagem seja efetiva, o educador deve privilegiar a observação de cada criança individualmente e do grupo. Assim sendo após o conhecimento da criança e do grupo o educador e estagiárias estão na posse de informação que lhe permite tomar decisões ao nível da planificação e da construção das práticas educativas a implementar na sala de atividades. Tal como refere Oliveira Formosinho (2013),

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo do que gosta e aquilo do que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que quer vir a saber. (p.77)

A autora comenta que este modelo defende essencialmente uma interação positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos têm a responsabilidade de incentivar as crianças a dialogar, e por sua vez a escutar de uma forma cuidada o que esta diz de

forma a promover o desenvolvimento da mesma. Desta forma a criança poderá exteriorizar os seus sentimentos com confiança.

Este modelo apoia-se em cinco princípios básicos, definidos por Hohmann, Banet e Weikart (1995): a) A aprendizagem pela ação; b) As interações positivas entre adulto e criança(s); c) Um ambiente de aprendizagem agradável para a criança; d) Uma rotina diária consistente; e) A avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa.

Já falamos dos dois primeiros pontos. Iremos agora debruçar-nos sobre os restantes. A organização do espaço e dos materiais é preponderante como meio fundamental para uma aprendizagem ativa. O educador tem um papel decisivo, ativo e de grande responsabilidade na organização da sala de atividades, bem como dos equipamentos e material que a compõem. Na organização da sala deve-se ter em consideração conceber um ambiente que favoreça simultaneamente o bem-estar físico e psicológico e também uma aprendizagem ativa. Assim a sala de atividades deve estar organizada por áreas diferenciadas proporcionando à criança diferentes aprendizagens. Segundo Oliveira-Formosinho (2013,), “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo *High-Scope*”. (p.85) E desta forma permite à criança, parafraseando Oliveira-Formosinho (2013),

experimental o mundo de diversos ângulos, fazer desta experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas. (p. 85)

Este modelo trata de uma forma detalhada a organização do tempo, está sempre centrado na criança, à semelhança de outros pontos que temos vindo a referir. Neste sentido, a organização da rotina diária deve proporcionar à criança sentimentos de segurança e continuidade e controlo do mesmo. A criança deve conhecer bem esta rotina, sabe o que aconteceu o que está a acontecer e o que irá se seguir, desta forma poderá conhecer as finalidades deste tempo. A rotina comporta segundo Oliveira-Formosinho (2013),

trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas. Também comporta atividades de pequeno grupo e de grande grupo com

vista à interação e à cooperação que permitem processos autorreguladores da existência do *self* autónomo e da conservação do outro. (p. 83)

No que se refere ao papel dos livros e da leitura, este modelo refere que a criança que mais frequenta de forma espontânea, a área da leitura e escrita mais facilmente desenvolve comportamentos de literacia emergente. O binómio leitura-escrita é indissociável. Nesta área devem existir materiais de escrita, convidando a criança para a experimentação desta atividade se isso não for possível deve estar próxima da área de trabalho, para a criança poder experienciar a escrita caso o necessite. Este espaço deve permitir um ambiente calmo, confortável e iluminado, propício à leitura.

Esta área deve estar organizada com prateleiras baixas de fácil acesso aos livros, estes devem estar expostos pela capa e não pela lombada. Deve ter uma variedade de livros, e devem ser expostos de acordo com um critério: livros informativos, livros elaborados pelas crianças, livros de poesia, livros literários com qualidade estética que permitam à criança o desenvolvimento da sensibilidade artística e prazer de ler. A criança na interação com o ambiente e no seu envolvimento ativo desenvolve a literacia emergente. A área da biblioteca deve ser explorada livremente pela criança e o educador intencionalmente deve dinamizar atividades para a sua promoção de uma forma lúdica e pedagógica.

2. Caraterização dos contextos de intervenção pedagógica

Neste tópico focamos a caraterização dos contextos onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES). O ambiente educativo é considerado pelas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) como um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças. Nele estão envolvidos diferentes intervenientes destacando-se a organização do estabelecimento educativo, o ambiente educativo da sala como suporte ao trabalho curricular do educador e da sua intencionalidade e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas. Primeiramente, evidenciaremos o contexto onde se desenvolveu a prática pedagógica na creche. Na caraterização deste contexto serão abordados os seguintes subtópicos: caraterização do ambiente educativo da sala de atividades, o grupo de crianças e organização do tempo pedagógico. Posteriormente, descrevemos o contexto onde desenvolvemos a prática pedagógica em Educação Pré-escolar, abordando os mesmos subtópicos.

2.1. Caraterização da instituição

A instituição onde decorreu a PES quer no contexto de Creche quer no contexto de Educação Pré-escolar foi a mesma. Esta instituição está enquadrada numa rede privada, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a funcionar desde 1988, de natureza jurídica de utilidade pública, pertencente à Igreja Católica, situada numa zona residencial da cidade de Bragança.

A instituição localiza-se numa zona residencial, com um conjunto de blocos de habitação, para oferecer apoio social às famílias carênciadas e prestar cuidados e assistência. Os primeiros serviços de JI prestados à comunidade foi apenas para estas famílias, no entanto a procura cresceu e a instituição teve que dar resposta às necessidades da sociedade. Nesta zona residencial está disponível um polidesportivo para a prática de exercício físico coletivo e ainda um espaço verde com árvores que permitiam sombras e um ambiente fresco e agradável durante o verão para a prática de atividades ao ar livre, contendo ainda um parque infantil com equipamento adequado para as crianças da creche e JI.

A instituição em causa tinha as respostas sociais de centro de dia, centro de convívio, atendimento social, JI e creche. As respostas sociais de Creche e JI têm como objetivos: promover o desenvolvimento integral da criança; estimular o convívio entre

as crianças como forma de integração social; colaborar com as famílias/responsáveis na promoção da saúde e na educação das crianças.

A creche tinha a capacidade de atendimento de 76 crianças em idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos de idade, apresentando-se preenchida na sua totalidade. Era composta por duas salas de berçário com capacidade para 18 bebés, duas salas de crianças de 1 ano de idade com capacidade para 28 crianças e duas salas de 2 anos de idade com capacidade para 36 crianças. Possuía ainda refeitório, uma cozinha, duas casas de banho, uma delas com equipamento adequado a esta faixa etária, uma sala de acolhimento e um salão polivamente que era usado para multifunções como a prática da educação física, atividades socioeducativas e de recreio nos dias de chuva e frio, entre muitas outras atividades.

O JI estava localizado no rés-do-chão do edifício, e integrava três salas de atividades. Possuía uma casa de banho e uma sala com cabides para as crianças guardarem os seus pertences. Os corredores de acesso ao JI tinham nas paredes placares onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano. Neste piso existia ainda a cozinha e a secretaria. O piso inferior ou térreo, comportava o centro de dia e o gabinete de ação social e garagem e arrumos. Todos os espaços da instituição estavam equipados com aquecimento central para fazer frente às condições meteorológicas que ocorrem na região durante o inverno.

A parte exterior da instituição integrava uma área de superfície plana, organizada de modo a potenciar uma diversidade de atividades, onde estavam fixas algumas estruturas/equipamentos de recreio. O pavimento deste espaço era macio, adequando-se desta forma, a eventuais quedas das crianças, evitando que estas se magoassem durante as horas do recreio. Era composto ainda por uma área considerável plana para a prática de atividades livres e orientadas. Este espaço era também utilizado como estacionamento automóvel para os pais e encarregados de educação para entrega e recolha das crianças. Toda esta área estava vedada por um muro com grades, para maior segurança das crianças durante a sua utilização.

A equipa pedagógica da instituição era composta por 8 (oito) educadoras de infância, 6 (seis) com o grau de licenciatura em Educação de Infância, 1 (uma) com o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e 1 (uma) outra com o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), todas responsáveis por um grupo de crianças. Eram apoiadas por uma educadora de ensino especial e por uma professora de expressão musical. Relativamente ao pessoal não docente, exerciam

funções na instituição 13 (treze) auxiliares de ação educativa, 3 (três) técnicas de serviços administrativos, sendo que uma acumulava o cargo de diretora técnica, 1 (uma) cozinheira e 2 (duas) auxiliares de cozinha. Todas as colaboradoras docentes e não docentes da instituição mantinham uma relação afável e acolhedora, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento de todas as crianças, potenciando assim a criação de relações de amizade, respeito e confiança. As OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) fazem referência ao trabalho de equipa que valoriza o mesmo e é uma mais-valia o para o processo educativo, defendendo que:

a partilha, debate e reflexão conjunta entre a equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoia, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (p.21).

Esta instituição acolhia os alunos estagiários da licenciatura de Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Politécnico de Bragança futuros educadores/professores fornecendo-lhes condições para o desenvolvimento de competências que lhes permitem um desempenho profissional positivo.

2.2. Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades da creche

Na creche é importante proporcionar às crianças um ambiente educativo que satisfaça as suas necessidades físicas (comer, beber, descanso, diversão) e emocionais (afeto, segurança, valorização pessoal) para que esta tenha um desenvolvimento efetivo e aprendizagens significativas. A possibilidade de usufruírem de interações positivas, de cuidados e rotina, segurança e brincadeiras, tendo o adulto disponível para apoiá-las, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, segundo Gabriela Portugal (2012). Associando-se a estas estratégias não menos importante, como as que dizem respeito ao desenvolvimento de interações positivas adulto/criança e ainda uma boa colaboração com a família.

A sala estava dividida em diferentes áreas de atividades pouco diferenciadas, mas que permitiam liberdade de movimentos entre elas e uma boa interação entre as crianças. Este contacto com espaços diversificados era benéfico, de forma a proporcionar às crianças variadas descobertas e aprendizagens. Tinha luz solar e o

mobiliário era apropriado à faixa etária. Na organização do espaço deve-se ter em conta a disposição das várias áreas de interesse de forma a criar um espaço central amplo para a realização de atividades em grande grupo. Esta sala tinha um espaço central para atividades em grande grupo, tais como o acolhimento, a leitura de histórias, a entoação de canções ou momentos de diálogo, em suma um espaço confortável para interagir com os pares como refere Araújo, (2013) citando High-Scope Educational Research Foundation (1999) & Kruse (2005), “a organização de um lugar confortável onde as crianças se possam sentar comodamente, relaxar e interagir com os pares, é também, considerada uma estratégia importante, por promover o desenvolvimento de competências sociais” (p. 36).

O educador deve ter em conta a idade e a estatura das crianças, de forma a estas terem uma fácil locomoção entre áreas e fácil acesso aos materiais. Corroboramos a opinião de Oliveira-Formosinho (2013), quando salienta que “não existe um modelo único para as salas, mas antes a atenção a espaços prenes da possibilidade para aprendizagens significativas” (p. 34).

A sala estava decorada com trabalhos realizados pelas crianças, de acordo com o projeto curricular de instituição e também com as atividades festivas a decorrer. Esta exposição de trabalhos plásticos contribui como meio de motivação e promoção da sua autoestima, pois ao observarem os seus trabalhos sentiam-se valorizadas e incentivadas para futuras atividades.

Após uma observação detalhada do espaço verificamos que esta não continha a área da biblioteca, apenas uma caixa com livros que eram entregues às crianças quando a educadora achava pertinente ou quando estas os solicitavam. Desde sempre existiu em nós uma preocupação na estimulação precoce nas crianças de promover o contacto com materiais de escrita e imagem, ou seja, os livros. Neste sentido, entendemos como prioritário formar uma área da biblioteca, de modo a proporcionar às crianças um melhor contacto com o livro.

2.3. Caraterização do grupo de crianças da creche

O grupo era constituído por dezoito crianças, sendo onze meninas e sete meninos, apresentando diversidade etária (a criança mais nova tinha 24 meses e a criança mais velha 36 meses). A diversidade do grupo, pode facilitar as aprendizagens, e o desenvolvimento das crianças, considerando que permite estabelecer interações com crianças em níveis diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando

oportunidades de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou na concretização de tarefas comuns. As OCEPE (Silva *et al.*, 2016) indicam a diversidade como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e as oportunidades de aprendizagem de cada criança.

O grupo caracterizava-se pela sua autonomia, curiosidade e interesse por explorar as novidades e manifestava-se sociável, respeitador e muito comunicativo. Duas das crianças apresentavam alguma dificuldade em se fazer entender, mas no geral falavam de forma compreensível. Ao longo da PES, foi notória a sua evolução ao nível comunicativo crianças desenvolveram a linguagem e a capacidade de pronunciar melhor e mais palavras. Apenas duas das crianças do grupo entraram para a instituição este ano letivo, as restantes continuaram na instituição desde anos anteriores. Uma das crianças veio do seio familiar e a outra de uma outra instituição da cidade. Existia ainda uma criança com necessidades especiais de natureza física, tendo uma doença de pele denominada Epidermólise bolhosa. Caracterizava-se pela fragilidade da pele, uma pequena fricção ou traumatismo podia originar o aparecimento de bolhas e posterior formação de erosões (feridas). Podia manifestar-se em qualquer parte do corpo tanto interiormente como exteriormente. Esta doença pode apresentar melhorias significativas ao longo do crescimento, nomeadamente na puberdade. Trata-se de uma doença hereditária, ainda sem cura, não contagiosa que carece apenas de cuidados específicos por parte do adulto. Todas as profissionais da instituição estavam devidamente preparadas para lidar com situações que pudessem ocorrer com esta criança, tendo sido informadas sobre quais os melhores procedimentos a ter em conta para lhe prestar assistência em caso de necessidade. Também nós fomos informadas dos cuidados necessários a prestar a esta criança.

Algumas crianças ainda manifestavam dificuldade de partilha e cooperação durante as atividades, no entanto no decorrer da PES estes comportamentos foram se alterando. Todas mantinham uma relação de amizade com os colegas e com os adultos. As crianças na sua maioria eram assíduas mas não eram pontuais, o que influenciava o funcionamento das atividades que não iniciavam na hora prevista. No grupo, quinze crianças já tinham controlo dos esfíncteres e as três restantes estavam na fase de treino para adquirir esta competência, a maioria alimentava-se sozinha ou com uma pequena ajuda. As crianças revelavam muito interesse por todas as atividades que a educadora e estagiárias sugeriam, bem como pelas da sua própria iniciativa. Mostravam-se sempre muito atentas e com vontade de participar. A educadora e as estagiárias planeavam as

atividades de acordo com os gostos e necessidades de aprendizagem que o grupo apresentava, pois conheciam bem o grupo e, individualmente, cada criança.

O Educador de Infância tem um papel fundamental para ajudar as crianças desde tenra idade a integrarem-se no mundo e a serem parte ativa da sociedade. Este profissional da educação quando inserido no contexto creche assume um papel de grande responsabilidade no processo educativo das crianças, que se deseja profícuo. Este deve planificar e desenvolver propostas educativas que enriqueçam os processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo, devem tomar decisões que deem prioridade ao respeito pelo que cada criança sabe e pode fazer, incentivando-os na tomada de decisões, promoção de autonomia e incentivo do seu desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social. Como se expressa nas OCEPE (Silva, *et al.*, 2016) o educador deve dar:

oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar, na creche ou no jardim de infância, permite à criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente. Ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (p. 12)

O educador/estagiário deve promover na criança ao longo da sua permanência na creche uma crescente autonomia, física e psicológica. Durante a PES, as crianças que constituíam o grupo foram alterando os seus comportamentos e mostravam em cada dia um crescimento intelectual e linguístico. Verificamos, durante os diálogos, que as frases utilizadas se tornaram mais longas e que as crianças utilizavam vocabulário que recentemente se tinha introduzido em atividades de ensino/aprendizagem.

