

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

Livros com vida, convidam!

A biblioteca como ambiente promotor de literacia emergente

Andreia dos Anjos Correia Sousa

Coimbra, 2020

Andreia dos Anjos Correia Sousa

Livros com vida, convidam!

A biblioteca como ambiente promotor de literacia emergente

Relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Orientadora: Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia

outubro de 2020

Agradecimentos

Com a chegada ao fim de mais uma etapa do meu percurso académico, considero fulcral tecer alguns agradecimentos àqueles que tornaram esta caminhada mais leve.

À minha família, em especial aos meus pais que sempre me apoiaram e me deram força para continuar e seguir os meus sonhos. Foram eles que, mesmo tendo um mundo inteiro a dizer para não seguir a área de educação, nunca julgaram a minha escolha.

Aos meus irmãos, Daniela e Francisco, por demonstrarem muito orgulho em mim.

À minha avó Maria e aos meus padrinhos Rita, João e Cátia que estiveram sempre a torcer por mim.

Às minhas estrelas que partiram cedo demais, a tia Isabel e a avó Conceição, mas que me iluminam todos os dias e que certamente estarão muito orgulhosas.

À professora Doutora Isabel Correia por todas as suas palavras de motivação, pela confiança e por estar sempre pronta para me apoiar e ajudar com os dilemas. Foi sem dúvida um prazer enorme trabalhar consigo.

À minha Lu por ter pedido para ser minha companheira de quarto quando ingressamos na UMa e por desde então ter sempre acompanhado e apoiado toda esta jornada. Gracias Ana!

Ao Pedro e ao seu abraço-casa por nunca ter desistido de mim, pela paciência, pelo carinho, pelo amor, pelas gargalhadas, pelos passeios, pelas taças de melão, por tudo!

À Catarina por ter sido a melhor parceira de sempre e, apesar da distância, ter continuado sempre ao meu lado. Por me ensinar o verdadeiro significado de amizade e por tudo o que sempre fez por mim!

À Ana Lu, à Cata, ao Ruben e ao João por todos os momentos e por todos os arraiais!

Às pessoas que conheci em Coimbra. Em especial à Carina, por ter sido a minha companheira ao longo desta aventura e à Maria, por ser sempre uma luz que nos ilumina e nos guia.

Aos educadores, professores e todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar e aprender. Em especial, ao educador e às crianças com quem tive a oportunidade de estagiar e de concretizar toda esta intervenção.

A todos o meu muito obrigada!

Livros com vida, convidam! A biblioteca como ambiente promotor de literacia emergente

Resumo:

O presente Relatório Final, desenvolvido no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve como principal intuito compreender de que modo a (re)organização e dinamização da área da biblioteca, no contexto de educação pré-escolar, potencia o gosto pela leitura e o desenvolvimento da literacia emergente. Para tal, foi elaborada, planificada e avaliada uma intervenção pedagógica através da metodologia de trabalho de projeto, que contou com a participação e o contributo de 14 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Com esta pretendeu-se, principalmente, revitalizar a área da biblioteca daquela sala e criar e dinamizar um ambiente facilitador de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Através desta intervenção foi possível verificar que as crianças tiveram um papel ativo ao longo de todo este processo. Estas envolveram-se nos diversos momentos dinamizados, demonstrando muita curiosidade e prazer nos de exploração do código escrito, nomeadamente, nas tentativas de escrita livre e na construção de um livro. Além disso, verificou-se um crescente aumento do interesse das crianças pela leitura e assistiu-se a uma maior preocupação e cuidado por parte destas com os livros e com a área da biblioteca.

Palavras-chave: Biblioteca, Livros, Pré-Escolar, Literacia Emergente

Books with life, invite! The library as an environment that promotes emergent literacy

Abstract:

This Final Report, developed within the scope of the Master of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, had as main purpose to understand how the (re) organization and dynamization of the library area, in the context of pre-school education, enhances the taste for reading and the development of emergent literacy. To this end, a pedagogical intervention was elaborated, planned and evaluated through the project work methodology, which counted on the participation and contribution of 14 children, aged between 3 and 4 years. The mainly intention was to revitalize the library area of that class and create and dynamize an environment that facilitates emerging reading and writing behaviors.

Through this intervention it was possible to verify that children played an active role throughout this process. They got involved in the different dynamized moments, showing a lot of curiosity and pleasure in exploring the written code, namely, in the attempts of free writing and in the construction of a book. In addition, there was a growing increase in children's interest in reading and there was a greater

Keywords: Library, Books, Preschool, Emergent Literacy

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
1. O percurso até à Literacia.....	7
1.1. Literacia Emergente, a base da literacia	8
2. Criança como construtora da literacia emergente	10
3. O livro como porta de entrada para o mundo de descoberta da leitura e da escrita.....	12
4. A biblioteca na sala de Jardim de Infância como espaço promotor de literacia emergente	14
4.1. Propostas de dinâmicas promotoras do gosto pela linguagem escrita na área da biblioteca.....	16
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	19
1. Contextualização da problemática	21
2. Questão Orientadora.....	22
3. Objetivos	22
4. Breve caracterização do contexto e das crianças	23
5. Natureza do Estudo	24
5.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	25
5.2. Procedimentos e considerações éticas	27
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	29
1. Implementação e desenvolvimento do projeto.....	31
Situação desencadeadora do projeto.....	31
1.1. Fase I: Definição do problema	33
1.2. Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	34

1.3. Fase III: Execução	35
1.3.1. Redação de uma carta.....	35
1.3.2. “O Ciclo do Livro”: Ler para descobrir e Pesquisa em casa	36
1.3.3. Ida à Biblioteca.....	38
1.3.4. Conversa com o Editor	39
1.3.5. Caça ao Tesouro – Consolidação de descobertas.....	40
1.3.6. Alterações físicas da área da biblioteca.....	41
1.3.7. Construção de “um livrinho com cartão e folhas”	44
2. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	65

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IQ – Investigação Qualitativa

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice de Figuras

Figura 1. Biblioteca sem livros	31
Figura 2. Tentativa de escrita	34
Figura 3. Exploração d'"O ciclo do livro" no computador.....	37
Figura 4. Conversa com o bibliotecário	38
Figura 5. Visita do editor	39
Figura 6. Caça ao tesouro - Descobertas	40
Figura 7. Divulgação das descobertas.....	40
Figura 8. Colagem do papel nas cadeiras	41
Figura 9. Pintura das cadeiras	42
Figura 10. Pintura das almofadas.....	42
Figura 11. Etiquetagem dos livros da biblioteca	42
Figura 12. Organização dos livros nas respetivas caixas	43
Figura 13. Decoração da prateleira	43
Figura 14. Biblioteca remodelada	43
Figura 15. Colocação do texto na página do livro	44
Figura 16. Divulgação do projeto nas restantes salas	46
Figura 17. Convite aos EE para visitarem a nossa biblioteca	47
Figura 18. Construção de um livro, em colaboração com os EE, no <i>Workshop</i>	48

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, parte integrante do Plano Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), e tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre.

Neste Relatório são descritos e fundamentados uma intervenção pedagógica e, concomitantemente, um estudo desenvolvidos em contexto de estágio, na vertente de Educação Pré-Escolar, com recurso à metodologia de trabalho de projeto, no ano letivo 2017/2018. Assim, com o principal intuito de compreender “De que modo a (re)organização e dinamização da área da biblioteca potencia o gosto pela leitura e o desenvolvimento da literacia emergente?” foi redigido e organizado este relatório com três grandes capítulos, que apesar de distintos, complementam-se: o Capítulo I - Fundamentação Teórica; o Capítulo II – Enquadramento Metodológico; e, ainda, o Capítulo III – Apresentação de Dados e Discussão de Resultados.

De um modo muito sucinto, o Capítulo I diz respeito à fundamentação teórica, ou seja, aos pressupostos teóricos que fundamentam todo este trabalho.

Já no Capítulo II, em que é realizado um enquadramento metodológico, podemos encontrar a contextualização da problemática em estudo, como e por que motivo surgiu. Posteriormente, é apresentada a questão e os objetivos que orientaram o presente trabalho. Para uma melhor compreensão do contexto em que este ocorreu, é apresentado uma breve caracterização do JI em que este se desenrolou, bem como, das crianças que fizeram parte do projeto. Neste capítulo é nos indicada a metodologia utilizada para realizar a intervenção pedagógica e a qual a natureza do estudo. Além disso, podemos consultar quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, ainda, os procedimentos éticos que permitiram e foram tidos em conta na realização deste estudo.