2.4. Organização do tempo pedagógico da Creche

A creche obedecia diariamente a uma rotina que se repetia todos os dias da semana, seguindo princípios do modelo de High-Scope, já caracterizado anteriormente. Essa rotina estava organizada para que a criança progressivamente fosse construindo a sua autonomia física e intelectual. Segundo Araújo (2013) a organização temporal deverá estar centrada na criança, sendo esta praticada de forma a promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças. A mesma autora, citando Kruse

(2005) e Post e Hohmann (2003) salienta que “para prosseguir esta intenção, os horários e rotina diárias deverão ser congruentes com dois princípios: serem previsíveis, embora flexíveis, e incorporarem permanentemente o conceito de aprendizagem ativa” (p. 42). No decorrer da PES, tentamos seguir a rotina que a educadora praticava ou com ligeiras alterações. A seguir apresenta-se a rotina diária da Creche:

Quadro 1. Organização do tempo na creche

Período	Tempo	Descrição
Manhã	7:45-9:00h	Receção das crianças – As crianças são recebidas por uma auxiliar de ação educativa e com ela veem televisão.
	9:00-9:30h	Acolhimento – Acolher as crianças e brincar com as mesmas enquanto aguardamos que cheguem as restantes.
	9:30-10:00h	Início das atividades – Conversar com as crianças sobre assuntos diversos que estas queiram partilha. Cantar a canção dos “Bons dias”.
	10.00-11:00h	Atividades diferenciadas – As crianças realizam a atividade proposta em pequeno grupo, e as restantes dividem-se e brincam livremente pelas áreas.
	11:00- 11:30h	Preparação para o almoço – Este momento é reservado para colocar a babete e fazer a higiene necessária.
	11:30-12:10h	Almoço
	12:10-12:30h	Higiene e preparação para a sesta
	12:30-14:45h	Sesta – Tempo reservado para o descanso.
Tarde	14:45-15:00h	Higiene – Este momento é reservado para a higiene.
	15:00-15:30h	Atividades diferenciadas – Atividade em grande grupo: cantar uma canção, fazer um jogo ou entoar uma lengalenga.
	15:30-16:00h	Lanche/higiene
	16:00-17:30h	Atividades livres – As crianças brincavam

		livremente nas áreas.
	17:30-19:00h	Visualização de televisão com a respetiva auxiliar de ação educativa, até ao encerramento da instituição.

A rotina diária seguia uma sequência que incluía tempos de cuidados e tempos pedagógicos. Esta iniciava quando abria a instituição e começavam a chegar as primeiras crianças. As crianças que chegavam a essa hora usufruíam da componente social, dirigiam-se a uma sala de acolhimento onde eram recebidas, a partir das 7:45h, por uma auxiliar de ação educativa e visualizavam desenhos animados ou brincavam livremente até à hora de se dividirem pelos grupos da sala em que se integravam. Como podemos ver no quadro 1, as atividades com o apoio da educadora de infância, as educadoras de infância estagiárias (EIE) e respetivas auxiliares iniciavam-se, na creche às 9:00h. No horário entre as 9h/12h e entre as 15h/16h a educadora de infância e as EIE desenvolviam com as crianças atividades em grande, pequeno grupo ou individuais, como podemos observar no quadro atrás apresentado. As interações entre adulto/criança eram efetuadas em grande/pequeno grupo e ainda individuais adequando-se às potencialidades e necessidades de cada criança. Após as 17:30h as crianças que ainda permanecessem na instituição usufruíam da componente de apoio à família. Durante este tempo eram acompanhadas por uma auxiliar de ação educativa, ocupando o seu tempo visualizando televisão ou brincando livremente com os seus pares. Na organização do tempo, o educador deve ter em atenção as necessidades das crianças assim como o seu desenvolvimento cognitivo, social e físico.

Ao longo do dia, como também podemos verificar no quadro anterior, havia tempos destinados aos cuidados (muda da fralda, vestir, comer e dormir), podendo estes ser intencionalmente utilizados pelo adulto, tornando-se momentos ricos de interação do adulto com a criança, promovendo diferentes oportunidades de aprendizagem.

2.5. Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades do jardim de infância

A sala de crianças do JI onde realizamos a PES era constituída por crianças com quatro anos de idade e era designada por sala Laranja. A escolha do nome da sala foi feita pelo grupo de crianças. As mesas da sala eram cor de laranja e durante um diálogo, com o objetivo de dar o nome à sala, as crianças associaram-no a essa a cor. Na

sequência da proposta, cada criança deu a sua opinião sobre o nome que gostaria que a sala tivesse e depois de elaborar uma tabela de dupla entrada com as opções formuladas e o número de votantes em cada uma, selecionou-se o nome que apresentou mais votos, sendo este “A sala Laranja”.

A sala estava organizada por áreas diferenciadas de atividades, permitindo às crianças realizar atividades e diferentes aprendizagens. Como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), as diferentes áreas permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. E reforça essa ideia, argumentando usufruírem desse direito:

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e bem-estar. (p. 12)

O ambiente físico orientado para as crianças impõe-se como espaço físico seguro e flexível, de forma a proporcionar conforto e variedade para as crianças terem à sua disposição uma diversidade de materiais que lhes permitam manipular e fazer escolhas, bem como realizar aprendizagens diversificadas.

Esta sala tinha uma boa luz natural proporcionada por três grandes janelas. Tinha uma área central livre onde decorriam as atividades em grande grupo. Este espaço era ainda utilizado como área da garagem e construções. Em volta do perímetro desta área estão dispostas cinco outras áreas, bem definidas e identificadas, sendo elas: área da casinha constituída pelo quarto e a cozinha, área de trabalho, área da biblioteca, área dos jogos e a área da plasticina.

As áreas da garagem e construções localizavam-se no mesmo espaço das atividades em grande grupo, devido às condições físicas da sala, sendo esta de reduzidas dimensões para o grupo em questão. O espaço da garagem estava delimitado por um tapete com imagens estampadas de uma cidade, servindo para a realização de trajetos diversos com carros e motas, recriando situações de condução dos veículos pela estrada. Com o espaço das construções era paralelo ao anterior, e permitia às crianças a utilização de peças de encaixe e blocos de madeira, desafiando a sua criatividade e imaginação.

A área da casa, estava subdividida na cozinha e no quarto: a cozinha está equipada com louceiro, lava loiça, fogão, mesa, bancos e diversos utensílios relacionados com este espaço. Por sua vez, o quarto integrava: cómoda, cama, guarda-fatos, espelho e bonecas, bem como outros elementos a este associado. Todos os móveis eram de madeira, adequados a esta faixa etária permitindo a todas as crianças facilidade na sua utilização.

A área de trabalho era constituída por cadeiras e mesas que serviam de suporte para atividades de pequeno grupo ou individuais. Estas podiam ser de escrita, de leitura, de desenho, de pintura, de matemática entre outras.

A área da biblioteca era constituída por uma estante com livros, mesa e cadeiras. Durante a PES tivemos oportunidade de melhorar cuidadosamente esta área, como podemos ver mais à frente. Os livros que foram utilizados foram sendo integrados nela e as atividades de ensino/aprendizagem realizadas, criaram oportunidade para as crianças melhor explorarem este espaço. O mesmo acontecia com os fantoches ou outros adereços utilizados na hora do conto e, posteriormente, incluídos nesta área para as crianças recriarem situações e jogarem ao “faz de conta”. O nosso objetivo era dinamizar este espaço e torná-lo mais apelativo para as crianças. No decurso da PES tornou-se evidente que as mudanças que estávamos a promover na área da biblioteca estavam no “bom caminho” pois verificava-se um aumento de crianças a escolher esta área na hora de brincadeiras livres.

Na área dos jogos encontrava-se um armário com diversos jogos entre eles: jogos de memorização (puzzles, memória e associação), jogos que desenvolvem o pensamento lógico e matemático (dominó e tangran e associação do número/número de imagens).

A área da modelagem funcionava como suporte às criações plásticas e era constituída por uma mesa e cadeiras. Referindo que Hohmann e Weikart (2011) expõem a importância das diversas áreas de interesse, estas “permitem que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram”. (p. 165) Os mesmos autores mencionam a importância do ambiente educativo proporcionar à criança uma grande variedade de materiais e objetos que motivem a criança para uma aprendizagem ativa. Estes materiais devem proporcionar à criança momentos de exploração e manipulação, possibilitando atividades significativas. Os trabalhos das crianças eram afixados em placares de cortiça na sala ou nos corredores adjacentes à sala.

O ambiente educativo deve valorizar as características individuais de cada criança, respeitar e dar resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo. Como referem as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), este deve ser um ambiente privilegiado para enriquecer as experiências, e oportunidades de aprendizagem de cada criança. Referem ainda a importância das primeiras aprendizagens como papel importante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar.

Todas as atividades educativas e lúdicas devem ser acompanhadas por um educador que deve ter tempo e disponibilidade para escutar as crianças, e criar oportunidades para apresentar e discutir com elas as suas ideias e pontos de vista. Como referem Hohmann e Weikart, 2011, p. 539, citando Gordon Well, 1986:

Se os adultos forem capazes de dar tempo e interesse pessoal ao que uma criança tem a dizer, e se estiverem dispostos a alargar as contribuições das crianças em lugar de impor o seu ponto de vista, então poderá ser estabelecida com as crianças uma genuína reciprocidade de conversação interaccional. (p. 84)

O educador deve ainda promover atividades de ensino aprendizagem que potenciam o desenvolvimento holístico da criança e que facilitem a sua progressão.

2.6. Caracterização do grupo de crianças da sala de jardim-de-infância

O grupo onde realizamos a PES em contexto de JI era constituído por vinte e quatro crianças de 4 anos de idade, sendo 15 meninos e 9 meninas. Todas as crianças já tinham frequentado o JI no ano anterior. Uma criança do género masculino encontrava-se integrada num programa de intervenção precoce, abrangido pelo Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, no qual se prevê assegurado a todos a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Nos termos da lei, esta criança beneficiava do apoio de uma educadora de Educação Especial, durante duas horas, dois dias por semana. Carvalho *et al.*, (2016), referem que a “intervenção precoce tem como objectivos providenciar apoios e recursos às famílias de crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com atrasos de desenvolvimento, incapacidade ou risco grave de desenvolvimento por condições biológicas e/ou

ambientais” (p. 21). Esta intervenção pode ser temporária e não permanente, e pode evitar intervenções posteriores mais complexas e dispendiosas.

O grupo manifestava-se sociável, alegre respeitador e muito comunicativo com os seus pares e com os adultos. A maioria das crianças exprimia-se com facilidade, apenas duas das crianças tinham alguma dificuldade em se fazer entender. No decorrer da PES apercebemo-nos que melhoraram a expressão oral, que perderam um pouco a timidez e ampliaram o seu vocabulário. Eram crianças que apresentavam autonomia ao nível da realização da higiene indo sozinhos à casa de banho e nas refeições, usando os utensílios de forma correta. O grupo já tinha interiorizado a rotina da sala e, por isso, conseguia organizar-se e orientar-se no espaço e na sequência das atividades. As crianças sabiam que momentos de atividades estava a decorrer e o que se seguia. Falavam entre elas e com os adultos sobre as atividades que realizavam, o que se ia passar no momento seguinte, tendo noção do tempo e do espaço. Revelavam muito interesse por todas as atividades propostas, manifestando vontade de participar, revelando-se um grupo muito participativo, e aberto a envolverem-se em novas aprendizagens e experiências. Apresentavam preferência por atividades de carácter lúdico-pedagógico que envolviam jogos e descobertas guiadas. Nesta linha, apresentámos propostas educativas que enriquecessem as suas experiências de aprendizagem, e incentivando-os à tomada de decisões favorecendo o seu desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social.

2.7. Organização do tempo pedagógico de Educação Pré-escolar

O tempo pedagógico nesta sala de atividades tinha uma organização flexível. Os diferentes momentos do dia eram organizados também seguindo uma sequência com sentido para as crianças, tendo em conta que precisavam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem, como é referido nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016).

Os momentos da rotina devem permitir a abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Hohmann e Weikart relatam que “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas”. (p. 224)

Ao longo da PES tentamos manter a organização da rotina diária do JI dada a importância que esta tinha para a estabilidade da criança. A rotina diária incluía

momentos de atividades, em que as crianças estavam em grande grupo, pequenos grupos, e individualmente. Sendo assim, as atividades em grande grupo eram usadas para a leitura de histórias, cantar e as reflexões/conselho. Estes momentos promoviam o diálogo, as interações verbais e sociais entre os elementos do grupo, o confronto de ideias, saberes e vivências, bem como aceitar a opinião dos outros. As atividades em pequeno grupo ou individuais eram desenvolvidas de modo a apoiar as crianças em determinadas atividades, envolvendo-se na descoberta e solução de problemas, num ambiente calmo e ao seu ritmo. Nestes momentos, o educador promovia a atividade baseadas nos interesses e necessidades formativas do grupo, mas a criança escolhia os materiais e realizava-os ao seu gosto. A seguir apresentamos a rotina diária do JI:

Quadro 2. Organização do tempo na sala da educação pré-escolar

Período	Tempo	Descrição
Manhã	7:45- 9:00	Receção das crianças – As crianças eram recebidas por uma auxiliar de ação educativa e com ela viam televisão.
	9:00 – 9:30	Acolhimento – Tempo para receber as crianças que iam interagindo entre pares enquanto aguardavam a chegada dos colegas.
	9:30 – 10:10	Tempo em grande grupo – Este tempo era reservado para cada criança partilhar as novidades ou assuntos do seu interesse. De seguida cantavam a canção dos “Bons dias”. Neste momento, o educador sugeria as atividades do dia, e as crianças eram solicitadas a participar com as suas ideias e sugestões. Incluía também a hora do conto sempre que esta fazia parte das atividades.
	10:10 – 11:15	Tempo em pequeno grupo – As atividades realizadas neste tempo eram normalmente executadas por apenas 3 a 4 crianças e em 2 grupos no mesmo período de tempo. As restantes crianças dividiam-se nas áreas de interesse selecionadas, havendo assim rotatividade.
	11:30 – 12:00	Higiene – Antes do almoço, as crianças, com o auxílio do adulto, fazem a sua higiene (lavar as mãos).
	12:00 – 12: 30	Almoço – As crianças dirigem-se ao refeitório para usufruírem da sua refeição.
Tarde	12:30 – 14:00	Descanso – Neste tempo as crianças visualizavam na televisão um filme de desenhos animados. Algumas crianças acabavam por

		adormecer.
	14:00 – 15:45	Atividades em grande/ pequeno grupo – Neste tempo em grande grupo com orientação do educador fazia-se um jogo ou entoava-se uma lengalenga em pequeno grupo as crianças terminavam trabalhos anteriormente iniciados.
	15:45 – 16:30	Higiene e Lanche
	16:30 – 17:00	Conselho – Neste tempo promovia-se o diálogo: cada criança partilhava as experiências de ensino/aprendizagem ou como tinham passado o seu dia (diálogo/reflexão/conselho).
	17:00-19:00h	Visualização de televisão com a respetiva auxiliar de ação educativa, até ao encerramento da instituição.

A rotina diária seguia uma sequência que se dividia entre o tempo de apoio à família e o tempo de componente letiva. A instituição iniciava a sua atividade diária às 7:45h, recebendo as crianças que assim o necessitassem. Neste período de apoio à família as crianças eram recebidas por uma auxiliar de ação educativa, encaminhando-as para o espaço polivalente, onde outra auxiliar, assegurava a supervisão e acompanhamento do seu bem-estar, visualizavam desenhos animados e interagiam com os seus pares, até às nove horas, momento em que se iniciava a componente letiva e iam para a sala de atividades.

No horário da componente letiva entre as 9h/12h e entre as 14h/16h a educadora e/ou as EIE promoviam atividades em grande, pequeno grupo ou individuais como podemos observar no quadro 2, acima apresentado. Na organização do tempo, a educadora deve ter em atenção as necessidades das crianças, assim como o seu desenvolvimento cognitivo, social e físico. O dia terminava com a componente de apoio à família a partir das 17:00h até as 19:15h com o apoio de uma auxiliar por grupo de crianças, altura em que encerrava a instituição. Ao analisarmos os tempos da rotina, percebemos que algumas crianças permanecem muito tempo visualizando televisão no fim da tarde. O educador, no nosso entender, deveria planejar com as auxiliares de ação educativa atividades socioeducativas, nomeadamente ver livros/revistas; manusear fantoches; recriar histórias com a ajuda de imagens; entoar uma canção. Queremos com isto dizer que os tempos de apoio à família, permitindo – naturalmente – algum

descanso à criança, devem ser igualmente ricos em oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de múltiplas competências.

3. Metodologia de investigação do estudo

Nesta parte do relatório, apresentaremos as opções metodológicas pelas quais enveredamos para a realização da pesquisa integrada neste relatório. Neste sentido, começamos por dar a conhecer as questões de pesquisa e objetivos de estudo, de seguida dizemos a metodologia utilizada e, por fim, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

3.1. Problema e questões de pesquisa

Desde o início da PES, ainda no contexto de Creche, surgiram várias temáticas aliciantes e desafiadoras. Queríamos uma temática que fosse transversal aos dois contextos, e por essa razão refletimos sobre a que seria mais importante desenvolver. Neste sentido, a observação das práticas educativas que se desenvolviam na creche (primeiro contexto em que intervimos) foi um fator muito importante para a decisão acerca da problemática a analisar. Assim, decidimos encaminhar a nossa investigação de acordo com as necessidades do contexto. Consideramos importante direcionar a nossa ação educativa de forma a potenciar o desenvolvimento holístico da criança e potenciar o gosto pelo livro e pela leitura. Esta é uma problemática que nos fascina há muito e que consideramos ser um desafio muito relevante nos dias de hoje, dado – como tantas vezes se refere – o elevado número de solicitações que as crianças têm e que, digamos, as afastam da prática da leitura.

Refletindo acerca da problemática da emergência de competências literácitas, envolvendo naturalmente a leitura e a escrita, surgiu a seguinte questão orientadora do presente relatório: *Como podemos estimular nas crianças da creche e do jardim-de-infância o gosto pela leitura e pelo livro?*

3.2. Objetivos de investigação

No decorrer da nossa investigação e para dar desposta à questão orientadora formulamos alguns objetivos. Procurando especificar etapas que nos permitiam responder à questão atrás mencionada, estipulamos três grandes intencionalidades da nossa ação educativa: a) *Enriquecer a área da biblioteca com a aquisição de mais livros e materiais de apoio para a mediação da leitura;* b) *Planear e realizar com as*

crianças atividades promotoras do gosto pela leitura e pelo livro; c) Envolver a família na leitura de obras da literatura para a infância.

A esta intencionalidade educativa corresponde um conjunto de objetivos, centrados na perspectiva da criança. Assim, a criança no final deste processo pedagógico deve ser capaz de: a) Valorizar o espaço da biblioteca contribuindo para a sua dinamização; b) Crescer na sua autonomia como leitor; c) Promover atitudes familiares positivas em relação à leitura.

3.3. Opções metodológicas

Quando pensamos que abordagem investigativa escolher, tivemos que ter em atenção que existem dois tipos, a quantitativa e a qualitativa, cada uma com as suas próprias especificidades e características. Falamos de abordagem quantitativa segundo Sousa (2005) quando estamos perante “a formulação do problema e das hipóteses (...) duas características fundamentais das investigações quantitativas” (p.31). Em contrapartida, quando nos referimos à investigação qualitativa, falamos de estudos ainda segundo o mesmo autor que “procuram compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p.31). No entanto depois de verificarmos qual a mais indicada para o nosso estudo, optamos pela abordagem qualitativa. Assim, esta investigação tem um carácter qualitativo, o que significa para Bogdan e Biklen (1994) que os dados recolhidos pelo investigador são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16). Os investigadores qualitativos procuram constantemente observar o ambiente que os rodeia, interrogar e ouvir os sujeitos com quem interagem, tendo presente o seu ponto de vista e registando os dados recolhidos, com a intenção de compreender melhor “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Para além dos pormenores descritivos que fazem parte de uma investigação deste carácter, os investigadores qualitativos pretendem “compreender o comportamento e as experiências humanas” (p.70) pois nesta abordagem não se pretende enumerar ou medir, mas incidir principalmente na compreensão do comportamento humano e na realidade. Assim para que os investigadores qualitativos façam as suas investigações, não se colocam num mundo à parte das pessoas que pretendem investigar. Segundo os mesmos autores, estes introduzem-se “no mundo das

peças que pretendem estudar, tentar conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16). Em relação à presença do investigador os mesmos autores referem, “é frequentemente designada por naturalista” visto que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas” (p.17).

Assim esta abordagem mostrou-se a mais adequada, na medida que desempenhamos ao mesmo tempo o papel de participantes e de investigadores. De seguida, apresentamos as técnicas e instrumentos de dados que foram essenciais para o desenvolvimento e concretização do estudo, nos contextos de Creche e JI.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para que fosse possível a recolha de dados para a investigação da PES, no sentido de melhor compreendermos o pensamento e atitudes dos grupos de crianças, foi necessário recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de dados, os quais serão apresentados mais adiante.

3.4.1. Observação participante

Observar diretamente os contextos educativos proporcionou-nos reunir informações sobre o espaço educativo e os grupos de criança. Nomeadamente sobre a constituição do ambiente pedagógico, se este se adequava a práticas educativas que proporcionassem na criança o seu desenvolvimento holístico e em relação ao grupo sobre as suas capacidades, dificuldades, interesses e comportamentos, recolher dados para o desenvolvimento da problemática a investigar, com a intenção de adaptarmos a prática pedagógica às necessidades e interesses das crianças. Assim a observação participante foi a técnica de recolha de dados mais usada, na medida em que nos permitiu desenvolver de forma contínua a recolha de dados para orientar o processo educativo, proporcionando momentos de conhecimento e compreensão da realidade. De acordo com Máximo-Esteves (2008) a observação permite tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, caracterizando o contexto como “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas” (p.87), tornando-a essencial para a concretização do estudo.

3.4.2. Notas de campo e registos fotográficos

No decorrer da PES, quer no contexto Creche quer no contexto JI, as notas de campo e os registos fotográficos foram cruciais, pois permitiram recolher informação em vários momentos da rotina para melhor compreendermos e interpretarmos as informações, os sentimentos e impressões das crianças perante a realização de determinada tarefa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p.150) e permitem o registo de situações e acontecimentos na sala de atividades susceptíveis de reflexão. Máximo-Esteves (2008) reforça a ideia citando Spradley (1980), dizendo que as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88). Neste sentido, sempre que oportuno as nossas notas de campo eram registadas no momento ou registadas em hora mais adequada. Estes registos eram anotados tal como eram verbalizados pelas crianças, respeitando assim a sua originalidade. É importante sublinhar que os nomes das crianças são fictícios, de modo a garantir o seu anonimato.

Os registos fotográficos também acompanharam a prática educativa, em ambos os contextos, assumindo-se como fonte de dados para uma melhor e mais detalhada reflexão. As imagens podem ser vistas e analisadas em qualquer momento permitindo observar, uma ideia, um pormenor e as experiencias vividas em momentos anteriores como nos dizem Bogdan e Biklen (1994) estas permitem obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p.141). Os mesmos autores dizem-nos que a fotografia está relacionada com a investigação qualitativa visto que nos permitiu obter “fortes dados descritivos e são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indubitavelmente” (p.183).

Referimos, que no início da prática pedagógica solicitamos à educadora cooperante aos encarregados de educação e às crianças, autorização para proceder ao registo fotográfico, evidenciando a sua pertinência para a interpretação e reflexão. As notas de campo e os registos fotográficos serão analisados e apresentados ao longo das experiencias e ensino/aprendizagem.

3.4.3. Entrevista semiestruturada

Para percebermos as ideias que as crianças têm sobre os livros e a leitura, consideramos pertinente recorrer à realização de uma entrevista, no sentido de recolher dados que ajudassem a perceber o conhecimento que as crianças possuíam sobre a funcionalidade dos livros e da leitura. Como refere Máximo-Esteves (2008), “a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (pp. 92-93). Nesta ordem de ideias para Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Tendo em conta a caracterização do contexto, a entrevista aplicada teve um carácter semiestruturado, orientado para a intervenção mútua, pois como referem Oliveira-Formosinho & Araújo (2007), citadas por Maximino-Esteves, (2008) a entrevista semiestruturada “reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que este se torne participante activa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria” (pp.99-100). Ao realizarmos as entrevistas, pretendemos dar liberdade para que as crianças declarassem as suas próprias opiniões e ideias tendo em conta as questões colocadas. Torna-se, ainda, importante referirmos que a entrevista foi realizada individualmente, aproveitávamos os momentos em que a criança se encontrava mais afastada dos colegas, de modo a que a criança não se sentisse intimidada encorajando-a a responder sem medo de falhar. Adotamos este procedimento porque entre nós e as crianças havia já uma grande proximidade e cumplicidade, pelo que as crianças não sentiam qualquer constrangimento ao serem entrevistadas.

3.4.4. Inquérito por questionário

Em relação ao questionário implementado, estruturava-se em várias partes e tinha como objectivo principal entender os hábitos de leitura da criança no ambiente familiar, e de que maneira, essas práticas poderiam influenciar os hábitos de leitura na criança. Assim tornou-se fundamental, aplicarmos um inquérito aos pais do grupo de crianças dos 4 anos de idade, como forma de recolha de dados. Não existe um método exato para

formular um questionário. Porém, existem algumas recomendações, bem como alguns fatores a ter em conta relativamente a essa importante tarefa num processo de pesquisa. Neste sentido, na elaboração do questionário e antes da sua aplicação, tivemos em consideração um conjunto de procedimentos metodológicos, nomeadamente a formulação do objetivo principal, o público-alvo e o tipo de perguntar a realizar, bem como este se realiza num curto espaço de tempo. Como afirmam Hill e Hill (2009), “é preciso pensar cuidadosamente sobre o objetivo geral (o tipo de informação que quer solicitar) de cada uma das perguntas” (p.89) de modo a responder ao objetivo do estudo. O questionário aplicado integra diferentes modalidades de perguntas: perguntas abertas, perguntas fechadas, e perguntas de escolha múltipla, tendo em conta “a sua especificidade, interesse face ao objecto de pesquisa e grau de dificuldade” (Pardal & Correia, 1995, p.59).

Designa-se por pergunta aberta segundo Pardal & Correia (1995) “toda e qualquer pergunta que permita plena liberdade de resposta ao inquirido” (p.54). Por outro lado, os mesmos autores designam pergunta fechada como “aquela pergunta que limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (p.55). Ainda é composto por um grupo de perguntas apresentadas na escala de Likert. Esta escala apresenta uma série de cinco preposições, das quais o inquirido deve seleccionar uma, podendo estas ser: discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente.

3.5. Análise de dados

Ao longo da PES, como já referimos, optamos pela observação participante, pois proporcionou-nos obter e analisar os dados pretendidos. Registando estes através das notas de campo e das fotografias. Estas permitiram uma analisar a informação em momentos posteriores e tirar as nossas conclusões, para podermos fundamentar alguns aspetos importantes para a pesquisa, como podemos observar mais à frente nas experiências de ensino/aprendizagem. No nosso entender as fotografias permitem registar e perceber, comportamento e estados de espírito das crianças.

Tendo explicado e descrito os instrumentos utilizados para a realização deste estudo, neste tópico passaremos à análise dos dados obtidos através das notas de campo retiradas em ambos os contextos e da entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (1994)

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desse mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. (p. 205)

Ao longo da nossa investigação tivemos sempre presente a questão problema e os objetivos que nos orientaram durante o estudo, assim de seguida apresentamos a análise dos dados recolhidos nas notas de campo e nas entrevistas. A importância da análise dos dados tornou-se evidente ao longo da nossa investigação. No entanto, consideramos pertinente mencionar que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é exclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p.104). Desta forma, é importante compreendermos que a validade dos resultados da investigação existe unicamente nos contextos onde desenvolvemos a nossa prática educativa. Para além disso, permitiu-nos apenas observar e tirar as devidas conclusões com os intervenientes da prática pedagógica, no tempo disponibilizado para tal.

a) Análise das notas de campo

No nosso papel de observadores registamos os dados que poderíamos utilizar neste relatório, e nas nossas práticas futuras. Ao longo da descrição e análise das atividades, mais à frente, também apresentamos a análise de notas de campo de forma mais pormenorizada e melhor analisadas. Começamos por observar o espaço, da nossa observação surgiu a seguinte leitura, a sala de atividades não tinha a área da biblioteca, apenas apresentava uma caixa com histórias em que estavam todas misturadas. Observamos que esta era a área menos utilizada. Em relação às rotinas reparamos que não existia uma hora do conto, este momento de contar as histórias era espontâneo. Através destes registos foi-nos possível identificar uma temática a ser explorada e convenientemente alterada.

Depois destas primeiras observações transcritas para as notas de campo, refletimos junto das crianças, sobre a criação de uma nova área na sala de atividades, iniciamos por perguntar se gostavam de ter uma área com livros (uma biblioteca) e explicamos para que servia. Todas responderam afirmativamente, então com a ajuda das crianças organizamos esta nova área. As notas de campo ainda nos possibilitaram fazer

registros dos gostos e necessidades das crianças que nos ajudaram na planificação e a formular estratégias da nossa ação pedagógica.

b) Análise das entrevistas às crianças

As entrevistas às crianças da sala de 4 anos (relembro que o grupo era constituído por 24 crianças), foram efetuadas em momentos oportunos durante a sua utilização da biblioteca. Queríamos saber qual a sua opinião a cerca das suas preferências em relação às histórias. Então colocamos cinco perguntas: *Gostas de histórias? Porquê gostas de histórias? De que tipo de histórias gostas mais? Em casa costumavas ouvir histórias? Quem te lê histórias em casa?*

À primeira pergunta todas as crianças responderam afirmativamente.

Para a segunda pergunta obtivemos várias respostas que estão representadas nesta tabela:

Tabela 1. Resposta das crianças à 2ª pergunta.