No Capítulo III – Apresentação de Dados e Discussão de Resultados encontramos todo o estudo e a respetiva intervenção desenvolvido através da metodologia trabalho de projeto. Assim sendo, neste podemos consultar qual foi a situação que o espoletou e todo o trabalho desenvolvido nas diferentes fases do projeto. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados que este projeto teve a nível de literacia

emergente e gosto pela leitura nas crianças. Para uma melhor compreensão dos dados recolhidos ao longo da intervenção é sugerida uma consulta dos anexos que irão sendo mencionados durante a descrição da mesma.

Por fim, encontram-se as considerações finais, onde é elaborada uma reflexão final sobre o presente estudo, as referências bibliográficas, que sustentam e fundamentam toda esta investigação e os anexos, que complementam o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O percurso até à Literacia

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”
(Martins & Azevedo, 2016, p. 49)

As crianças, desde o momento em que nascem, detêm uma curiosidade inata. Curiosidade essa que as faz ficar mais recetivas ao que lhes é novo e as leva a tentar perceber, de um modo constante, o mundo envolvente. Assim sendo, é natural que muitas das crianças, quando iniciam a Educação Pré-Escolar, já tenham algumas ideias e conhecimentos sobre as diversas áreas, nomeadamente, acerca da leitura e da escrita (Silva *et al.*, 2016). Tal poderá acontecer devido à facilidade com que têm acesso ao código escrito e à sua forte presença no seu dia-a-dia, visto que é uma ferramenta imprescindível à vida em sociedade (Viana, Ribeiro & Batista, 2014; Horta, 2016).

Se pensarmos bem, o código escrito está presente em todas as tarefas do quotidiano, até nas tarefas mais simples, fazendo com que, muitas vezes, não nos apercebamos do mesmo. Exemplos representativos desta realidade podem ser observados na identificação das casas de banho (WC), das ruas por onde circulamos diariamente, nas fachadas das lojas ou serviços que necessitamos, nos rótulos dos produtos que utilizamos todos os dias, nas receitas que cozinhamos ou até num simples recibo de algo que adquirimos. Isto leva a que as crianças, como observadoras atentas que são, comecem a analisar o código escrito, a colocar questões sobre o mesmo e até a pedir que alguém lhes “traduza” o que está escrito. Muitas vezes, podem, de igual forma, solicitar que escrevamos o que elas querem dizer. Além disso, muitas delas começam, também, a tentar “ler” algo tão simples como, por exemplo, os rótulos das marcas dos alimentos que consomem (Viana *et al.*, 2014; Horta, 2016; Viana, Cruz & Cadime, 2017).

Sendo que a Educação Pré-Escolar é, como está promulgado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670), o Jardim de Infância (JI) será um dos melhores contextos para criar oportunidades para que todas as crianças possam contactar com código escrito (Viana & Parente, 2019). Nesta perspetiva, cabe ao educador valorizar estes conhecimentos prévios e, a partir destes, facilitar os

comportamentos emergentes de leitura e de escrita. Estes momentos devem preconizar situações contextualizadas, integradas e significativas para as crianças. Silva *et al.* (2016) acrescentam, ainda, que “Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (p. 66).

Importa, assim, clarificar que o termo *literacia* surgiu com o objetivo de designar um novo paradigma relacionado com a linguagem escrita, que destacava o seu carácter funcional. Deste modo, frisamos que quando falamos de literacia referimo-nos à “capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” e não à aquisição das mesmas, como acontece na alfabetização (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996, p. 4; Mata, 2006). Por sua vez, Gomes e Silva (2005) clarificam que a literacia é a “capacidade de compreender, de produzir e de usar com eficiência e eficácia a linguagem escrita” (p. 314). Além disso, chamam à atenção para o facto de a literacia poder ser equiparada a um processo, uma vez que esta evolui de acordo com as experiências que vamos vivenciando no decorrer da nossa vida. Neste sentido, é necessário ressaltar que é possível que duas pessoas com o mesmo nível de formação tenham diferentes níveis de literacia. Isto ocorre porque o nível de literacia depende da capacidade de cada uma para utilizar a informação escrita (Mata, 2006).

1.1. Literacia Emergente, a base da literacia

Os alicerces da literacia, como pudemos ver ao longo do ponto anterior, começam a ser construídos ainda na infância. A esta primeira etapa da literacia, que antecede a entrada no ensino formal, é, normalmente, atribuída a designação de literacia emergente (Gomes & Silva, 2005). Este conceito surgiu por volta do início dos anos 70 do século XX e foi o fruto de diversos estudos sobre os primeiros comportamentos e conhecimentos que as crianças demonstravam em relação à linguagem escrita. Os resultados destas investigações vieram, assim, questionar muitos dos princípios e ideias que vigoravam até então. Nesse período, defendia-se que a aprendizagem da leitura e da escrita só poderia ser iniciada num momento certo, que geralmente coincidia com a entrada para o ensino formal, ou seja, quando o professor começava a

sua instrução. Momento este em que, supostamente, as crianças já tinham alcançado um determinado grau de maturidade e uma série de competências, fazendo com que já estivessem cognitivamente preparadas para efetivar essa aprendizagem. Por outras palavras, eram nestas circunstâncias que estavam “prontas” para essa aprendizagem. Neste sentido, sustentava-se a ideia de que “a maturação física e neurológica, por si só, prepara(va) a criança para as tarefas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.” (Fernandes, 2004, p. 55), descurando assim qualquer estímulo que existisse nesse campo, ao longo da primeira infância. Só mais tarde, é que se começou a olhar para a *prontidão para a leitura* como o resultado das experiências e aprendizagens que ocorrem antes de as crianças entrarem para o 1.º CEB (Mata, 2006; Viana *et al.*, 2017; Viana & Parente, 2019).

Marie Clay, investigadora “a quem é atribuída a utilização da expressão literacia emergente” (Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014, p. 17), começou a rejeitar a perspetiva anteriormente elucidada. A autora, através do seu trabalho de análise dos primeiros comportamentos das crianças face à leitura e a escrita, concluiu que o conceito de *prontidão para a leitura* não considerava a criança como um agente ativo na construção do seu conhecimento, existindo uma sobrevalorização do papel do professor que se limitava a instruir a criança. Inclusive, Clay alerta-nos para a importância de as crianças interagirem com o material impresso, frisando que, através desta interação, as crianças podem revelar alguns dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, mesmo antes de terem entrado para o ensino formal (Viana *et al.*, 2014; Viana & Parente, 2019).

Por sua vez, Mata (2006; 2008) acrescenta que, a partir dos anos 80, o conceito de literacia emergente começou a ter ainda mais relevo, derivado aos inúmeros trabalhos de pesquisa realizados, em que foi estudada a construção precoce do conhecimento sobre a leitura e a escrita. A partir destes, chegámos à conclusão de que esta é o início de um processo contínuo, que facilitará e resultará na aprendizagem da leitura e da escrita. Este processo, de um modo muito sucinto e citando Gomes e Silva (2005), está “fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, experiências, práticas e interações estas que, se positivas, fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar” (p. 315). Além disso,

a partir destes estudos, podemos deduzir que as bases da leitura e da escrita vão sendo construídas simultaneamente, não existindo o princípio de que a aprendizagem da leitura terá de acontecer primeiramente que a da escrita, ou inversamente (Mata, 2008).

2. Criança como construtora da literacia emergente

Após a leitura atenta e a análise de literatura publicada sobre este assunto, podemos afirmar que está subjacente o princípio de que as crianças são capazes de construir conhecimentos sobre o quer que seja, mesmo que ainda não os tenham sido “ensinados” formalmente (Mata, 2006).

Assim sendo, tanto os saberes, como os comportamentos emergentes de literacia são considerados uma construção da criança. É a partir desta realidade que existe uma verdadeira valorização da criança como “sujeito e agente do processo educativo”, ideia igualmente defendida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016, p. 9). Além disso, no processo de construção dos alicerces da literacia, é também dada voz à criança e ao seu ponto de vista, tendo sempre presente a noção de que todos os seres humanos são capazes de aprender algo. Nesse sentido, há, assim, uma valorização de todos os seus conhecimentos prévios, por mais rudimentares que sejam (Mata, 2006; Marchão, 2013; Leal *et al.*, 2014).