Respostas	Número de crianças
São bonitas	16
Contam coisas	1
São fantásticas	1
Têm desenhos e letras	2
São fixes	2
São alegres	1
Têm imagens	1

As crianças na sua maioria responderam que gostavam de histórias porque eram bonitas. Estas, ao verem um livro e ao apreciarem as suas imagens, criam interpretações significativas entre as imagens e o texto escrito. Ao falar sobre as imagens, a criança enriquece o seu vocabulário e o seu imaginário, adquirindo novos saberes e integrando-os nos quadros mentais que já possui. A partir destes conhecimentos, criam novas imagens desenvolvendo e ampliando a sua sensibilidade estética. Esta percepção estética vai-se desenvolvendo em outras áreas das expressões, nomeadamente no desenho, na pintura e na modelagem.

À terceira pergunta as crianças responderam de diferentes formas, como apresentada na tabela seguinte:

Tabela 2. Resposta das crianças à 3ª pergunta.

Respostas	Número de crianças
Animais	15
Princesas e príncipes	6
Feiticeiros	1
Bruxas	1
Super-heróis	1

À terceira pergunta, a maioria das crianças responderam que gostavam de histórias com animais, seguida a preferência de histórias de príncipes e princesas.

Para a quarta pergunta, as crianças responderam que sim.

Quando perguntamos com quem liam histórias, surgiram as seguintes respostas:

Tabela 3. Respostas das crianças à 5ª pergunta.

Respostas	Número de crianças
Mãe	14
Pai	6
Mãe e pai	3
Sozinha	1

As crianças responderam que a mãe é quem conta mais vezes histórias em casa, uma criança respondeu sozinha, ainda perguntamos a esta criança como lia as histórias, à qual ela respondeu pelas imagens.

Analisando os resultados que estão anteriormente descritos estes mostram que as crianças estão predispostas para a leitura, todas as crianças gostam de histórias, e a família valoriza este momento de contar as histórias em casa. Desta forma é importante incentivar às crianças a manter hábitos de leitura. É de salientar que a mãe é a principal responsável pela leitura em casa, deixando perceber manter hábitos de leitura com os seus filhos.

c) Análise dos questionários aos pais

É importante sabermos alguma informação acerca das rotinas da família em relação à utilização da leitura e dos livros. Por essa razão formulou-se um questionário aos pais. O questionário foi entregue a 24 pais, sendo este o número de crianças da sala dos 4 anos no contexto de JI. No entanto, foram analisados apenas 19 questionários porque Alguns não foram respondidos ou não foram entregues em tempo útil. De seguida, vamos analisar algumas das respostas dadas ao questionário.

Pergunta: A utilização da literatura desde tenra idade promove a aquisição de conhecimentos?

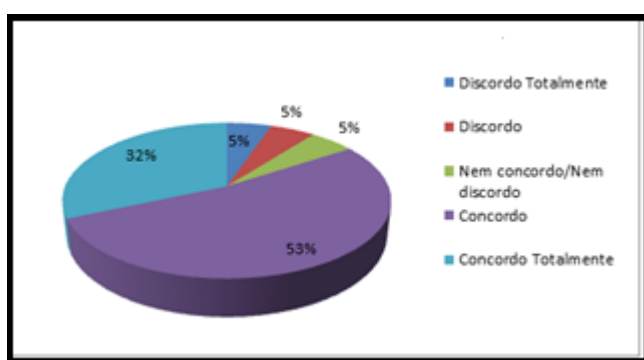


Gráfico 1. A utilização da literatura, desde tenra idade, promove a aquisição de conhecimentos

Podemos verificar que as respostas dadas pela maioria dos pais manifesta e concorda que a criança adquire conhecimentos se utilizar a literatura desde tenra idade.

Neste sentido, parece-nos poder considerar que ambiente linguístico criado pela família facultará à criança um domínio da linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo fases mais corretas e completas. Um bom exercício para a aquisição e alargamento para além da leitura são as rimas, as lengalengas, os trava-línguas, as adivinhas e a poesia. Para além destas atividades, podemos também referir que o reconto da história é um bom exercício para a aquisição das competências mencionadas anteriormente. Uma boa atividade de consolidação da linguagem é a utilização de livros de imagens nas quais as palavras devem corresponder às figuras.

Pergunta: A frequência da literatura está relacionada com a aquisição de vocabulário?

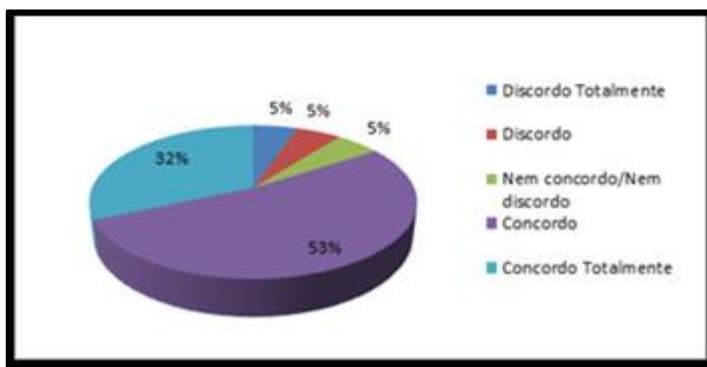


Gráfico 2. A frequência da literatura está relacionada com a aquisição de vocabulário

Os dados evidenciam que a maioria dos pais são da opinião que a utilização da literatura promove a aquisição de vocabulário, como foi referido no enquadramento teórico recorrendo à perspetiva de vários investigadores, há um relacionamento positivo entre a utilização da literatura e a aquisição de vocabulário.

Pergunta: Ler para crianças cria hábitos de leitura mais tarde?

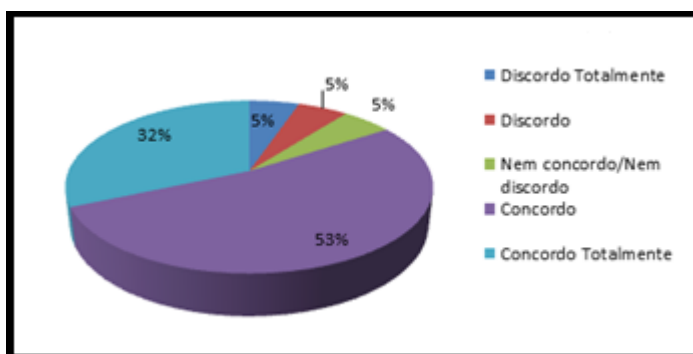


Gráfico 3. Ler para crianças cria hábitos de leitura mais tarde

As respostas dos inquiridos permitem apurar que há uma pequena percentagem de pais que precisam de ser informados dos benefícios que a leitura partilhada representa no futuro das crianças.

Pergunta: Em casa, com que regularidades fazem uma leitura partilhada (adulto e criança)?

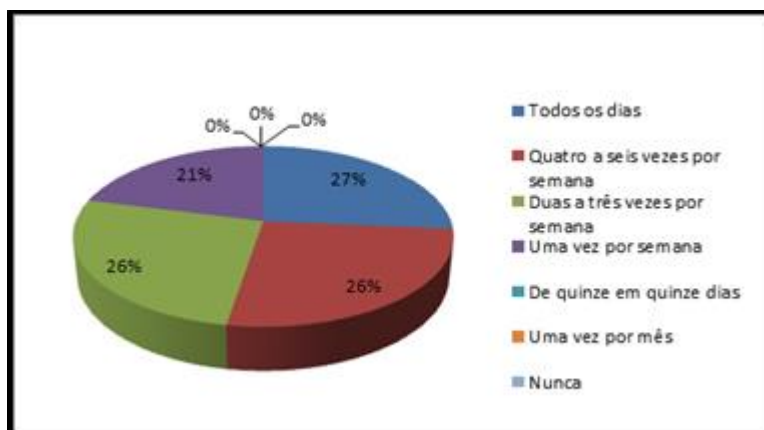


Gráfico 4. Em casa com que regularidades fazem uma leitura partilhada (adulto e criança)

As respostas, dão conta que os pais manifestam ter hábitos de leitura, no entanto na sua maioria não ocorrem todos os dias, isto é, não tem hábitos de leitura diária em casa. Dada a importância que este aspeto reveste é importante fomentar nas famílias hábitos de leitura com as crianças. Em conversas informais com os pais apercebemo-nos que estes compram menos livros devido ao custo dos mesmos. Aspeto que procuramos ter em consideração na nossa prática. Assim e para ajudar os pais, implementamos um projeto “A biblioteca vai a casa”. Com este pretendemos colaborar com as famílias na dinamização da leitura e do livro. No tópico seguinte apresentamos mais detalhadamente este projeto.

4. Descrição e análise das experiências de ensino/ aprendizagem

Neste ponto são apresentadas as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em cada um dos contextos onde decorreu a PES, bem como os dados recolhidos ao longo das experiências e a respectiva análise. Pretendemos descrever e analisar algumas das experiências de ensino/aprendizagem realizadas durante a prática desenvolvida no contexto de Creche e JI, das quais emergem os contributos para a investigação realizada, sempre que possível. Procuramos seguir uma perspetiva sócioconstrutivista sustentada no modelo High-Scope, que defende a “aprendizagem pela ação” como sendo fundamental no desenvolvimento holístico da criança.

Tendo em conta a importância das atividades para o desenvolvimento integral da criança antes de planificar as mesmas, tivemos sempre presente o interesse do grupo de crianças, os seus gostos e as suas necessidades e procurar planificar com elas de forma a trabalharmos experiências de aprendizagens significativas, estimulantes, e adequadas a cada criança. Na planificação da ação educativa tivemos em conta os documentos oficiais orientadores da práxis pedagógica. Partindo destes documentos procurámos elaborá-las numa perspetiva interdisciplinar e transversal, favorecendo a integração entre as diferentes áreas de conteúdos, desenvolvendo a identidade das mesmas e fortalecendo-as. Consideramos ainda que devemos dar voz às crianças, dando oportunidade de participar ativamente nas suas aprendizagens.

O livro é uma fonte inesgotável de conhecimento e descoberta, por essa razão achamos pertinente reforçar e estimular o seu uso como forma de “despertar” a curiosidade das crianças a descobrir o mundo que as rodeia. Tentamos também que todas as experiências proporcionassem às crianças o contacto com a leitura e com o livro, pois este proporciona momentos de prazer e descobertas.

Primeiramente são apresentadas as experiências de ensino/aprendizagem relativas à Creche e de seguida ao JI. É importante destacar que todos os nomes das crianças são fictícios e sempre que nos referimos a nós educadoras de infância estagiárias usamos as siglas (EIE).

4.1. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no contexto Creche

As aprendizagens pela ação resultam da construção de novos conhecimentos e da compreensão. Uma criança de tenra idade ao manipular um livro tem a tendência de executar vários movimentos, entre eles: morder, deitar ao chão, agarrar. Com estes

movimentos está a tentar descobrir para que serve, pelo que a aprendizagem ativa envolve como nos diz Hohmann e Weikart (2011) “quer a actividade física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esse efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (p.23). Para que esta aprendizagem seja efetiva ninguém pode realizá-la pela criança, só ela pode fazê-lo. A criança nesta faixa etária tem curiosidade em entender o que as imagens querem dizer, através do movimento e sons pede ao adulto que lhe diga o que representa (muitas vezes as crianças em creche ainda não falam, não sendo o caso das crianças da sala onde realizamos a PES), este é o início da tentativa de desenvolver a linguagem e fazer “pontes” entre as imagens e os objetos reais.

Nesta perspetiva uma das atividades de ensino/aprendizagem partiu da utilização de livros de texturas diferenciadas, para que as crianças se apercebessem das suas diferenças. Neste âmbito, é de ter em conta que nesta faixa etária as crianças desenvolvem as suas aprendizagens através dos diferentes sentidos. Como referem Post e Hohmann (2007), “bebés e crianças até 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos: aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança” (p. 22-23). Esta frase resume os princípios atrás enunciados, principalmente o da aprendizagem ativa, que perpassa todas as áreas. As crianças nesta idade estão, segundo a caracterização de Jean Piaget, no estágio *sensório-motor*. Ainda os mesmos autores referem-se a este pedagogo como enunciação, que utilizou o termo *sensório motor* - “*Sensório* ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos sentidos; *motor* refere-se ao modo com aprendem através da ação física” (p. 23).

4.1.1. À descoberta das texturas

As crianças falavam muitas vezes, apontando para um objeto: -é fofo ou é duro. Nós em pequenos diálogos com as crianças, tentamos apercebermo-nos se estas conheciam a diferença entre as diversas texturas. Observamos que algumas das crianças do grupo não se apercebiam da importância do uso do tacto para verificar as diferenças das diversas texturas. Propusemos então ao grupo verem e tocarem num livro de diferentes texturas que nós tínhamos elaborado, com o objetivo de através do tacto as crianças se aperceberem das diferenças existentes entre elas.



Figura 1. Crianças a manusear os livros de textura.

Durante a utilização e exploração das páginas dos livros que continham as diferentes texturas as crianças foram referindo algumas observações:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Isto é fofo. (Manuel)</i> - <i>Este é duro. (Maria)</i> - <i>Não sei como é, mas tem picos. (Joana)</i> - <i>Será áspero, Joana. (EIE)</i> - <i>Deve ser. (Joana)</i> - <i>Este é às ondas. (Pedro)</i> - <i>Esse cartão é ondulado</i> 	<p>Após as reflexões das crianças, conseguimos apercebermo-nos que algumas das texturas já eram conhecidas, no entanto, algumas das texturas apresentadas ainda não eram identificadas.</p>
<p>(Nota de campo n.º 1, 5 de abril de 2016)</p>	

Observamos que as crianças ao tocarem o livro tinham reações diferentes às diferentes texturas e expressavam os nomes das que já conheciam, embora verificássemos que algumas das texturas eram desconhecidas das crianças. Cada uma das crianças teve oportunidade de explorar as texturas individualmente ou com a ajuda de um adulto sempre que esta o solicitava. Durante esta exploração, tentamos que a criança explorasse texturas contrárias (duro/mole, macio/áspero) e estas deveriam aperceber-se das diferenças através do que experienciavam. A criança, nesta idade, desenvolve as suas aprendizagens através dos sentidos.

No decorrer da semana, algumas crianças pediram para fazer um desenho, então propusemos-lhes a elaboração de um desenho por criança para a produção de um livro novo para a nossa área da biblioteca. Esta ideia foi acolhida por parte das crianças com

entusiasmo. Assim sendo foram colocadas à disposição das crianças, na mesa de trabalho, várias folhas A₄ de cores diferentes e ainda vários objetos de escrita (lápiz de cores, lápis de cera e lápis de pastel), com o objetivo de oferecer à criança alternativas de escolha e de tomar decisões sobre o que iria utilizar para realizar o seu desenho. Com o empenho e dedicação de todas as crianças foram surgindo alguns desenhos, e com elas formando um livro que expressava os gostos por cores favoritas, traços mais ou menos nítidos, mas acima de tudo a vontade de desenhar colorir uma folha branca. E assim se elaborou o livro “O nosso primeiro livro de desenhos” que passou a fazer parte do espólio da biblioteca. É de refletir que após a colocação do livro na biblioteca, este era escolhido por muitas das crianças, pois estas identificavam-se com a sua construção. Nas nossas observações, constatamos que as crianças quando frequentavam a área da biblioteca viam e folheavam o livro elaborado com os seus desenhos com muita frequência, este era o preferido de muitas.