Por outro lado, Mata (2006; 2008) vem acrescentar que não podemos descurar a influência do contexto e do meio envolvente da criança na construção da literacia emergente. A autora supracitada ressalta a importância de serem criadas oportunidades e condições em que as crianças contactem com o código escrito através de momentos contextualizados e significativos. Neste sentido, é indispensável a criação de situações que promovam a emergência da literacia, mas que não se desviem muito dos interesses das crianças e dos exemplos que estas encontram no seu dia-a-dia.

É necessário ter consciência de que as crianças constroem mais conhecimentos sobre os assuntos que lhes são familiares ou lhes despertem interesse (Silva *et al.*, 2016). Um exemplo deste princípio cinge-se no hábito de uma criança observar a sua mãe a escrever um recado ou a lista das compras. Através desta observação, a criança começará a desenvolver novos conceitos sobre o emprego da linguagem escrita. Neste

sentido, poderá ser uma boa estratégia convidá-la a participar ativamente nesse momento. Por conseguinte, a criança estará não só envolvida no processo de escrever algo relevante, como começará a construir a noção de que a linguagem oral pode ser escrita. Além disso aperceber-se-á em que contextos a leitura e a escrita podem ser utilizados, motivando-a, assim, para futuras aprendizagens. Leal *et al.* (2017) vêm complementar esta ideia afinando que “O desenvolvimento da literacia não é um somatório de competências que podem ser aprendidas mecanicamente; resulta do envolvimento das crianças em atividades que lhes permitem interpretar, criar e comunicar significados através da linguagem escrita” (pp. 183-184).

Assim, como já referimos anteriormente, o JI e, sobretudo, educador têm um importante papel no desenvolvimento da literacia emergente da criança. Este deve promover a participação e o envolvimento das crianças em momentos de leitura e escrita contextualizados e associados à aplicação destas competências no dia-a-dia. O educador pode, por exemplo: disponibilizar diferentes suportes de linguagem escrita e convidar as crianças a explorá-los; escrever o que as crianças dizem; anotar uma receita que fez com as crianças pedindo a sua ajuda para que lhe indiquem o que deverá registar; ou ler às crianças, tanto livros de histórias, como mensagens que as estas encontrem no JI. Todas estas estratégias devem ser desenvolvidas pelo educador tendo a consciência de que o próprio será um modelo para as suas crianças (Marchão, 2013, Leal *et al.*, 2014, Silva *et al.*, 2016). Ao proporcionar estas oportunidades às crianças, o educador estará a impulsionar o desenvolvimento de diferentes aprendizagens relacionadas, por exemplo, com a: “Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Identificação de convenções da escrita; Prazer e motivação para ler e escrever.” (Silva *et al.*, 2016, p. 67). Mata (2008) acrescenta que as crianças poderão, ainda, construir “os conhecimentos relacionados com as estratégias e comportamentos de quem lê e escreve; e as atitudes face à leitura e à escrita.” (p. 10).

Por conseguinte, as crianças ao terem estas oportunidades, por exemplo de manipulação de material impresso, observação do adulto a utilizar a escrita e a leitura e a estarem, também, envolvidas nessas atividades começarão inclusive a revelar comportamentos emergentes de leitura e escrita. Por outras palavras, irão começar a demonstrar comportamentos que indicam que elas já estão a construir alguns

conhecimentos neste campo (Viana *et al.*, 2017). Quando as crianças começam a tentar escrever, realizam-no por observação do adulto. Atentam no modo como o devem fazer, começando já, por exemplo, da esquerda para a direita. Descobrem que são necessários diversos símbolos para escreverem, por exemplo, os nomes. Até no modo como as crianças exploram um livro e fingem que estão a ler, as mesmas estão a demonstrar algumas das evidências de literacia emergente (Gomes & Silva, 2005; Leal *et al.*, 2014).

Por fim, importa ressaltar que ao falarmos da promoção da literacia emergente, não estamos a nos referir a uma alfabetização precoce. Assim sendo, é necessário que fique claro que, tal como afirma, e bem, Faria (2011):

Não queremos que as crianças aprendam a ler (e a escrever), queremos sim que as crianças tenham vontade de aprender a ler (e a escrever) quando chegar a altura. Queremos facilitar-lhes o difícil processo de aprendizagem da leitura e da escrita, não através da sua antecipação, mas através da sua familiarização. Queremos que as crianças gostem de livros. Queremos que se interessem pelos livros como se interessam por qualquer outra atividade (p. 20).

3. O livro como porta de entrada para o mundo de descoberta da leitura e da escrita

Marchão (2013) considera que “O livro é um DIREITO da criança” (p. 25). Assim sendo, esta rica ferramenta deve fazer parte do mundo das crianças desde os seus primeiros anos de vida e não apenas quando estas aprendem a ler (Martins & Azevedo, 2016). Silva *et al.* (2016) acrescentam que o livro tem um papel fundamental na promoção do contacto das crianças com o código escrito. Nesta perspetiva, torna-se evidente a importância do contacto com os livros, por parte das crianças. A partir deste contacto, as crianças poderão, por exemplo, desenvolver o gosto pelo livro e pela leitura, conhecimentos sobre a linguagem escrita, bem como, desenvolver a sua sensibilidade estética (Leal *et al.*, 2016; Sousa, 2007).

Contudo, Viana *et al.* (2017) alertam-nos que “Ter livros em casa (ou na sala de jardim de infância), por si só, não cria leitores.” (p. 15). É fundamental que os pais e os educadores disponibilizem uma grande variedade de material impresso, incluindo uma

grande diversidade de livros. Por outro lado, torna-se ainda mais importante que os adultos promovam experiências significativas com os livros, em que convidem e estimulem a criança a se envolver e a descobri-los (Leal *et al.*, 2014; Silva *et al.*, 2016). O adulto deve ter ainda consciência de que são estas primeiras experiências que irão influenciar o modo como as crianças olham para os livros e para a linguagem escrita. Se tiverem boas experiências, as crianças verão, inicialmente, o livro como um brinquedo que, progressivamente, tornar-se-á num camarada de vida (Sobrino, 2000; Mata, 2008; Veloso, 2011). Além disso, se a criança tiver um modelo que demonstre o prazer pela leitura quando este lhe lê um livro, criança ficará ainda mais disposta para, mais tarde, aprender, também, a ler (Fernandes, 2005; Leal *et al.*, 2014).

Ao falarmos de livros e da sua presença no dia-a-dia das crianças, torna-se inevitável falar da sua leitura, nomeadamente, da de histórias. Não obstante, antes de nos debruçarmos sobre as potencialidades de ouvir ler, é necessário deixar claro que quer o educador, ou outro adulto, não se pode limitar a debitar o que está escrito no texto. É necessário envolver a criança, captar a sua atenção, explorar os seus conhecimentos prévios, analisar o título e a capa do livro, ou seja, criar um clima propício para aquele momento de partilha (Viana & Ribeiro, 2017).

Posto isto, importa referir que ao ouvir ler, a criança começa a despertar a sua curiosidade e a estimular a sua imaginação, uma vez que, os livros podem nos mostrar como é o mundo (Viana *et al.*, 2017). A criança vai descobrir que “Ler é sempre uma forma de viajar” (Sim-Sim, 2009, p. 7) e que os livros e as suas histórias são uma “fonte inesgotável de saber, porta para o maravilhoso e a aventura” (Ramos, 2007, p. 166). Além disso, perceberá que “Nos livros podemos encontrar aquilo que de mais especial a vida tem para nos oferecer: sensações, sentimentos, emoções, ideias, reflexões, atitudes humanas, aventuras, viagens, factos e vidas singulares, paisagens e lugares” (Sobrino, 2000, p. 31). Importa ainda mencionar que, de acordo com Ramos e Silva (2014) e Marchão (2013) as crianças que ouvem ler desenvolvem a sua capacidade de concentração, o que se traduzirá num maior tempo de atenção nas atividades em que se envolve. Desenvolvem, também, a educação para os valores, ferramentas essenciais para a vida em sociedade. Os autores supracitados acrescentam que as crianças envolvidas em contextos de exploração e audição de histórias apresentam

uma maior facilidade de comunicar e se expressar, demonstram um vocabulário mais rico e estão mais propensas à construção de conhecimentos.

Por fim, importa frisar que o educador deve ter a consciência de que é muito importante estimular o gosto pelos livros e pelo código escrito em geral, uma vez que trará benefícios a longo prazo (Veloso, 2011). Ainda na mesma linha de pensamento, Sobrino (2000) ressalta que o educador necessita de ter a noção de que:

Não se nasce leitor. O hábito de ler é adquirido pela criança que teve a sorte de encontrar um clima propício na família, ou teve a dita de “tropeçar” num professor (educador) ou em alguma outra pessoa que lhe contagiou o gosto, o vício e o hábito da leitura (p.39).

A partir desta linha de pensamento, fica bastante claro que o interesse pelos livros e o gosto pela leitura e pela escrita para perdurarem para toda a vida numa pessoa, é necessário promover o contacto e a sua familiarização desde muito cedo e de um modo continuado (Faria, 2011).

4. A biblioteca na sala de Jardim de Infância como espaço promotor de literacia emergente

Ao organizar o espaço na sala de JI, o educador delinea, ao longo do tempo e de modo flexível, quais os objetivos e experiências que pretende que o seu grupo alcance e vivencie, proporcionando-lhes uma panóplia de oportunidades. Além disso, tendo em vista a promoção do prazer e motivação pela leitura e pela escrita, é nos sugerido nas OCEPE, a projeção de um ambiente envolvente que permita à criança explorar a leitura e a escrita (Decreto-Lei n.º 241/2001; Silva *et al.*, 2016).

Para que as crianças descubram o gosto pela leitura e pela escrita é necessário, segundo Sousa (2007), conceber um lugar ‘especial’, uma biblioteca “onde se vai, e está, com gosto, e por gosto, o palco onde se ensaia a conquista de verdadeiros leitores. À biblioteca pode-se ir manusear os livros, ler, viajar, sonhar, amar – as imagens, os heróis e heroínas das histórias” (Sousa, 2007, p. 67). Assim, para que as crianças tenham esta oportunidade de descobrir verdadeiramente o mundo impresso é necessário que este lugar respeite algumas condições essenciais para que as crianças

consigam retirar deste espaço o melhor que este tem para oferecer. Note-se que, muitas vezes, esta área do JI pode ter diferentes denominações, como por exemplo, ‘área ou zona da biblioteca’, ‘área da leitura e da escrita’ ou, pode ainda ser conhecida como, ‘canto da leitura ou cantinho dos livros’ (Marchão, 1991; 2013).

Este espaço da sala dedicado, sobretudo aos livros, deve ser um local calmo e aconchegante, mas, concomitantemente, desafiador e vivaz. Situado, de preferência, junto a uma janela para que seja bem iluminado, deve estar, de igual modo, próximo da zona das expressões artísticas. Esta proximidade possibilita que as crianças tenham à sua disposição materiais riscadores que possam ser utilizados quando assim o entenderem. Como este deve ser um local sossegado, esta área não deve estar próxima das zonas da sala onde decorrem momentos que requerem mais energia e movimento. Para que a biblioteca possa ser apetrechada com diferentes tipos de livros e demais materiais impressos, deve ter, por exemplo, prateleiras ao nível das crianças, para que as mesmas possam escolher os livros sem grande dificuldade. Além disso, nas prateleiras, os vários livros deverão estar organizados de modo a que sejam exibidas as suas capas e não as lombadas. Um tapete e algumas almofadas também devem fazer parte desta área para que as crianças possam, confortavelmente, descobrir e explorar livremente o grande mundo dos livros, que seja em grupo ou de forma individual (Marchão, 1991, 2013; Zakopoulou, 2013). Fernandes (2005) complementa as ideias anteriores mencionadas relembrando e chamando a atenção de que “Mais do que um refúgio para a agitação positiva de uma sala de Jardim-de-infância, ou local onde os livros descansam e não se estragam, a biblioteca deve ser um espaço de descoberta e aprendizagem” (p.10).

Aquando da organização da biblioteca da sala, o educador não deve descurar o papel fundamental das crianças e dar voz ativa aos futuros utilizadores daquele espaço. Nesta perspectiva, será importante permitir-lhes a participação neste processo, onde poderão opinar sobre a melhor área para situar a biblioteca, que elementos decorativos e de mobiliário a podem tornar mais confortável e apelativa ou quais os livros que continuarão a fazer parte deste espaço. Poderão ainda etiquetá-los ou carimbá-los com um símbolo que lhes permita identificar, sem grande dificuldade, quais os livros da sua sala, bem como, catalogá-los através de cores para que as crianças saibam onde é

que estes devem estar arrumados, por exemplo. Por fim, mas não menos importante, é fundamental que, em conjunto, se defina quais as regras de utilização deste espaço, salientando, sempre, a importância do respeito pelo livro (Marchão, 1991).

Marchão (1991) acrescenta que a família deverá ser, igualmente, convidada a participar neste processo de construção ou renovação do espaço da biblioteca. Esta poderá contribuir, por exemplo, com material para a construção da biblioteca, com livro, revistas, jornais ou folhetos. Poderá, igualmente, permitir e incentivar que as suas crianças levem livros para o JI e que os partilhem com os colegas. Além disso, poderá, também, voluntariar-se para ir à biblioteca ler algum livro ou partilhar as suas experiências literárias.

4.1. Propostas de dinâmicas promotoras do gosto pela linguagem escrita na área da biblioteca

A construção ou remodelação de uma biblioteca poderá ser muito apelativa e envolvente para as crianças. Porém, é necessário dinamizá-la com o intuito de cativar a procura deste espaço por parte das crianças, sempre na perspetiva de formar leitores e escritores. Assim sendo, Marchão (1991) e Sousa (2007) indicam-nos mais algumas propostas. Primeiramente, referem a leitura de histórias e demais suportes do código escrito sugerindo, por exemplo, a criação da clássica hora do conto. Nesta, as crianças terão oportunidade de explorar as ilustrações, de ver e ouvir o educador a ler e, conseqüentemente, dialogar sobre o livro em questão. Ao longo dos momentos de pré-leitura e, mesmo, de leitura, o educador poderá e deverá chamar a atenção para a diferença entre ilustrações e escrita. Poderá destacar o texto presente na lombada, na capa e na contracapa para estimular a escrita ou até no corpo do livro, questionar as crianças por onde irá começar a ler. Caso o texto possua grafias diferentes, por exemplo, palavras ou mesmo letras com diferentes tipos de letra, cores ou tamanhos poderá destacá-las e realizar uma leitura enfática das mesmas, bem como, mostrá-las. O educador, no momento de leitura, poderá, ainda, recorrer a diferentes estratégias e materiais para contar uma história ou, ainda, promover uma eventual dramatização, envolvendo a participação das crianças. Ainda nesta linha de pensamento, a exploração deste espaço tornar-se-á mais cativante para as crianças se estas tiverem

oportunidade de escolher qual o livro que querem ouvir. Além da exploração com o educador, será importante permitir que as crianças façam esta exploração e “leitura” sozinha. O educador poderá também proporcionar momentos de pesquisa na área da biblioteca, uma vez que a biblioteca não deverá ser constituída só de livros de histórias (Silva *et al.*, 2016, Marchão, 2013).

Marchão (1991) e Sousa (2007) sugerem, ainda, a promoção de visitas a outras bibliotecas, para que as crianças tenham contacto com outras realidades e livros. Além disso, acrescentam que o educador deverá criar oportunidades para que as crianças possam contactar com os profissionais que contribuem para a construção de um livro, como por exemplo, escritores e leitores. Deste modo, o educador estará a contribuir para que as crianças descubram todo o processo que está por trás de um livro. Outra sugestão seria criar feiras do livro ou então promoção de diferentes livros, através da criação de um painel de sugestões ou um boletim informativo construído com e pelas crianças. Consequentemente, as crianças, as famílias e demais comunidade escolar, teriam oportunidade de contactar diferentes sugestões de livros ou material impresso. Para incluir mais obras na biblioteca, além das sugestões anteriormente referidas, as crianças poderão ser envolvidas e convidadas a participar na construção de um novo livro, estimulando, assim, os seus conhecimentos de literacia emergente, bem como, a sua imaginação e criatividade. Nesta dinâmica, as crianças poderão construir a estrutura, o texto e as ilustrações do seu livro. O educador poderá apoiar as crianças ao registar o que elas querem que escreva e ao ler e rever o que redigiu, enquanto serve de modelo para as crianças. Além disso, poderá convidar as crianças a “lerem” e apresentarem o seu livro às restantes crianças ou até a “escreverem”, nomeadamente, o título ou a assinatura do seu nome, uma vez que serão os autores daquela obra (Marchão, 1991; Sousa, 2007).