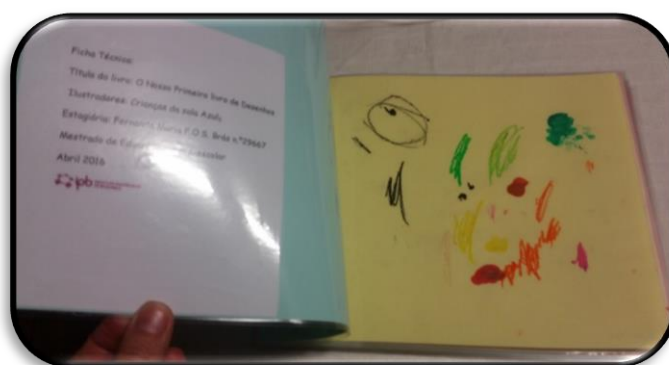


Figura 2: Livro elaborado com desenhos das crianças

Foram ainda escutados alguns diálogos entre as crianças, sem interferência do adulto, que expomos a seguir:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>O meu desenho é este. (Maria)</i> - <i>É muito bonito. Mostra-me o meu. (Manuel)</i> - <i>Não sei onde está. Diz-me qual é. Maria</i> - <i>[Tentando segurar no livro, mas sendo parado por Maria, então com o livro nas mãos de Maria, Manuel mostra o seu desenho] - O meu é este, e é mais bonito. (Manuel)</i> - <i>O meu é que é. (Maria)</i> 	<p>Podemos verificar este diálogo que ambas as crianças conseguiram identificar o desenho que tinham feito, e que se identificavam com ele, referindo que este era o mais bonito. Não chegando a acordo de qual seria o mais bonito, pois ambas as crianças diziam ser o seu.</p>
<p>(Nota de campo n.º 2, 6 de abril de 2016)</p>	

Como podemos observar, as crianças ao manusearem o livro com os seus desenhos proferiam algumas exclamações, algumas mesmo reconheciam o seu desenho, e gostavam que este fosse o mais bonito, outras apenas o folheavam não reconhecendo o seu desenho mas apontando que um seria o seu. Através desta atividade de ensino/aprendizagem, para além que apoiarmos as crianças na concretização dos seus objetivos, que era fazerem um desenho, elaboramos com as mesmas um livro que lhes permitiu uma exploração mais atenta e demorada ao longo do tempo. É de salientar que esta atividade, realizada através de uma recolha de desenhos do grupo, permitiu às crianças aperceberem-se que todas juntas podem participar na mesma atividade. Algumas vezes, esta exploração era feita individualmente. Muitas vezes, porém, era feita em parceria com os colegas, o que originava pequenos diálogos (como vimos anteriormente), permitindo à criança expor as suas ideias, partilhando-as e ouvindo as ideias dos outros. A criança podia ainda interessar-se pelas próprias produções e pelas produções dos outros, ampliando conhecimentos. As crianças, através das atividades de expressão artística, desenvolvem competências referentes à manipulação de diferentes objetos e materiais, à exploração das suas características, produzindo e recriando obras de arte, e ao desenvolvimento do gosto e do respeito pelos processos de produção e criação.

Concluindo, a reflexão acerca desta atividade, destacamos que ela foi relevante, na medida em que proporcionou às crianças o desenvolvimento de competências no que se refere a estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais e objetos, segundo algumas das suas propriedades (texturas). Ainda destacamos a produção criativa que desenvolve na criança a representação e criação, através da manipulação de diferentes meios de expressão (nomeadamente os que se referem ao desenho). Realçamos que, através do traço e da cor, a criança representa as suas vivências individuais, exteriorizando-as e dando-lhes sentido.

4.1.2. Nova área: Biblioteca

Ao longo da PES foram realizadas diversas atividades de ensino/aprendizagem que tiveram início na observação da sala de atividades e da rotina diária do grupo, bem como do projeto pedagógico da instituição intitulado “A arca de Noé”. Constatamos,

que não existia na rotina a hora do conto, bem como da não existência uma área da biblioteca à disposição das crianças na sala de atividades.



Figura 3. Caixa com os livros disponíveis na sala de atividades da creche

Verificamos também, no início da PES, que as crianças da creche, mostravam pouco interesse por esse tipo de material pedagógico. Existia na sala apenas uma caixa com livros que a educadora de infância facultava às crianças quando achava conveniente ou estas os solicitavam. O não estar ao alcance das crianças era motivo para elas não os procurarem e não serem incluídos nas suas brincadeiras diárias.

Deparamo-nos então com uma situação que tinha que ser alterada, pois éramos da opinião que era essencial para o desenvolvimento das crianças a existência desta área, favorecendo o seu desenvolvimento, espaço este onde elas desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar como refere Inês Sim-Sim (2008).

Nesta linha de pensamento, decidimos conversar com as crianças. Perguntamos-lhes se gostariam de ter na sala um espaço para verem os livros. Todas responderam que sim. Então em grande grupo falamos sobre esta nova área a ser implementada, apesar de tenra idade quando perguntamos se gostavam de livros emergiram algumas respostas:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu gosto muito de livros. (Maria)</i> - <i>A minha mãe lê livros. (Pedro)</i> - <i>Eu gosto de animais. (João)</i> - <i>Eu tenho livros. (Joana)</i> 	<p>Através das respostas das crianças, constatamos que já conheciam estes objetos didáticos, que já os utilizaram. A Maria diz mesmo que gostava de livros, e o João referia a preferência por livros de animais.</p>
<p>(Nota de campo n.º3, 3 de maio de 2016)</p>	

Alteramos, assim, a disposição da sala, criando um ambiente acolhedor, onde a criança se sentisse bem. Num dos cantos da sala, retiramos uma mesa circular, ficando ainda a sala com duas de apoio a jogos e trabalhos de expressões. Colocamos uns almofadões no chão para que as crianças se sentassem a apreciar os livros, criando um ambiente agradável e acolhedor. Do teto, pendia um cone iluminado, chamando a atenção para o espaço, criando um ambiente diferente, onde a criança sentisse que algo de especial tinha aquele lugar. Colocamos um móvel adequado a esta faixa etária com os livros. Estes ficaram, assim, ao alcance das crianças para esta os manusearem sempre que assim o quisessem.



Figura 4. Nova área da biblioteca.

Pedimos a colaboração das crianças para a colocação dos livros na estante, pois a organização das anteriores etapas eram pouco adequadas para a idade das crianças. Durante uns momentos criou-se um ambiente de interação e entreajuda. Este espaço passou, assim, a ser frequentado nas horas da leitura das histórias ou hora do conto e ainda sempre que alguma criança assim o desejasse, em suma era utilizado regularmente durante o dia.



Figura 5. Crianças na área da biblioteca a verem livros.

À medida que as crianças utilizavam a nova área foram surgindo algumas indagações sobre o mesmo espaço:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu gosto de estar aqui sentada, a ver livros. (Maria)</i> - <i>Eu gosto de tantos livros. (Manuel)</i> - <i>Os livros são lindos. (Joana)</i> - <i>Eu vou- me sentar com os livros. (João)</i> 	<p>Através de algumas afirmações por parte das crianças conseguimos perceber que gostaram da área criada e de poderem ir pessoalmente adquirir os livros e vê-los.</p>
<p>(Nota de campo n.º 4, 3 de maio de 2016)</p>	

Na continuação da utilização da área da biblioteca foram algumas as atividades planificadas, todas pensadas na criança e na sua participação em aprendizagens ativas e que a criança estabelecesse uma relação com o mundo que a rodeia.

Observamos ao longo da PES que as crianças se sentiam bem na área da biblioteca, pois era utilizada com muita regularidade, quer para ver os livros quer para brincar com outros jogos. Na nossa opinião as crianças procuram espaços para brincar onde se sintam confortáveis e seguros, como já referido anteriormente.

Concluindo, a reflexão acerca desta atividade, destacamos que ela foi relevante na medida em que proporcionou às crianças o desenvolvimento de interações sociais. Esta nova área proporcionou interações significativas entre criança/criança e adulto/criança. Após a criação desta nova área, tornou-se uma prática usual as crianças procurarem um adulto para lhe ler determinado livro ao longo do dia e partilhar este momento com outros colegas.

4.1.3. A Lagartinha muito comilona

Já com a área da biblioteca implementada, era este o espaço utilizado para a hora do conto, tornando-se um momento significativo que envolvia adultos e crianças, era ainda utilizado ao longo do dia para o reconto de histórias. Na dinamização deste espaço surgiu a leitura de uma história adaptada em formato de pictograma. A história apresentada foi *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle. Foi adaptada em formato de pictograma pois era nosso objetivo que este formato de apresentação proporcionasse a interação das crianças durante a leitura da mesma e promovesse a troca de saberes. Sendo assim, no início da hora do conto apresentamos a história em formato livro e

discutiu-se com o grupo as imagens que a capa apresentava e surgiram algumas opiniões:

Transcrição	Análise
<p>-Esta é a história que vamos ler. <i>Querem ajudar?</i> (EIE) - <i>Sim (em coro).</i> - <i>Quem quer dizer o que vê na capa (EIE)</i> - <i>Uma lagarta. (Afonso)</i> - <i>Uma couve. (Joana).</i> - <i>Uma cobra (Manuel).</i></p>	<p>As crianças através do diálogo reconhecem as imagens que constituem a capa do livro, identificando-as e, trocando pontos de vista com o grupo.</p>
<p>(Nota de campo n.º 5, 3 de maio de 2016)</p>	

Após este primeiro diálogo, em que as crianças foram ouvidas sobre as imagens da capa do livro, é então iniciada a leitura do pictograma em que as crianças participaram ativamente.

Desde o primeiro momento, as crianças identificaram as imagens apresentadas ao longo da história, completando, desta forma, a leitura por nós efetuada. As crianças depois de ouvirem e participarem na hora do conto, continuaram a falar da história. Nesta sequência e de forma a ajudar o reconto da mesma por parte das crianças, foi introduzida na atividade uma lagartinha construída em lã e algumas imagens do livro. Demos oportunidade às crianças que observassem as imagens e as manipulassem e depois iniciamos o reconto da história. Propusemos às crianças que se expressassem sobre os acontecimentos da mesma, e detetamos que algumas crianças com mais facilidade de comunicação eram capazes de promover o reconto de trechos da história que tinham ouvido, mas o mesmo não acontecia com as que demonstravam alguma dificuldade na comunicação. Então, colocamos algumas perguntas diretamente a essas crianças e demos-lhes oportunidade e tempo para participar no reconto da história e assim contribuírem para a atividade em grande grupo, de forma a perderem um pouco a sua timidez e estimular o desenvolvimento da língua materna. Neste sentido corroboramos a ideia de Inês Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

No processo de estimulação do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham particular importância quer as experiências de interação comunicativa (com outras crianças e com os adultos), quer as atividades lúdicas que visam a promoção do desenvolvimento das capacidades

verbais das crianças, nomeadamente ao nível da Compreensão e da Expressão oral. (p. 37)

Nesta perspetiva, o educador deve ter um papel ativo como recomenda a mesma autora, que refere que é importante que os educadores aproveitem as situações naturais ocorridas em contexto de comunicação e que criem deliberadamente situações estimulantes para as crianças participarem ativamente. Com a orientação do educador, as crianças deverão ser desafiadas a desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico. (p. 37)

Num outro momento, uma criança ao explorar as imagens da história começou por contar os alimentos que a lagartinha comeu, algumas das crianças seguiram o seu exemplo, então as crianças contaram o número (com o nosso apoio) de elementos que a lagartinha comeu para se tornar uma borboleta. Elegemos a contagem, visto que esta deve ser incentivada desde tenra idade, pois é através destas oportunidades que a “criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos de contagem oral e de relacionar números” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 17).

Ainda foram efetuadas outras atividades, nomeadamente a elaboração de uma lagarta para as crianças brincarem e recriarem a sua própria história.

Sendo assim, foram colocadas à disposição das crianças bolas coloridas e mini meias de musse para a elaboração da lagarta. Cada criança, com a nossa ajuda, foi colocando as bolas coloridas dentro das meias e nós dávamos-lhes um nó entre cada duas bolas. Uma das crianças após terminar a lagarta disse que a sua lagarta não tinha olhos, então improvisamos uns olhos e umas antenas para que a lagarta ficasse completa. Sugerimos ainda colocar um fio, para que as crianças pudessem puxar o brinquedo. Duas das crianças foram logo buscar as imagens da história e simularam as suas lagartas a comer, dizendo os alimentos que estas deviam comer. As atividades devem ser pedagógicas mas ao mesmo tempo de carácter lúdico, pois acreditamos que desta forma estas são mais enriquecedoras. Verificamos que as crianças ao longo desta atividade de ensino/aprendizagem desenvolveram a comunicação, ficando mais desinibidas e colaboraram ativamente no reconto da história. O pictograma foi colocado na parede da área da biblioteca e, ao longo do dia, observamos as crianças a verem a história e a pronunciar o nome das diversas imagens que esta continha. Quando não se lembravam de alguma, recorriam a um adulto para ajudar.

Fazendo uma breve e rápida reflexão acerca desta atividade, destacamos que ela foi relevante, na medida em que proporcionou às crianças o desenvolvimento e enriquecimento ao nível de vocabulário, criando a possibilidade da criança explorar o som e o significado de novas palavras.

4.2. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no Jardim-de-infância

As experiências de ensino/aprendizagem apresentadas são as que melhor demonstram a ação pedagógica desenvolvida na PES, no JI, de forma a fomentar o gosto pelo livro e pela leitura. Também estas atividades nos pareceram as mais significativas e motivadoras para as crianças, todas seguindo a mesma linha de trabalho da nossa parte e preocupação de explorar todas as áreas curriculares expressas nas OCEPE (Silva *et al.*,2016).

4.2.1. A higiene é muito importante: *KiKo, o dentinho de leite*

Esta atividade surgiu na sequência do Dia do Pijama - iniciativa a nível nacional- que a instituição ajudou a promover. A história deste ano remetia para a perda do primeiro dente, e à medida que esta era explorada apercebemo-nos que algumas crianças tinham dúvidas sobre este assunto. Então para clarificar melhor, resolvemos dar sequência ao tema e apresentar uma história que falasse da importância da higiene oral e desmistificasse a ida ao dentista que algumas crianças tinham. Assim, começamos o dia com diálogos do interesse das crianças, uma breve canção de “bons dias” e, de seguida, introduzimos o tema fazendo com as crianças uma reflexão, escutando as suas afirmações, para nos apercebermos do que as crianças já sabiam e também para averiguar as suas dúvidas e receios. Foi então que no seio do grupo surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição	Análise
<p>- <i>Quem dos meninos (as) lava os dentes todos os dias. (EIE)</i> - <i>Eu! (Vários)</i> <i>Quem quer contar porque devemos lavar os dentes. (EIE)</i> - <i>Para não cheirar mal da boca. (Alberto)</i> - <i>Para os dentes não terem bichinhos. (Maria)</i> -<i>Para não deixar estragar os dentes. (Fiona)</i></p>	<p>As afirmações das crianças permitem perceber que existe alguma informação sobre este assunto. Notamos também que alguns tinham o hábito de lavar os dentes todos os dias.</p>
<p>(Nota de campo n.º 6, 21 de outubro de 2016)</p>	

Assim, após este diálogo, foi mostrado às crianças o livro e ao verem a capa surgiram logo algumas afirmações:

- *O dente está contente. (José);*
 - *Estão a lavar o dente. (Francisca);*
 - *Vocês acham que os dentes ficam felizes se os lavamos? (EIE);*
 - *Sim. (Responderam algumas crianças em coro);*
 - *Gostavam de ouvirmos a história deste dente? (EIE);*
 - *Então eu vou-me colocar atrás do biombo e vou contar a história do Kiko. (EIE)*
- (Nota de campo7, 21 de outubro de 2016)

Após lermos a história, com o apoio de fantoches de varas, juntámo-nos de novo ao grupo de crianças. Fizemo-nos acompanhar dos fantoches que tínhamos utilizado. As crianças demonstraram grande curiosidade em manusear os fantoches e de fazerem alguns comentários. Depois deste momento descontraído, as crianças quiseram experimentar contar a história atrás do biombo.



Figura 6. Crianças a recontarem a história por detrás do biombo.

Então, em pequenos grupos e com a nossa ajuda recontaram a história. Surpreenderam-nos algumas crianças mais tímidas e com alguma dificuldade em se expressar a facilidade com que o fizeram. Estas atividades promovem o desenvolvimento da linguagem e facilitam a expressão e comunicação através de “um outro” como refere as OCEPE (Silva *et al.*, 2016).

No decorrer da exploração do tema trouxemos para a reflexão de grande grupo dois exemplos de próteses dentárias: uma de criança e outra de adulto. Estas próteses tinham sido elaboradas por nós. Então passou-se à exploração das próteses e demonstra-

mos como se devem lavar os dentes e todas as crianças tiveram a oportunidade de experimentar.



Figura 7. Crianças a experimentarem a lavarem dos dentes.

Durante este exercício uma das crianças reparou na diferença do número de dentes que havia entre as duas próteses, então em momento oportuno contamos os dentes da prótese de criança e da prótese de adulto.

Na sequência das atividades e para que as crianças manuseassem os utensílios que os profissionais desta área usam, foi introduzida na sala uma mala de médico. Esta estava equipada com alguns utensílios utilizados por médicos no exercício das suas funções e o objetivo era as crianças se familiarizarem com os mesmos, perdendo algum receio que possa existir e também terem oportunidade de jogar ao “faz de conta”. Este jogo dramático é referido nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), sendo que,

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p. 52).

Ainda com o mesmo objetivo e para que as aprendizagens fossem adquiridas de uma forma lúdica foi colocado na área dos jogos, um jogo elaborado por nós que apresenta a profissão de médico, entre outras. O jogo consiste na correspondência de cartões com a profissão a que se adequam.

As diversas atividades proporcionaram às crianças interações em grande e pequeno grupo. Nas áreas, as crianças brincaram e interagiram em grupos mais reduzidos, desta forma houve oportunidade para que as interações fossem mais significativas.

Quando as crianças estavam na área da modelagem, os trabalhos que surgiam eram da criatividade de cada um. Durante este período de tempo, uma criança moldou uma escova de dentes, chamando a nossa atenção para mostrar a sua criação aos restantes colegas. No fim do dia, no momento de reflexão/conselho, foi mostrado ao grupo o trabalho executado na área da plasticina por uma criança. Todas as crianças gostaram e demonstraram curiosidade por executar algo parecido. Então, propusemos fazer pasta de farinha para o dia seguinte e todas as crianças poderem moldar elementos ligados à higiene oral. Assim foi. No dia seguinte, cada criança individualmente e com o nosso apoio moldaram elementos relacionados com o tema, como mostramos na fotografia a seguir.



Figura 8. Crianças a trabalhar a massa de moldar.

Tivemos assim oportunidade de trabalhar individualmente com cada criança reforçando as suas aprendizagens.

Propusemos, ainda, às crianças uma atividade de educação motora, permitindo-lhe uma tomada de consciência da utilização do seu próprio corpo. Esta atividade motora divide-se em três partes: aquecimento, atividade principal e relaxamento.

Iniciamos então com o aquecimento, onde cada criança realizou movimentos como: correr, saltar, rodar os braços entre outros. Cada um destes movimentos foi apresentado de uma forma lúdica, como por exemplo: vamos saltar como um canguru,

ou como um coelho (realização de saltos mais pequenos e alternando com saltos mais longos). Mais um exemplo, vamos fazer de conta que nadamos para a frente e para traz (vamos rodar os braços). Vamos apanhar o céu, e apanhar uma pedra do chão (fazer alongamentos). As crianças fazem o aquecimento para prevenir lesões de uma forma lúdica.

Na atividade principal ou central, as crianças realizam várias atividades, onde exploraram e desenvolveram a sua coordenação. Passou-se à divisão do grupo em 4 subgrupos. Cada subgrupo realizava uma atividade, e quando todos os elementos a realizassem passavam para a atividade seguinte e, assim sucessivamente; 1ª atividade: Colocar uma bola dentro de um cesto a uma certa distância; 2ª atividade: Cada criança tinha à sua disposição dois tapetes. Tinha que percorrer uma distância com a ajuda dos tapetes, não era permitido colocar os pés no chão. Iniciaram o trajeto colocando-se em cima de um dos tapetes, de seguida colocavam o 2º tapete à sua frente. Passavam o corpo para o 2º tapete e move o 1º tapete colocando-o à sua frente, passando o corpo para este e assim sucessivamente, até percorrerem o espaço pretendido; 3ª atividade: Saltar a pés juntos uma fila de arcos; 4ª atividade: Acertar nos pinos com uma bola a uma certa distância;



Figura 9 e Figura 10. Atividade motora.

De seguida, passamos a uma atividade de relaxamento. Após uma atividade mais acelerada, foi necessário a criança repousar para repor as energias e relaxar o seu corpo. Este tempo é acompanhado por música calma.

Concluindo a reflexão acerca desta atividade, destacamos que ela foi relevante na medida em que proporcionou às crianças o desenvolvimento da expressão oral na recreação de papéis de personagens através da utilização de fantoches. Proporcionou-se, ainda, o desenvolvimento espontâneo da prática do jogo “faz de conta” e de diferentes

técnicas de representação. A criança apropriou-se de práticas de higiene diária (exemplos: lavar os dentes, evitar o consumo excessivo de doces, ir periodicamente ao dentista). Ao longo desta atividade, as crianças desenvolveram a criação e expressão durante a conceção de objetos em formato tridimensional, utilizando materiais de modelagem. Esta atividade teve ainda como objetivo desenvolver a coordenação de movimentos, utilizando o corpo no espaço, para realizar exercícios específicos, trabalhando de forma integrada o desenvolvimento de aptidões relativas à educação física.

4.2.2. Visita à biblioteca

No desenvolvimento da ação e investigação em que nos envolvemos achamos pertinente que as crianças conhecessem uma biblioteca pública, alargando os seus conhecimentos sobre o meio. Neste sentido, organizamos uma visita de estudo à Biblioteca Municipal de Bragança. Incluindo nesta visita para além da oportunidade de ver os diferentes livros expostos, também tivessem a oportunidade de ouvir contar uma história.

Houve a necessidade de contactar os pais/encarregados de educação, a fim de os informar da visita à Biblioteca Municipal. Para isso foi enviado no caderno individual da criança a informação da visita, contendo a hora de saída e do regresso. Para esta visita foi contactada a Câmara Municipal de Bragança a fim de nos fornecer transporte para o local e de regresso à instituição.

Antes da visita, num momento de conselho em grande grupo perguntamos quem sabia o que era uma biblioteca. Então surgiram algumas opiniões:

Transcrição	Análise
<p>-Tem muitos livros. (João) - Tem muitas histórias. (Pedro) - Tem cadeiras e mesas. (Fiona) - Tem muitas prateleiras com livros. (Alberto)</p>	<p>Como podemos verificar pelas respostas dadas pelas crianças, elas têm noção dos conteúdos existentes numa biblioteca, reparamos que durante as suas exposições o seu olhar dirigia-se para a biblioteca existente na sala de atividades.</p>
<p>(nota de campo n.º 8, 3 de janeiro 2017)</p>	

Como podemos verificar, as crianças sabiam os objetos pertencentes a uma biblioteca, mas quando foram confrontados com a pergunta, já foram a uma biblioteca, responderam todos que não.

Esta visita realizou-se em janeiro, na semana do dia de reis. Como o clima estava frio, houve a necessidade de agasalhar bem as crianças, durante o trajeto de autocarro e garantir todas as regras de segurança, como o cuidado de colocar os cintos de segurança. Quando chegamos à Biblioteca Municipal tínhamos à nossa espera a Diretora da mesma que acompanhou a visita e promoveu uma oficina de leitura. A diretora da Biblioteca mostrou ao grupo os diversos livros que se podem encontrar na biblioteca e explicou que qualquer um acompanhado de um adulto pode ir levantar livros para levar para casa e ler, devolvendo de novo depois à biblioteca. Cada criança teve a oportunidade de explorar a sala da biblioteca infantil, folhear livros, sentar-se nos pufs e observar o que os rodeava e conversar com a Diretora. Depois deste momento descontraído e de exploração as crianças foram convidadas a sentarem-se nos pufs e a ouvirem uma história. Como ainda se vivia a quadra natalícia a história escolhida foi *O Natal do Texugo rabugento* que fala de solidariedade e entreajuda. Uma história que remete para os valores e para pensarmos nos outros. As OCEPE (Silva *et al.*, 2016) referem a importância do JI promover os valores, estes não se “ensinam” mas vivem-se e aprendem-se com os outros. Hoje em dia, a literatura, apesar de ser muito usada para as aprendizagens, é também utilizada para a consciencialização de valores que ajudam a promover a cidadania. Desta forma, a literatura dá-nos várias mensagens ideológicas, as aprendizagens interculturais dos valores sociais e morais, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia. Após a leitura da história, houve um momento de reconto e discussão sobre a mesma, a diretora da biblioteca moderou um pequeno diálogo, onde cada criança teve oportunidade de partilhar com o grupo as suas ideias e sentimentos. Desta forma o grupo foi respeitando e aceitando as ideias dos outros e apercebendo-se que pensam, de maneira diferente.

Como estávamos na semana dos reis, houve ainda tempo de contar a história da visita dos 3 Reis Magos ao Menino Jesus. E posteriormente as crianças realizaram uma atividade de expressão plástica, e a decoração de coroas de reis, ao gosto de cada um. Nas mesas havia à disposição de cada criança os moldes de coroas, cola e diversos artigos de cartolina colorida para realizarem a atividade. Com muita pena por parte das crianças chegou a hora de regressar à instituição, houve a entrega de uma recordação a cada criança pela Diretora da Biblioteca em nome da Câmara Municipal e ficou a promessa de voltarmos.

De regresso à instituição e ao aconchego da nossa sala, no primeiro momento de conselho realizado após a visita à Biblioteca, achamos pertinente conservar em grande grupo sobre a mesma. Estes momentos, contribuem para o confronto de ideias e para a construção de conhecimento. Deste, surgiram algumas observações por parte das crianças que achamos conveniente analisar:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> - <i>A biblioteca é grande e tem muitos livros. (João)</i> - <i>É uma casa com livros. (Fiona)</i> - <i>Uma sala com livros de muitos tamanhos. (Alberto)</i> - <i>Tem muitos livros de dragões e animais. (Pedro)</i> - <i>Podemos ler muitos livros. (Miguel)</i> 	<p>As crianças, depois da visita, ficaram com uma opinião mais formada sobre uma biblioteca. Estas salientaram da biblioteca a quantidade de livros existentes, bem como a diversidade.</p>
<p>(nota de campo n.º 9, 3 de janeiro, 2017)</p>	

Na análise efetuada às duas transcrições antes e depois da visita à biblioteca podemos concluir que no primeiro diálogo as crianças descreviam a área da biblioteca que estava na sala de atividades conhecida por eles. As observações, depois da visita, alteraram-se significativamente. As crianças demonstram um conhecimento da biblioteca, enquanto espaço físico e dos livros que esta contém, salientando o seu espanto quanto ao número e à variedade. As crianças ficaram a conhecer as diversas atividades que a biblioteca promove ao serviço do cidadão, nomeadamente as atividades de leitura de histórias, consulta e empréstimo de livros.

Com o Dia de Reis estava próximo, durante o conselho da manhã falamos em grande grupo sobre as tradições que se fazem neste dia e quisemos saber o que cada um sabia sobre o assunto, neste sentido surgiram algumas respostas:

- *É o dia que Jesus recebeu as prendas. (Miguel)*
- *Sim, há mais de dois mil anos nasceu Jesus e os Reis Magos foram oferecer presentes. E nas vossas casas tem alguma tradição? (EIE)*
- *Em minha casa come-se bolo-rei. (Fiona)*
- *Às vezes aparecem pessoas a cantar à nossa porta. Mas eu nunca fui cantar. (Alberto)*
- *Gostavam de aprender uma canção para cantar as janeiras? EIE*
- *Sim. (Todos)*

(Nota de campo 10, 3 de Janeiro de 2017)

Após este diálogo, foi o momento de aprendizagem da letra da canção para o Dia de Reis. Começámos por declamar o poema da canção sem a melodia e só depois a

introduzimos. Posteriormente introduzimos os gestos. A música permite que a criança desenvolva competências ao nível do desenvolvimento da linguagem, aprendendo novas palavras os seus significados e a sua utilização, desenvolvem a memória musical e ainda acompanham coreografias simples, dramatizando músicas. De uma forma lúdica e divertida as crianças brincam com as palavras e aprendem a acompanhar coreografias simples.

Durante a reflexão/conselho da manhã apercebemo-nos que algumas crianças já tinham comido o bolo-rei, outras conheciam mas nunca tinham comido e ainda outras nunca tinham ouvido falar dele. Quando lhes perguntámos se sabiam porque se comia este bolo nesta data, todas as crianças desconheciam a resposta. Foi então contada a lenda do bolo-rei. Desta forma as crianças ficaram a saber porque se come o bolo-rei e o que se comemorava neste dia. Mostrado um bolo-rei levado por nós, às crianças. Todas as crianças tiveram oportunidade de ver e de provar. Em grande grupo foram trocadas impressões sobre a sua confecção, os produtos que eram necessários e como deveria ser feito.

Nesta sequência foi proposta uma atividade plástica, que consistiu na recriação de um bolo-rei com material de papel e cartão.

Um exemplar é apresentado na figura ao lado, embora muitos outros tenham sido elaborados pelas crianças. Foram colocados na mesa diversos materiais para a execução da atividade (círculos e retângulos de diversas cores, cartões com o formato do bolo-rei, cola) Esta atividade foi realizada em pequeno grupo, enquanto as restantes crianças brincam nas áreas à sua escolha. O objetivo foi recriar o bolo-rei formando uma sequência entre os círculos e os retângulos.



Figura 11. Recriação em expressão plástica de um bolo-rei.

As crianças apresentaram algumas dúvidas no início da atividade. De forma a esclarecer o que era uma sequência, fizemos um jogo prévio com os materiais de madeira do jogo das construções que era constituído por retângulos, círculos, quadrados e triângulos de cores diferentes. Sugerimos que todos juntos podíamos jogar um jogo e explicamos as regras: cada criança devia fazer uma sequência com as peças do jogo de construção de madeira, utilizando duas ou mais cores diferentes formando uma sequência. Para que todos compreendessem bem, nós apresentamos um exemplo. De

seguida, todas as crianças representaram uma sequência a seu gosto, manipulando os objetos que tinham para o jogo.

As crianças, através de atividades lúdicas, aprendem conceitos matemáticos, como organização e ordenação com critérios próprios e reconhecimento de formas geométricas básicas.



Figura 12. Criança a construir uma sequência com o jogo das construções.