Por fim, importa salientar que estas são apenas algumas propostas e não deverão ser tomadas, pelo educador, como “diretrizes” rígidas para a dinamização de uma biblioteca. Além disso, é necessário que o educador tenha sempre em consideração a faixa etária das crianças com que trabalha e os seus interesses (Marchão, 1991; Sousa, 2007; Horta, 2016; Silva *et al.*, 2016).

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Contextualização da problemática

Ao longo das observações realizadas no decorrer das primeiras semanas de estágio na vertente de Pré-Escolar conseguimos constatar que as crianças mostravam interesse e curiosidade pelos livros presentes na biblioteca da sala. Além disso, tinham o hábito de explorar os livros na área do tapete, onde se sentiam mais confortáveis. Com a renovação da área dos jogos, da casinha, da mudança da zona do tapete e com a introdução de novos objetos nas áreas referidas, as mesmas tornaram-se mais atrativas. Como consequência, já não procuravam folhear e explorar os livros, bem como, já não nos solicitavam para contarmos histórias.

Observando mais atentamente o espaço da biblioteca, verificámos que os livros lá eram sempre os mesmos, sendo que alguns não se encontravam nas melhores condições. Reparámos, também, que o local onde se situavam não promovia uma boa organização e utilização. Outra condicionante para a desvalorização desta área cingia-se no facto de a nova organização da sala já não permitir o acesso direto ao tapete a partir da biblioteca, o que a tornava “menos confortável” e acolhedora.

Como parte da rotina diária, era comum questionar às crianças para que área da sala que gostariam de ir, para que fosse mais fácil a distribuição das mesmas pela sala, evitando que se juntassem todas numa determinada área. Porém, durante esta dinâmica, notámos que quando perguntávamos se queriam ir para a biblioteca, as crianças já não demonstravam grande interesse, afirmando que esta se encontrava “*um bocadinho má*” (H.), “*desarrumada*” (V.) e que “*aquelas histórias estão ‘rasgadas’ e já estão ali há tanto tempo*” (F.). Uma vez que as primeiras experiências que as crianças têm com os livros poderão influenciar o modo como elas olham para estes no futuro, esta situação deixou-nos um pouco em alerta. Após refletirmos sobre o assunto, considerámos que esta seria uma boa oportunidade para desencadear um projeto em prol da organização desta área. Como nos afirma Rinaldi (2016a), os projetos que se pretendem desenvolver podem ter como ponto de partida tanto aquilo que as crianças dizem e fazem, bem como o que elas não dizem e não fazem. Neste sentido, o projeto surgiu como o objetivo primordial de reavivar o interesse pelo livro ao melhorar, reorganizar e dinamizar a biblioteca.

Num momento seguinte, enquanto pensávamos o lançamento do nosso projeto, reparámos numa criança que, de um modo espontâneo, estava a imitar e a reproduzir o ato de escrever num momento de brincadeira livre. A partir desta breve observação, pensamos que fosse, igualmente, interessante verificar de que modo, ao longo das nossas práticas, as crianças iam revelando conhecimentos emergentes de literacia. Aliando o objetivo inicial do projeto ao desenvolvimento da literacia e tendo em conta o referido por Leal *et al.* (2014) onde “proporcionar às crianças o acesso crescente a livros (...) resulta (também) em ganhos substanciais a nível de competências de literacia emergente” (p. 179). Quisemos, de igual forma, perceber, de que modo, ao longo deste projeto, poderíamos proporcionar às crianças momentos que lhes permitissem desenvolver a literacia emergente e os motivassem a explorar o código escrito, de uma forma natural e enquadrada. Sendo que, tal como vimos no Capítulo I, torna-se importante “facilitar, nesta etapa, 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” (Silva *et al.*, 2016, p. 6). Tendo sempre em consideração os interesses das crianças e o cuidado para que estes momentos não sejam desprovidos de significado.

2. Questão Orientadora

Tendo em conta toda a problemática que desencadeou o desenvolvimento do projeto, importa, assim, destacar a questão que orientou todo este trabalho:

De que modo a (re)organização e dinamização da área da biblioteca potencia o gosto pela leitura e o desenvolvimento da literacia emergente?

3. Objetivos

Com o propósito de colmatar o problema anteriormente identificado e tendo em consideração a questão orientadora, foram delineados os seguintes objetivos:

- Revitalizar a área da biblioteca da sala;
- Criar um ambiente facilitador de comportamentos emergentes de leitura e de escrita;

- Proporcionar momentos, mais ou menos estruturados, de exploração do código escrito e de descoberta das suas funcionalidades;
- Promover o contacto com diferentes tipos de livros/diferentes suportes escritos;
- Inculcar o respeito e a responsabilidade inerente à preservação dos livros;
- Valorizar a criança como agente do processo educativo.

4. Breve caracterização do contexto e das crianças

O presente trabalho, nomeadamente, o projeto que será posteriormente apresentado, foi desenvolvido numa sala de pré-escolar de um Jardim de Infância (JI) da região Centro. Este JI está organizado através de uma abordagem específica de índole socio construtiva, inspirada nos modelos pedagógicos de JI em Reggio Emilia. De um modo sucinto, nesta instituição utilizam, por exemplo, um currículo emergente que se foca nos interesses e motivações das crianças, onde estas têm “um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo encarada como sujeito (...) do processo educativo” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 34). O currículo, neste JI, concretiza-se através da metodologia de trabalho e das diversas linguagens das crianças. Consequentemente, existe uma preocupação em documentar o processo de aprendizagem da criança, daí um dos princípios da abordagem deste JI ser a documentação. Esta instituição valoriza, sobretudo, o trabalho em equipa, em que crianças e adultos colaboram com o intuito de promover aprendizagens significativas e potenciar o desenvolvimento de cada criança e do grupo. Nesta abordagem, o educador é também considerado um investigador que “provoca, constrói, estimula o pensamento da criança, promovendo a interação e a colaboração da criança com os seus pares” (Projeto Educativo, 2016-2019, p. 35).

Para a concretização deste projeto, contámos com a participação de 14 crianças, 10 do género feminino e 4 do género masculino, que demonstraram interesse no projeto. Importa frisar que estas crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que todas completariam os 4 anos no ano civil em que ocorreu a intervenção.

A nível da caracterização do grupo, a maior parte dos elementos têm nacionalidade portuguesa, com a exceção de um que tem nacionalidade brasileira. A grande maioria das crianças reside numa área próxima da Instituição e, conseqüentemente, num meio urbano. Importa também referir que as famílias destas crianças se revelaram sempre atentas, participativas e preocupadas com o bem-estar e desenvolvimento das mesmas.

Em relação ao trabalho desenvolvido em contexto de sala, estas crianças demonstram grande interesse por algumas atividades de iniciativa do adulto como ouvir cantar e tocar guitarra. De igual forma, demonstram grande interesse por atividades de iniciativa própria no espaço do jogo simbólico e no exterior (Projeto Educativo, 2016-2019).

5. Natureza do Estudo

A intervenção pedagógica descrita ao longo do presente relatório foi desenvolvida à luz da metodologia trabalho de projeto, tendo, assim, em consideração os princípios defendidos pelo contexto em que este ocorreu e respeitando a abordagem pedagógica preconizada no Projeto Educativo (2016-2019) para este grupo.

Atendendo aos pressupostos anunciados, considerámos que esta metodologia seria apropriada para este estudo, uma vez que permite espelhar, com mais detalhe, o contexto e as conceções das crianças. Esta é, na ótica de Leite, Malpique e Santos (1989), citadas por Vasconcelos (2011), “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 10). Além disso, importa clarificar que o trabalho de projeto parte de questões e/ ou problemas reais, pertinentes e relevantes para um determinado grupo, fazendo com que seja entendido como um estudo onde um determinado tópico ou tema é analisado de forma detalhada (Rangel, 2010). Katz (2016) acrescenta que “o trabalho em projetos é a parte do currículo no qual seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas” (p. 43).

Ao longo da intervenção e para desenvolver o projeto, que será descrito no capítulo seguinte, tivemos em conta as quatro fases enunciadas por Vasconcelos (2011) para este processo: Fase I – Definição do problema; Fase II – Planificação e desenvolvimento do projeto; Fase III – Execução; Fase IV – Divulgação/Avaliação. Contudo, para uma melhor compreensão do projeto e do rumo que o mesmo traçou, estas fases serão posteriormente clarificadas.