Depois de ter a percepção que todos tinham, através da manipulação dos objetos e da construção de uma sequência, conhecimento sobre o assunto, as crianças sentaram-se em pequenos grupos, como já tinham referido para a elaboração da atividade. Quando se trabalha em pequenos grupos, dá-se mais atenção a todas as crianças e apercebemo-nos mais facilmente das suas dificuldades e do seu desenvolvimento.

Consideramos que esta atividade, numa observação final, foi relevante, na medida em que proporcionou às crianças o desenvolvimento de práticas diárias e de comportamentos de segurança que são, hoje, muito relevantes (exemplo: colocar o cinto de segurança, atravessar nas passadeiras, respeitar semáforos). Desenvolveu o uso da memória para se apropriar da letra da canção. Posteriormente, no momento da entoação, a criança teve de coordenar o canto com movimentos. Acresce ainda que se promoveu o desenvolvimento de resolução de problemas simples, recorrendo a representações através de esquemas simples.

4.2.3. O Inverno: *Um bocadinho de inverno*

O projeto curricular da instituição ia ao encontro das estações do ano, intitulava-se “Brincar com as estações do ano”. Fazia sentido, desenvolver com o grupo o tópico, a estação do ano que decorria. A nossa intencionalidade educativa incidia na exploração com a criança em aspetos relacionados com o inverno. Então em grande grupo perguntamos se sabiam a estação do ano em que estávamos? E as crianças iam dando a sua opinião:

- *No inverno. (Alberto)*
- *E que tempo faz no inverno? (EIE)*
- *Frio. (Alberto)*
- *Chove muito e faz frio. (Fiona)*
- *Usamos muita roupa. (José)*

(Nota de campo 11, de 16 de janeiro de 2017)

Surgiu assim a oportunidade de mostrar a capa de uma história cuja ação decorria nesta estação do ano. Mostramos ao grupo a capa do livro, com o objetivo de trabalhar os elementos paratextuais. Referindo assim que os livros têm um título, um autor, uma editora, explicando sempre o que era cada um destes elementos e a sua função. De seguida, surgiu um diálogo entre as crianças, que transcrevemos a seguir:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none">- <i>Tem um coelho. (Alberto)</i>- <i>Fala do inverno. (Fiona)</i>- <i>Tem neve. (Francisca)</i>- <i>Conta a história do coelho. (José)</i>- <i>É tudo branco. (Pedro)</i>	O diálogo entre as crianças, quando comentavam a capa do livro demonstra que ao verem a imagem conseguem perceber os possíveis temas da história. Podemos concluir que através da imagem a criança relata o seu conteúdo.
(Nota de campo n.º 11, 16 de janeiro de 2017)	

Posteriormente e tendo com base a capa do livro sugerimos que as crianças dessem um título ao mesmo, e daí emergiram as seguintes ideias:

- *A história do coelhinho. (Fiona)*
- *O Inverno. (Alberto)*
- *O coelho e o inverno. (Francisca)*
- *A neve e o coelho. (José)*

(Nota de campo 12, 16 de janeiro de 2017)

Através das respostas das crianças, constatamos de novo que elas associam as imagens da capa ao título, como tinham feito no diálogo anterior. O Alberto quando sugere o inverno, tem noção do tempo que costuma estar nesta estação do ano.

Este diálogo/reflexão são importantes para sabermos os conhecimentos que as crianças tinham, bem como haver uma partilha desses conhecimentos. Devemos partir dos conhecimentos já existentes para uma nova aprendizagem das crianças.

Após este diálogo foi iniciada a leitura do livro. Sempre que uma página era lida, o livro era mostrado às crianças para poderem acompanhar as ilustrações, e fazerem os seus comentários. Para manter a atenção do grupo íamos pedindo ajuda para contar a história através das imagens as crianças iam relatando pequenos trechos da mesma. No final da leitura houve um momento de síntese e reconto da história. As crianças com a nossa ajuda e das imagens do livro fizeram o reconto da história e descreveram as personagens da mesma. Houve uma interação entre os elementos do grupo mediada por nós, em que promovemos o reconto pelas crianças com menos aptidão para a linguagem oral.

Para além de introduzir o tempo que faz no inverno foi nossa intenção chamar a atenção para a diferença entre os animais da história. Um dos animais era fofo e o outro picava. Após a exploração de cada uma das personagens, propusemos que cada uma das crianças recria-se as personagens de acordo com as suas texturas: o coelho decoração com elementos fofos (lã e algodão) e o Ouriço-cacheiro, decoração com elementos que picam (pedaços de pinha e caruma de pinheiro). Então, na mesa de trabalho encontravam-se os materiais que caracterizavam cada uma das personagens e a silhueta de cada uma delas. As crianças tiveram oportunidade de explorar os diferentes materiais e com eles decorar os animais da história. Esta atividade foi elaborada em pequenos grupos para melhor podermos observar individualmente cada criança, incentivando-as nas suas descobertas. As restantes crianças dividiram-se nas diferentes áreas da sala em brincadeiras com os seus pares, e, desta forma, todas estão em atividade e explorações diferenciadas.

Uma lengalenga foi uma forma de aprendizagem do tempo de inverno que encontrámos para brincar com as palavras e gestos que as caracterizavam. As crianças apreciaram a forma como as palavras e os gestos se completavam. As OCEPE (Silva *et al.*, 2016) referência que as crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações.

Como um dos elementos da natureza mais abundante no inverno é a água. Em grande grupo exploramos com as crianças a lengalenga que tínhamos aprendido. As crianças disseram:

- *Fala da neve. (Alberto)*
- *Fala do vento. (Miguel)*
- *Fala da água. (Fiona)*
- *Quem sabe nos dizer, oque é a neve? (EIE)*
(depois de alguma excitação)
- *É água. (Fiona)*
- *Gostariam de ver e experimentar experiências com a água? (EIE)*
- *Sim. (Todos)*

(Nota de campo 13,17 de janeiro de 2017)

Uma mesa de trabalho foi adaptada como mesa de laboratório, foram colocados copos de vidro com água e ainda recipientes com azeite, farinha, açúcar e poliacrilato de sódio. As crianças ajudaram no decorrer das experiências, colaborando ativamente no decorrer das mesmas. Após cada uma das experiências, em grande grupo, tiravam-se as conclusões do que tinha acontecido com a água. Cada criança falava sobre o que tinha experienciado, dando a sua opinião. É através da interação com os objetos, que a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e portanto, “para acontecer aquilo temos que fazer assim”. Concordamos com as palavras de Martins, *et al.*, 2009, as atividades de ciências devem começar no JI, as crianças devem vivenciar situações diversificadas que permitam alimentar a sua curiosidade e interesse pelo mundo que as rodeia.

As observações ao grupo que íamos recolhendo no decorrer da PES apontavam para uma significativa melhoria das interações criança/criança e criança/adulto. Todo o grupo aproveitava os momentos que ora eram em grande grupo ora eram em pequenos grupos ou individuais, tendo sempre a presença constante das EIE e da educadora cooperante, a estimular as aprendizagens. Nas atividades em grande grupo, no decorrer da PES, as crianças participavam mais, contribuindo com as suas reflexões e ideias. Desta forma, fortalecendo as aprendizagens linguísticas.

Nesta medida e para uma exploração ativa por parte das crianças, levámos para a sala uma “caixa mágica”, quadrada com apenas 5 cm de altura e 40 cm de largura, no seu interior havia uma camada de sal que permitia a execução de escrita ou desenho. Antes de mostrar o seu conteúdo houve um momento de descoberta. O que estaria dentro da caixa?

E surgiram várias sugestões:

- *Bolas.* (José)
- *Um coelho.* (Alberto)
- *Os coelhos não cabem ali.* (José)
- *Borboletas.* (Fiona)
- *Será que são borboletas? - Vamos espreitar!* (EIE)

(Nota de campo 14, 17 de janeiro de 2017)

Dentro da caixa estava uma areia muito branca e uns cartões com letras, números e grafismos. Explicámos que aquele jogo era para as crianças experimentarem a escrever letras, números e o que cada uma desejasse, como se apagava logo de seguida e com facilidade logo podia escrever uma coisa nova. Iria ser colocada na área da biblioteca para ser utilizada sempre que alguém quisesse.



Figura 13. Criança escrevendo na caixa mágica um grafismo.

As crianças descobriam que podiam escrever e desenhar simplesmente com a ponta do seu dedo sem a ajuda de um objeto de escrita. Esta atividade foi muito utilizada ao longo da PES, pois as crianças gostavam de explorar as mais diversas formas de escrita e de desenho usando a sua criatividade. Com esta atividade as crianças puderam desenvolver registos espontâneos de escrita.

Concluindo a reflexão acerca desta atividade, destacamos que ela foi relevante na medida em que proporcionou às crianças o desenvolvimento de competências essenciais para a narração de histórias. Elas exercitaram a capacidade de ordenar os acontecimentos de uma história, construindo, através das imagens, um relato com uma sequência temporal coerente. As crianças do grupo desenvolveram a criação e a expressão de personagens, utilizando diferentes materiais. Ao mesmo tempo, realizaram atividades relevantes para o desenvolvimento de competência de produção escrita, e de

reconhecimento da diferença entre letras e números. Por fim, é relevante a entoação de lengalengas, pelo facto de apropriar o desenvolvimento de várias competências, com destaque para aspetos referentes à consciência linguística.

Gostaríamos ainda de referir que as crianças adquiriram outras competências em todas as atividades de ensino/aprendizagem envolvidas no espírito de grupo. Referimos, por exemplo, a competências sociais, no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitiram às crianças continuar a aprender com sucesso, (exemplos: respeito pelo próximo, colaboração, partilhando ideias e aceitando o contributo dos outros).

4.3. Projeto: “A biblioteca vai a casa”

Este projeto denominava-se “A biblioteca vai a casa” e tinha como propósito desenvolver estratégias de aproximação entre a criança e o livro no seio da família. Se, por um lado, pretendíamos a aproximação da criança ao livro, por outro, pretendíamos ajudar a dinamizar a leitura partilhada em família. Desta intencionalidade decorre a designação deste projeto.

Na verdade, este projeto surgiu na sequência de conversas informais com os pais das crianças que frequentavam a sala de 4 anos de idade. Durante estas conversas, apercebemo-nos que, como já antes referido em casa havia a preocupação, por parte dos pais, de ler histórias mas muitas das vezes estas repetiam-se. Os pais apresentavam como justificação o preço que se pratica na venda de literatura para a infância. Através dos questionários aos pais (*vide* Anexo I), podemos concluir que na maioria das famílias a leitura de histórias não se fazia todos os dias. É importante remeter para a família a responsabilidade de promover a leitura segundo Gomes (1996), ter consciência de que é importante que a família seja participante ativa no processo de crescimento e desenvolvimento das crianças e leva-los 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 da família (p.22).

Reconhecendo que a literatura traz enormes benefícios para as crianças, tínhamos como objetivos deste projeto: fortalecer laços entre os adultos e as crianças pela partilha da leitura de livros para a infância; criar hábitos de leitura e desenvolver o gosto pelo livro nas crianças; alargar experiências e conhecimentos do mundo, pela prática da

leitura partilhada. Na promoção da leitura o que importa verdadeiramente é promover o livro e a leitura e esta deve ser motor de atividades, a ação que faz desencadear todas as outras atividades em seu redor.

Como na creche e no JI já estávamos a ter progressos na implementação da “hora do conto”, na organização da área da biblioteca na creche e com as melhorias da área da biblioteca no JI, tínhamos de implementar uma estratégia para ajudar os pais na leitura de literatura para a infância adequada a esta faixa etária em casa.

Desta forma organizámos um projeto que consistia numa seleção de livros, por nós organizados, e cada criança podia escolher um livro que levaria para casa. Durante uma semana, em casa, no seio da família, este livro podia ser explorado, lido, contado e fazer uma atividade para posteriormente partilhar com os colegas em grande grupo. Todas as quartas-feiras, as crianças traziam as histórias lidas e levavam uma nova história.

Para a implementação deste projeto enviamos aos pais/encarregados de educação uma nota informativa sobre o mesmo, que continha as informações que encontrávamos pertinentes. Esta nota informativa era também um convite para os pais/encarregados de educação participarem no projeto (*vide* Anexo II). Este projeto iniciou no dia 9/11/2016 e prolongou-se durante 7 semanas.

Foi acolhido pelos pais com interesse, pois estes estiveram sempre motivados para a leitura das histórias, o mesmo não acontecia com a elaboração das atividades a partir da história, a posterior partilha na sala de atividades pelas crianças. Apenas metade das famílias participavam nas atividades, estas eram posteriormente apresentadas pelas crianças criando momentos de partilha em grande grupo. No entanto, o nosso maior objetivo foi atingido, pois durante o projeto verificamos que as famílias leram os livros que as crianças levavam para casa. Às quartas-feiras, existia um entusiasmo por parte das crianças pois era o dia de escolher um novo livro, e também partilhar com os colegas o livro que tinham lido. As crianças mostravam verdadeiro entusiasmo por este projeto, de tal forma que a educadora cooperante tinha planos para o continuar, dado o sucesso do mesmo.

Em suma, os objetivos a que nos propusemos foram alcançados, durante o período em que decorreu o projeto, as famílias leram as histórias que iam para casa, promovendo interações entre os membros das mesmas. Fortalecendo, desta forma, momentos de leitura partilhada em casa.

Considerações Finais

À guisa de conclusão do nosso relatório, pretendemos refletir essencialmente sobre a nossa ação pedagógica desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada, nos contextos de Creche e JI, evidenciando aspetos que consideramos pertinentes ao longo da mesma. Daremos mais relevância à observação e à questão-problema, do presente estudo, onde sustentamos as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas.

Neste sentido, começamos por referir que a observação e a compreensão dos contextos educativos tornam-se uma prática fundamental. Evidenciamos que este procedimento de observação foi fundamental para o decorrer das semanas de intervenção que se aproximavam, pois permitiu-nos diagnosticar as características de aprendizagem, as características pessoais e sociais do grupo e de cada uma das crianças, conhecer o espaço da sala de atividades, as suas rotinas e as relações interpessoais, possibilitando-nos a recolha de dados para o desenvolvimento do nosso estágio e a concretização deste relatório. Neste tempo a recolha de dados e informação, permitiu-nos uma reflexão de determinados aspetos que consideramos pertinentes e entendemos que deveriam ser melhorados. No entender de Estrela (1994), “a observação constitui o primeiro e o principal meio de conhecimento de estágio” (p.69), assim podemos dizer que a observação foi um meio privilegiado a que recorremos.

Em relação ao processo de planificação tivemos em consideração o que os documentos oficiais nos dizem, bem como as indicações fornecidas pelo supervisor e educadores cooperantes, sem nos esquecermos das necessidades e interesses das crianças. É de mencionar que a planificação tornou-se num instrumento fundamental na prática educativa, que nos acompanhou e nos orientou, permitiu-nos estruturar o dia de atividades nos seus diferentes momentos, auxiliando-nos no processo de sequenciação dos procedimentos metodológicos, atendendo aos conteúdos e objetivos pretendidos, assim como aos recursos a serem utilizados e a forma de avaliação das aprendizagens. Com o decorrer da nossa formação, aprendemos que a planificação deve ser entendida como um guia, porém, um guia que poderia ser flexível, isto é, suscetível de ser alterado se assim se justificar, tendo em conta o funcionamento das atividades e o envolvimento das crianças, de modo a responder às suas necessidades e interesses.