Importa aqui frisar que o presente estudo se desenrolou e foi redigido tendo por base os princípios da investigação qualitativa (IQ) em educação. Esta investigação, de acordo com Sousa e Batista (2011), foca-se na “compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores.” (p. 56). Coutinho (2014) complementa esta perspetiva afirmando que a IQ tem como objetivo “investigar ideias, (...) descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (p. 28). Segundo Bogdan e Biklen (1994) esta caracteriza-se pelo facto de o investigador se preocupar com o contexto e frequentar o local onde irá realizar o seu estudo, o que faz com que este possa recolher os dados no contexto natural, com mais detalhe e precisão. Neste sentido, a IQ é descritiva, visto que contém dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16). Além destas particularidades, na IQ os dados são analisados indutivamente e o processo da investigação é mais relevante e pertinente para o investigador do que apenas os resultados do estudo.

5.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a compreensão do contexto que pretendíamos estudar, sobretudo, para a recolha de dados que iriam completar o presente estudo, recorreremos essencialmente à *observação participante*, aliada à escuta ativa. Sousa e Batista (2013) afirmam que, através desta técnica, o investigador tem a oportunidade de interagir com os participantes e com o meio que está a estudar. Dado que o investigador está inteiramente envolvido neste ambiente, terá acesso aos pontos de vista e conceções dos participantes, bem como, a elementos que descrevam as suas intervenções ao longo do estudo.

De modo, a complementar a observação, estivemos sempre com uma câmara, neste caso, a do telemóvel, e um bloco de notas. Recorremos, assim, ao *registo fotográfico* sobretudo para captar alguns momentos do projeto e das interações das crianças. Visto que os educadores, como investigadores que são, “precisam (de) ser observadores perspicazes, atentos para as possibilidades de aprendizagem e portadores de câmaras fotográficas, câmaras de vídeo e gravadores de áudio, sempre “prontos” para captar estes momentos extraordinários” (Kinney & Wharton, 2009, p. 29). Assim, através das fotografias conseguimos descrever, bem como, ilustrar os dados recolhidos.

Com o intuito de registar e descrever os dados que iam sendo observados, foram construídas algumas *notas de campo*. Nestas foi possível encontrar reflexões sobre a intervenção, assim como, a descrição do que era observado e ouvido, sobretudo, os diálogos ao longo do projeto. É de salientar que estes surgiram, muitas vezes, de forma espontânea, provindo de conversas que decorriam do envolvimento da criança e do adulto no projeto. Porém, algumas dessas conversas, onde eram colocadas questões específicas às crianças, tiveram uma vertente mais intencional, com o objetivo de complementar alguns dados que íamos recolhendo.

Por fim, demos ênfase à *documentação*, que pode ser entendida como o “produto” dos instrumentos que enunciámos anteriormente e que se tornou uma grande ferramenta de recolha de dados para o presente estudo. Através deste instrumento, o educador/investigador observa e documenta de forma seletiva, “as palavras, as ações, os interesses, as experiências e as atividades das crianças”, intercalando-as com as suas. Neste sentido, há o registo de todas as evidências do desenvolvimento de, por exemplo, um projeto (Edwards, 2016, p. 160; Vasconcelos, 2011). A documentação é, na ótica de Forman e Fyfe (2016), qualquer género de registo de ação educativa que inclua pormenores suficientes para auxiliar os outros a perceberem o procedimento/comportamento mencionado. O objetivo da documentação não é ser apenas uma descrição ou uma “amostra dos trabalhos”, mas sim uma explicação. Esta é uma ferramenta utilizada com o intuito de tornar a aprendizagem e os seus processos para a descoberta visíveis, nomeadamente, a escuta. Assim, permite que seja lembrada, reconstruída e reinterpretada quando necessário (Dahlberg, 2016; Edwards, 2016; Horta, 2016; Rinaldi, 2016b).

5.2. Procedimentos e considerações éticas

De modo a pudermos fotografar os diversos momentos que dinamizávamos e as descobertas das crianças, solicitámos aos encarregados de educação (EE) que autorizassem a recolha de áudio e o registo fotográfico das crianças, com o intuito de completar o relatório final (Anexo 1). Além disso, tivemos o cuidado de falar com os EE, de forma individual, informando-os sobre a temática do projeto e solicitando a sua colaboração no mesmo.

Para que a identidade das crianças fosse salvaguardada e de forma a manter o anonimato destas, tivemos o cuidado de, ao longo deste relatório, não incluir registos fotográficos que permitissem a sua identificação. Na mesma perspetiva ética, procuramos não fazer referência aos seus verdadeiros nomes. Deste modo, todas as iniciais que aparecem neste relatório são apenas fictícias, bem como o nome da sala em que o projeto decorreu. Por outro lado, optámos por não retirar, de todo, as iniciais, uma vez que consideramos que estas dão uma identidade às transcrições que iremos encontrar ao longo do projeto e da documentação.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Implementação e desenvolvimento do projeto

Para colmatar a problemática descrita no Capítulo II, foi desenvolvido um trabalho de projeto, durante três dias por semana, ao longo do período de 26 de abril a 7 de junho de 2018. Durante este intervalo, foram planificadas, implementadas e avaliadas diversas atividades no âmbito deste projeto. Estas atividades podem ser agrupadas em dois grandes momentos do projeto¹: o de “descoberta”, onde as crianças tiveram oportunidade de descobrir as respostas para as suas interrogações; e, o de “mãos à obra”, onde remodelamos e (re)organizamos a área da nossa biblioteca.

Para a planificação dos vários momentos, recorremos e tivemos, quase sempre, como indutor uma ou mais propostas das crianças. Deste modo, podemos verificar que as crianças foram os principais “condutores” deste percurso. Neste sentido, eu e a minha colega intervínhamos, sobretudo, para sugerir ou propor algo, uma vez que, os adultos ao longo do projeto “devem estabelecer situações e fazer escolhas que facilitem o trabalho das crianças” (Gandini, 2016a, p. 80). Sendo, tal como Edwards (2016) refere, um coator no processo de descoberta das crianças. Importa frisar que todas as planificações foram, muitas vezes, complementadas após a realização das mesmas devido à imprevisibilidade da ação.

Situação desencadeadora do projeto

De forma a despertar a curiosidade das crianças e, uma vez que Malaguzzi, citado por Gandini (2016a), defende que um bom projeto deve gerar alguma motivação das crianças e que este deve ser introduzido com uma provocação, evento ou atividade estimulante, pensámos em retirar todos os livros da nossa sala (Fig. 1) para ver se alguma criança repararia. Assim sendo, pedimos que os livros



Figura 1. Biblioteca sem livros

¹ Para uma melhor visualização, a nível temporal e de um modo mais esquemático, do percurso do nosso projeto, consultar os anexos 2, 3 e 4. No anexo 3 poderemos encontrar as diversas planificações desta intervenção e no 4 a descrição do projeto segundo a perspetiva das crianças.

fossem tirados dois dias antes de irmos estagiar. Porém, em conversa com a auxiliar da nossa sala, descobrimos que os livros tinham sido retirados apenas nessa mesma manhã.

Apesar deste pequeno imprevisto, não desanimamos e demos a volta à situação. Decidimos reunir as crianças, como habitualmente, no tapete dando início a um diálogo em grande grupo acerca do que tinham feito no fim-de-semana e nos dias em que não estivemos com elas. Entretanto, perguntámos se havia algo diferente na sala, visto que enquanto estávamos a brincar com eles reparámos que faltava algo. As crianças ficaram curiosas, mas não sabiam o que faltava. Assim, propusemos que três exploradores analisassem o espaço, mas estes não repararam em nada. Demos continuidade ao diálogo, cantámos os bons dias e, de seguida, perguntámos se queriam ouvir uma das histórias que tínhamos trazido. Após ouvirem e explorarem o livro escolhido, perguntámos se queriam ouvir uma outra história. Como concordaram com a nossa proposta, pedimos a duas crianças que fossem buscar um outro livro à biblioteca. Porém, quando lá chegaram ficaram muito intrigadas, ao se aperceberem da ausência dos livros, e voltaram para contar aos amigos o que se passava. Como as restantes crianças ficaram, também, surpreendidas, conversámos sobre este acontecimento. Ao longo do diálogo, as crianças apresentaram diversas hipóteses para os livros terem desaparecido. Além disso, foi interessante ver a preocupação com os livros. Como uma criança nos disse que *“temos de descobrir quem tirou os livros.”* (F.), surgiu-nos a ideia de: criar uma caça aos livros no quintal. Para conseguirmos sair da sala e, num instante escondermos os livros, dissemos que iríamos investigar e ver se encontrávamos uma pista. E assim foi. Com a caça ao livro, no exterior, as crianças demonstraram-se entusiasmadas, bem como envolvidas e animadas por terem de volta os seus livros.