Ao longo da PES tentamos seguir uma orientação socioconstrutivista, seguindo o modelo High-scope, enalteçamos as capacidades das crianças e valorizando a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Tentamos que prevalecesse o diálogo,

a escuta, a negociação, a tomada de decisões, a resolução de problemas, de maneira a potenciarmos um ambiente promotor de autoestima, espírito crítico e do envolvimento das crianças na construção dos seus próprios saberes. Nessa linha de pensamento, estabelecemos atitudes centradas em valores de espírito mútuo, amizade e cooperação/interajuda, procurando criar ambientes promotores da partilha de experiências pessoais em que as crianças se sentissem respeitadas e integradas. Para o efeito, respeitamos as suas individualidades e reforçamos positivamente qualquer tipo de processo ou intervenção por parte das mesmas, criando um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento afetivo, social e emocional das crianças. Neste sentido, corroboramos as palavras de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), quando defendem que os educadores devem criar espaços e tempos pedagógicos que, através das relação e interações, permitam reconhecer e valorizar os interesses das crianças, as suas experiências pessoais os seus saberes e culturas e considerá-los como ponto de partida para a planificação e implementação de estratégias que promovam aprendizagens significativas, possibilitando à criança viver, conhecer, significar e criar, prevalecendo a escuta da criança, de modo a transformar a ação pedagógica numa atividade partilhada. Então, as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), referem que a intencionalidade educativa “ implica uma reflexão sobre as finalidades e os sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (...) e adequá-las às características de cada crianças do grupo e do contexto social onde trabalha” (p.5). Nesta linha de pensamento e com base na observação e identificação das potencialidades do ambiente educativo e no conhecimento das características das crianças delineamos as intencionalidades educativas e intervenções, tendo por base um processo contínuo assente em quatro pilares, os quais foram trabalhados de forma articulada e interativa: observar, planear, agir, avaliar criando registos e documentação que sustentam as práticas e a tomada de decisões para o sucesso do processo educativo do grupo e de cada criança.

Para além dos aspetos mencionados anteriormente, tivemos em consideração a temática deste documento, proporcionando uma diversidade de atividades de ensino/aprendizagem que proporcionassem na criança o gosto pela leitura e pelo livro. Para conseguirmos alcançar os nossos objetivos e com o intuito de responder à questão de partida deste relatório, tivemos também em consideração o espaço e o tempo. Então, tentamos que o espaço fosse organizado no sentido de proporcionar às crianças bem-estar, prazer, segurança, partilha e saberes múltiplos. Para isso, reorganizamos a sala de

atividades da Creche de forma a oferecer ao grupo uma área da biblioteca potenciando um melhor contacto com o livro e reforçamos a área da sala do JI com o mesmo objetivo. Em relação à organização do tempo, tivemos em consideração proporcionar tempos diversificados, focando-nos mais em tempos em que as atividades fossem ativas, pois acreditamos que as crianças vão-se tornando cidadãs ativas através das atividades que desenvolvem. Visto que o ambiente educativo envolve as dimensões pedagógicas, temos de mencionar que o ambiente que tentamos proporcionar foi um ambiente de harmonia e cooperação. Toda a nossa prática educativa foi ao encontro de atividades com o objetivo de “promover o gosto pela leitura e pelo livro”. Para tal foi fundamental promover o contacto regular com o livro, uma vez que este é um instrumento precioso através do qual a criança vive situações de descoberta e conquista. O educador e a EIE devem criar um espaço e um tempo dedicado à leitura de histórias, onde o livro possa ser explorado todos os dias, criando uma prática de leitura que irá despertar nas crianças o gosto pelo livro e pela leitura.

Tentamos envolver a família na leitura de obras literárias. Para tal, implementamos um projeto “A biblioteca vai a casa”, em que as crianças pudessem levar um livro para casa para que a leitura do mesmo fosse em família.

Este relatório permitiu-nos apresentar algumas considerações, revelando a nossa preocupação com o estimular nas crianças da creche e do JI o gosto pela leitura e pelo livro. Neste sentido, para dar resposta à nossa questão problema, referimos que estimular o gosto pela leitura e pelo livro implica um trabalho sistemático e prolongado com textos literários, proporcionando múltiplas experiências às crianças. É também necessário disponibilizar livros dos vários géneros, organizando um clima harmonioso em que a área da biblioteca seja um espaço confortável e prazeroso. Tendo em atenção a qualidade dos livros, estes devem respeitar a faixa etária da criança, proporcionando o desenvolvimento da sensibilidade estética. Os educadores devem criar processos de leitura que promovam a compreensão e a reflexão acerca dos textos, proporcionando novas aprendizagens e desenvolvendo o conhecimento de si, dos outros e do mundo.

A PES teve inúmeros efeitos positivos nestas crianças, pois pudemos constatar que proporcionou o desenvolvimento da sua capacidade de concentração, de respeito pelo próximo, da compreensão de vocabulário através da exploração oral dos textos apresentados que promoveram diálogos para partilha de ideias e opiniões. Apercebemo-nos que as atividades permitiram às crianças evoluírem para níveis mais complexos de compreensão dos conceitos associados a essas experiências.

Somos de opinião de que compete ao educador, estar atento à maneira como cada criança comunica e proporcionar-lhe atividades de aprendizagem que favoreçam o seu desenvolvimento e a ajudem a ultrapassar as suas dificuldades. As crianças desenvolveram uma relação afetiva com o livro e o ato de ler, aumentando o gosto pela leitura. Em resumo, acreditamos que a literatura, trabalhada desde tenra idade, potencia na criança hábitos de leitura, auxilia no desenvolvimento emocional, cognitivo e na identificação pessoal de si e dos outros, no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do espírito crítico. Apercebemo-nos que as crianças criaram prazer no contacto com os livros e nos momentos destinados à leitura de histórias através das suas manifestações de agrado. Consideramos, que estas atividades não terão sido suficientes, tendo em conta a curta duração do estágio, há que dar continuidade destes momentos na escola e na família. Em modo de conclusão, queremos frisar que a PES foi imprescindível enquanto futuros profissionais, uma vez que permitiu que enriquecêssemos os nossos conhecimentos teóricos e os colocássemos em prática. Esta prática foi e será fundamental para a vida futura. Para além de termos aprendido muito a nível profissional, a nível pessoal foi enriquecedor, pois sentimos que passamos a fazer parte da vida das crianças e a relação que tínhamos com elas foi essencial para que todo este processo fosse concretizado com sucesso. Pretendemos continuar a trabalhar e saber sempre mais acerca do processo de desenvolvimento pleno das crianças. Concluímos afirmando que seguiremos sempre em frente, dando sempre o melhor de nós, mantendo sempre o respeito pelas crianças, e sabendo que, como dizia Sebastião da Gama, “o segredo é amar”.

Bibliografia

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação 3.ª Edição Revista e Ampliada*. Braga: Lusografe-Artes Fráficas.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas 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. (2007). *Formar Leitores- das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL- edições técnicas,lda.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR-Edições de Ciência Sociais, Forenses e da Educação.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora, LDA.
- Brites, A. (2009). O que é um livro bom?- Desafio à mediação. *Congresso Internacional de Promoção da Leitura: Formar Leitores para Ler o Mundo* (pp. 93-95). Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian.
- C.Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora,LDA.
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., et al. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1994). *Teorias e Práticas de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, V., Botelho, L., & Sacramento, M. (s.d.). *A criança e o livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz- Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Macedo, T., & Soeiro, H. (2009). A emergência da leitura no Jardim-de infância: Os tapetes narrativos. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Edição e Distribuição-LIDEL.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. d. (1991). Como Organizar a "Zona da Biblioteca" no jardim de Infância. *Aprender 13*, 88-90.
- Marchão, A. d. (2013). O lugar dos livros no Jardim de infância. *II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil - Conferências* (pp. 25-33). Portalegre: Escola Superior de Educação de Potalegre.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência- Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Martins, J. P., & Azevedo, F. (2016). Educação Literária e Mediadores. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-58). Lisboa: PACTOR-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar- Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, A. T. (2011). A leitura: um passaporte para a vida. *Álabe n° 3*, pp. 1-9.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares para a Educação de Infância (pp. 61-108). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, & Andrade, F. F. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação (pp. 9-63). *O Espaço na Pedagogia-em-Participação*. In J. O.-F. (Org.), F. Andrade, & J. Formosinho, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, LDA.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M. (2005). Infância e Literatura: Contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporânea. In F. L. Viana, E. Coquet, & M. Martins, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. 5 - Investigação e práticas docentes* (p. 126). Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Reis, C. (1992). *Discursos, estudos de língua e cultura portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. *Congresso Internacional Lectura 2009- Para leer el XXI* (pp. 1-22). Casa da Leitura.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G., Rebanal, J., Conde, J., Valle, D., Merino, P., & Alonso, L. (1994). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Veloso, R. M. (2001). Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2* (pp. 1-6). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Veloso, R. M., & Riscado, L. (Dezembro de 2001). Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. *Revista Malasartes*.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, consultado a 30/04/2017 em:

http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm

Lei Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, consultada a 10/05/2017 em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Anexos

Anexos I

Questionário

A presente entrevista por questionário visa recolher dados para uma investigação a desenvolver no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, por uma educadora estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A investigação que se pretende desenvolver tem como objetivo analisar as conceções e as práticas dos encarregados de educação e dos educadores a respeito da leitura de obras literárias com as crianças.

A sua participação é muito revelante para a realização do presente estudo, pelo que agradeço antecipadamente a sua colaboração. Os dados fornecidos são confidenciais e serão apenas usados no âmbito desta investigação. Assim sendo, comprometo-me, por minha honra, a salvaguardar o anonimato das informações aqui recolhidas. O pedido de identificação (revelação dos nomes) obedece, portanto, a uma questão pedagógica.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicito-lhe que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Assinale com uma cruz a sua resposta. Caso se engane ao responder a alguma das questões, deve riscar por completo e colocar a cruz na resposta que pretende. Mais uma vez, agradeço o interesse e o tempo disponibilizado, para responder ao questionário.

A educadora estagiária: Fernanda Brás

Identificação

Relação (de parentesco) com a criança: Mãe Pai Outra: _____

Grupo I – Caracterização sociodemográfica

Assinale com uma cruz (X) no quadrado corresponde à sua resposta.

- 1.1. Idade: 1.1.1. Menos de 20 Anos 1.1.2. 20 a 25 Anos 1.1.3. 25-30 Anos
1.1.4. 30-35 Anos 1.1.5. 35-40 Anos 1.1.6. Mais de 40 Anos
- 1.2. Género: 1.2.1. Feminino 1.2.2. Masculino
- 1.3. Local de Residência: 1.3.1. Bragança 1.3.2. Outro local
Qual? _____

1.4. Escolaridade (indique o grau de ensino que concluiu):

- 1.4.1 4º ano (1.º ciclo) 1.4.5. Ensino pós-secundário
(Cursos de especialização tecnológica)
- 1.4.2. 6º ano (2º ciclo) 1.4.6. Licenciatura
- 1.4.3. 9º ano (3º ciclo) 1.4.7. Mestrado
- 1.4.4. 12º ano (Ensino secundário) 1.4.8. Doutoramento

1.5. A criança tem irmãos? _____ Quantos? _____

1.6 Profissão da mãe: _____

Profissão do pai: _____

Grupo II – Questionário (Escala de Lickert)

Manifeste a sua opinião, assinalando com uma cruz (X) o seu grau de concordância em relação às afirmações que se seguem. Deve considerar a seguinte escala:

1- Discordo totalmente; **2-** Discordo; **3-** Não concordo nem discordo; **4-** Concordo; **5-** Concordo totalmente.

	1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Não concordo nem discordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
2.1. A utilização da literatura deste tenra idade promove a aquisição de conhecimentos.					
2.2. A leitura de livros até aos três anos é desnecessária porque as crianças ainda não entendem.					
2.3. A qualidade da ilustração (das imagens) é um aspeto muito importante nos livros para as crianças.					
2.4. A frequência da leitura está relacionada com a aquisição de vocabulário.					
2.5. Num livro para crianças, a qualidade do texto não é muito importante, uma vez que elas (as crianças) leem a partir das imagens.					
2.6. As crianças que leem muito (ou brincam muito com livros) são mais introvertidas.					
2.7. Ler para crianças pequenas cria hábitos de leitura mais tarde.					
2.8. Os jogos pedagógicos (brinquedos como legos ou bonecas) são mais úteis do que os livros porque permitem um maior desenvolvimento da criança.					
2.9. Se os pais lerem histórias diariamente, fomentam laços de afetos com os filhos.					
2.10. Ler com uma criança pequena é ajudá-la e incentivá-la a descobrir o mundo.					
2.11. Pais que gostam de ler para os filhos são os que têm hábitos de leitura.					
2.12. É tão importante comprar um jogo pedagógico como um livro.					
2.13. Crianças pequenas aprendem através das imagens de um livro.					
2.14. Só a partir dos três anos é que se devem desenvolver, com as crianças, atividades de leitura.					
2.15. As crianças que leem muito (ou brincam muito com livros) têm maiores problemas de interação social, porque a leitura é um ato solitário.					
2.16. As crianças gostam mais de ouvir ler histórias (texto narrativo) do que poesia (texto poético).					

Grupo III – Questionário (hábitos de leitura)

3.1. Em casa, com que regularidade fazem uma leitura partilhada (entre adulto e criança)?

Todos os dias

Quatro a seis vezes por semana

Duas a três vezes por semana

Uma vez por semana

De quinze em quinze dias

Uma vez por mês

Nunca

3.2. Em casa, quem costuma ler com a criança?

3.3. Normalmente, em que momento e local realizam esta leitura com a criança?

3.4. Que tipo de livros costumam ler com a criança?

3.5. Por favor, descreva como acontece esse momento de leitura.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexos II

Aos Encarregados de Educação das crianças da sala Laranja

A biblioteca vai a casa

Olá! Chamo-me Fernanda Brás e sou educadora-estagiária na sala laranja das crianças de 4 anos de idade do Jardim de Infância da Cáritas Diocesana de Bragança. Frequento o Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, pretendo desenvolver um projeto de promoção da leitura: **A biblioteca vai a casa, para o qual solicito a sua participação.**

Objetivos

Reconhecendo que a literatura traz enormes benefícios para as crianças, através deste projeto, propomo-nos:

- Fortalecer laços entre os adultos e as crianças pela partilha da leitura de livros para a infância;
- Criar hábitos de leitura e desenvolver o gosto pelo livro nas crianças;
- Alargar experiências e conhecimentos do mundo, pela prática da leitura partilhada.

Atividade

Conscientes do empenho que todos colocam na educação das vossas crianças, solicitamos a colaboração das famílias na partilha de um livro. O procedimento será o seguinte:

1.º Todas as semanas, às quartas-feiras o vosso educando levará para casa um livro.

2.º Leitura partilhada do livro em casa: os familiares devem ler o livro à criança várias vezes (ler, por exemplo, ao deitar; procurar ler com tempo dando possibilidade à criança para comentar e apreciar os pormenores do livro).

3.º Produção de um registo sobre o livro: em diálogo com a criança, e depois da leitura, realizar um registo que ajude a criança a falar do livro aos colegas. Este registo poderá ser um desenho, um fantoche criado com a criança, um pequeno texto escrito (que a educadora estagiária possa ler na sala), etc.

4.º O seu educando, no Jardim de Infância, partilhará com os amigos os momentos vividos em redor do seu livro.

O livro deverá ser devolvido em data agendada para posterior troca

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

A educadora estagiária: Fernanda Brás