Este primeiro momento teve como base a espontaneidade, visto que não tínhamos planificado nem contar a história inicial nem fazer a caça ao livro. Malaguzzi, numa entrevista para Gandini (2016a), afirmou que ao estarmos com as crianças, um terço do trabalho é baseado numa convicção e dois terços na incerteza e na relação com o novo. Como um educador tem de estar preparado para todas as situações e ouvir as

crianças, foram estes acontecimentos emergentes que nos guiaram para o passo seguinte (Edwards, 2016).

1.1. Fase I: Definição do problema

Num outro momento, reunimo-nos debaixo de uma árvore do jardim e conversámos sobre o que se tinha passado. Notámos que algumas crianças ficaram distraídas e desatentas. Uma alternativa a considerar numa outra oportunidade, visto que a grande maioria destas crianças têm apenas 3 anos e o seu tempo de concentração é menor, seria conversar em pequenos grupos ou individualmente.

Vasconcelos (2011) refere que nesta primeira fase partilham-se os saberes prévios sobre o assunto, formula-se o problema ou as questões a descobrir e, por fim, tudo é esquematizado. Deste modo, demos início a um diálogo para percebermos os conhecimentos prévios das crianças sobre o livro e a biblioteca, questionando-as sobre estes conceitos. Assim, tivemos oportunidade de ouvir e valorizar as suas conceções, aceitando todo o tipo de respostas, sem as corrigir. Além disso, questionámos as crianças sobre o que gostavam de saber em relação aos livros e à biblioteca, sobre o que achavam da nossa biblioteca, o que podíamos mudar e o que gostavam de fazer. Rankin (2016) refere que esta fase inicial é crucial em todos os projetos, uma vez que é onde descobrimos os conhecimentos e os interesses das crianças em relação ao tema. Importa, também, frisar que neste ponto que o educador não irá dar respostas às questões das crianças, “facilitando” a aprendizagem, mas irá sim fazer com que estas se foquem nas suas dúvidas, que as problematizem e apresentem as suas conceções, que não devem ser consideradas “certas” ou “erradas”. Além disso, quando as crianças trabalham num problema do seu interesse, de forma natural, colocam as questões que querem descobrir. Deste modo, o papel do educador é cooperar com as crianças no processo de descoberta (Edwards, 2016; Rinaldi, 2016a). Assim sendo, nesta primeira fase, surgiu a nossa primeira teia (Anexo 5) com as conceções, dúvidas e motivações das crianças (Vasconcelos, 2011).

Após este momento, enquanto estavam a brincar livremente no exterior, foi possível observar uma das crianças do grupo a contar o que se tinha passado a uma estagiária de uma outra sala e a apontar para onde é que tinham encontrado os livros. Foi com

esta pequena partilha que percebemos se o nosso indutor tinha ou não cativado e intrigado as nossas crianças.

Ainda nesta fase e como uma das crianças tinha afirmado que achava que “*tiraram (os livros) porque estavam estragados.*” (B.) propusemos desde logo realizar uma seleção dos livros com as crianças. Ao longo desta, lemos-lhes sempre os títulos e tivemos sempre o cuidado de pedir às crianças uma explicação para a exclusão do livro. Para nós era importante que estas tivessem consciência que um livro só podia ser descartado se o seu estado assim o justificasse. Importa ressaltar que os livros que foram excluídos não foram colocados no lixo, mas sim no atelier para que fossem aproveitados para outro propósito.

1.2. Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Após o diagnóstico inicial, faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto, sendo estes flexíveis, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças (Vasconcelos, 2011). Assim, na fase seguinte, construímos com as crianças um esquema onde registámos as ideias recolhidas anteriormente sobre as conceções do livro e da biblioteca e sobre o que queriam saber ou fazer (Anexo 6). Para a construção dos cartões do esquema, as crianças tiveram uma participação ativa: puderam recortar um dos lados dos cartões; tiveram a oportunidade de escolher a cor da frase que haviam dito, bem como assiná-la, dando assim o seu toque pessoal (Fig. 2); e, algumas demonstraram interesse em “escrever” as palavras dos cabeçalhos. Importa frisar que durante a assinatura das frases não colocamos nenhum modelo do seu nome porque não queríamos que se limitassem a copiar ou influenciá-las no modo como “escreviam”. Além disso, apenas deixámos as crianças “escreverem” os cabeçalhos porque demonstraram interesse.



Figura 2. Tentativa de escrita

Enquanto montámos o esquema com a ajuda das crianças, estas identificaram quais eram as ideias que tinham partido delas, o que mostra que o interesse no projeto não foi momentâneo. Reconhecemos que a construção deste esquema contribuiu para que

as crianças compreendessem, de forma mais clara, o início do projeto e os seus possíveis rumos. Além disso, importa salientar que perguntámos de forma individual, se queriam ou não participar neste projeto.

Ainda nesta fase, definimos ainda o nome do projeto, o que permitiu que as crianças se apercebessem que já tínhamos algo consistente. Para tal, perguntámos se não achavam que o nosso projeto precisava de um nome, surgindo duas sugestões: “*Projeto da biblioteca*” (F.) e “*Bibliotec’Azul, porque nós somos a sala azul*”² (H.), sendo que foi com esta última proposta que a maioria das crianças concordou.

1.3. Fase III: Execução

As crianças partem (nesta fase) para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. (Vasconcelos, 2011. P.16)

1.3.1. Redação de uma carta

Tendo em conta a perspectiva preconizada na obra de Vasconcelos (2011) para esta terceira fase e devido às seguintes afirmações das crianças: “*Acho que vou dizer à mãe e ao pai que não há livros na biblioteca*” (F.), “*Era melhor mudarmos os livros*” (H.) e “*Eu tenho livros em casa, posso trazer porque a minha mãe deixa.*” (B.), pensámos que podíamos envolver os EE. Deste modo, e visto que são parte integrante do processo educativo, pensámos em pedir a sua colaboração para apetrecharmos e diversificarmos a nossa biblioteca. Assim, apresentámos esta sugestão às crianças e, como concordaram, propusemos a criação de uma carta para os EE. Esta foi elaborada com um pequeno grupo de crianças que demonstraram interesse nesta atividade (Anexo 7). Além disso, o trabalhar em pequeno grupo simplifica o processo de colaboração, permite uma maior troca de ideias e promove experiências mais significativas (LeeKeenan & Nimmo, 2016; Rankin, 2016).

² Esta transcrição foi alterada de modo a garantir a confidencialidade da sala e do grupo em questão.

Ao começar a redação da carta, as crianças disseram logo “Olá, mamã e papá”. Nesse momento, questionámos se todas as crianças tinham mamã e papá visto que duas crianças que tinham estado anteriormente neste grupo não tinham o núcleo familiar tradicional: uma tinha duas mães; e, uma outra tinha um tutor, visto que vivia numa instituição. Uma vez que duas crianças vivem só com um dos progenitores, propusemos escrever “Olá, mamã e/ou papá” respeitando assim o núcleo familiar de cada criança. Posteriormente, as crianças explicaram o que se tinha passado com os livros da biblioteca e sugeriram que “*Como tenho livros em casa que já li inúmeras vezes posso dar à nossa biblioteca*”.

Interrogámos as crianças quais os tipos de livros que queriam na nova biblioteca e logo responderam “*Ah..., mas não é só os livros de histórias*”. Além disso, salientaram “*Não compre os livros, são os que tem em casa.*”. Através desta estratégia, conseguimos envolver as famílias e fazer com que as crianças partilhassem com os seus amigos livros que já tinham lido e que não se importavam de oferecer à nossa biblioteca. Ao longo deste momento as crianças tiveram, como já era habitual, oportunidade de nos ver a escrever. Além disso, com a carta impressa, cada criança assinou o seu nome à sua maneira, uma vez que a carta era dirigida à sua família (Anexo 7). Deste modo, a mensagem e a construção da carta tornou-se algo mais pessoal e existiu, mais uma vez, um incentivo e uma valorização das tentativas de escrita da criança (Silva *et al.*, 2016). Ao longo do tempo, percebemos que foram várias as famílias que aderiram e responderam ao pedido através do contributo com livros-jogos, com *pop-up*’s, de fábulas, de colorir e até livros bilingues!

1.3.2. “O Ciclo do Livro”: Ler para descobrir e Pesquisa em casa

Numa outra fase, com o objetivo de dar resposta a algumas das questões das crianças, levámos o nosso computador. Neste estava um áudio, onde um amigo secreto convidava as crianças do projeto a ouvirem e explorarem a história que ali tinha deixado. É de salientar que este mesmo áudio não foi gravado por nenhuma das estagiárias, com o intuito de alimentar ainda mais a curiosidade das nossas crianças e

prender a sua atenção. Assim sendo, convidámo-las a explorarem e a “folhearem” digitalmente a história *O Ciclo do Livro*³ (Fig. 3).



Figura 3. Exploração d' "*O ciclo do livro*" no computador

Por conseguinte, pedimos que nos dissessem, através do título e das suas ilustrações, o que achavam que aquela história nos iria contar. Neste momento, as crianças tiveram contacto

com um novo suporte de livro e compreenderam que nestes equipamentos também “vemos livros” (M.). É de salientar que a história *O Ciclo do Livro* foi adaptada por nós, uma vez que esta era muito extensa e o texto original não era adequado para esta faixa etária. Apesar desta particularidade, consideramos que, da nossa pesquisa, esta obra era a que focava todos os pontos essenciais da elaboração de um livro. Além disso, após refletirmos e analisar se, mesmo que se adaptássemos a história, esta não perderia o seu cerne, decidimos que a iríamos explorar. No que toca à leitura da história, optámos por contá-la em grande grupo. Porém, fomos interrompidas porque algumas das nossas crianças tiveram de ir para outro projeto, o que fez com que ficassem mais agitadas.

Na parte da tarde, voltámos a tentar com um grupo mais pequeno no atelier e resultou melhor. As crianças estavam mais calmas e atentas. Aí, puderam compreender como se faz um livro e partilhar as suas descobertas com os seus colegas. Sentimos que, através desta dinâmica de leitura do livro, não conseguíamos dar totalmente resposta às questões das crianças e ficámos desanimadas. Nesse mesmo dia, refletimos sobre a estratégia utilizada e chegámos à conclusão que teria corrido melhor se tivéssemos proposto uma pesquisa com os familiares. Não optámos primeiramente por essa estratégia devido à falta de tempo e ao facto de termos receio que os familiares não participassem. Para contornar a situação e, como a estratégia do livro não tinha sido a melhor, enviámos para casa um pequeno guião de pesquisa com as questões das crianças para que as mesmas pudessem investigar com os familiares (Anexo 8). Felizmente, os familiares envolveram-se nesta iniciativa e trouxeram-nos algumas das

³ Livro da autoria de Cristina Quental e Mariana Magalhães, publicado em 2011.

suas pesquisas. Estas foram muito variadas, algumas tinham as respostas das crianças, outras eram mais teóricas. À medida que as pesquisas foram chegando incentivámos as crianças a partilhá-las, uma vez que desta forma aprendem a comunicar, a expressar conceitos e teorias e a ouvir os outros (Kinney & Wharton, 2009). Quando demonstravam não estar à vontade ou já não se lembravam, perguntávamos se podíamos ler as suas pesquisas.

1.3.3. Ida à Biblioteca

Num outro momento, e devido à proposta de uma criança de “*Ir à biblioteca*” (B.), dinamizámos uma visita a este espaço, dando valor e consideração à sua voz. As crianças mostraram-se sempre muito entusiasmadas com a visita, uma vez que íamos sair do JI e porque, em conversa, algumas delas revelaram que nunca tinham visitado uma biblioteca. Durante a visita, o bibliotecário conversou com elas, explicando quais as regras daquele espaço, como é que os livros foram para aquela biblioteca, bem como, a forma de organização dos livros (Fig. 4). Além disso, mostrou diferentes tipos de livros, como livros de banda desenhada, enciclopédias, livros com sons, *pop-up's* e ainda lhes contou uma história. As crianças ficaram, desde logo, surpresas com os diferentes livros. Ao assistirmos ao seu envolvimento, chegamos à conclusão de que este momento as motivou e alimentou o seu interesse e curiosidade. No fim, o bibliotecário deixou um convite para que visitassem aquela biblioteca mais vezes, por exemplo, com os seus familiares.



Figura 4. Conversa com o bibliotecário

Quando regressámos ao JI, dialogámos com as crianças para perceber o que tinham gostado mais na visita e notámos que os livros foram uma resposta constante. Ainda neste diálogo, perguntámos que nome se dava ao senhor que tinha conversado com elas na biblioteca. As respostas foram variadas: “Bibelioticário.” (M.), “Didiotecário.” (A.), “Biliocário.” (V.), “Os senhores da biblioteca não são só meninas.” (H.). Assim,

apesar de não ter sido intencional, conseguimos desmitificar um estigma presente na nossa sociedade.

1.3.4. Conversa com o Editor

Mais tarde, devido aos guiões de pesquisa enviados para casa, um encarregado de educação, que era editor, mostrou-se disponível para conversar com as crianças, contribuindo para fomentar o interesse das mesmas nos livros (Fig. 5). Ao conversar com as crianças, este revelou-lhes o que achava sobre os livros: *“Os livros são o lugar onde guardamos os maiores tesouros.”*



Figura 5. Visita do editor

(Y.). As crianças mostraram-se interessadas e curiosas nesta diferente perspetiva e abordagem daquilo que são os livros. Foi quando apresentou os livros que trouxe, que as crianças se mostraram mais cativadas. Os livros que mostrou eram diferentes daquilo a que estavam habituadas. Existiam livros de vários tamanhos, com música, com diferentes texturas e livros para colorir. Ao longo da apresentação, permitiu que as crianças manipulassem os livros, experienciando assim, as diferentes texturas presentes num deles. Viana *et al.* (2017) alertam-nos para a necessidade de experiências como esta, que as cativem e motivem as crianças a explorar livros.

Numa fase seguinte, sugeri às crianças que, através de um desenho presente no livro de colorir, dessem asas à sua imaginação e contassem a história que achavam que o mesmo representava. Esta atividade fez com que estas percebessem uma possível forma de como surgem as histórias. As crianças envolveram-se e apresentaram as soluções que partiram da sua imaginação.

Terminou esta conversa com as crianças desafiando a que todos os dias estivessem em contacto com os livros, sozinhos ou através do adulto. Gandini (2016b) refere que o conhecimento é co construído nas trocas e nas partilhas de saberes ou estratégias com outros. Deste modo, foi interessante permitir às crianças o contacto com um interveniente no processo da criação do livro, uma vez que, ao longo do tempo, este

tem sido um tema muito abordado e questionado por elas. Existiu, assim, uma ligação com os conhecimentos adquiridos e a realidade.

1.3.5. Caça ao Tesouro – Consolidação de descobertas

Numa fase seguinte, realizámos uma atividade ao ar livre. Nesta, as crianças tinham de fazer, no quintal, uma caça ao tesouro onde iam encontrar os seus desenhos sobre a construção do livro e as imagens reais correspondentes aos mesmos (Fig. 6). O facto de esta atividade ser realizada no quintal e de proporcionar a oportunidade se movimentarem livremente, despertou um maior interesse nas crianças. Depois de encontrados os “tesouros”



Figura 6. Caça ao tesouro - Descobertas

espalhados, reunimos o grupo para fazer algumas observações. Este momento mostrou-se bastante interessante, uma vez que, para além de todos os conceitos do projeto, trabalhámos, também, algumas noções espaciais. Quando reunimos todas as imagens, as crianças foram capazes de organizar uma sequência e explicar o que acontecia em cada uma das etapas.



Figura 7. Divulgação das descobertas

Como forma de divulgação dos conhecimentos até então construídos no projeto, afixámos na entrada do JI e no interior da nossa sala (Fig. 7) um esquema construído em conjunto com as crianças. Assim, “*Todas as mães, todos os papás, toda a gente já podem saber o nosso projeto.*” (F.). Nesta construção, as crianças que demonstraram interesse recortaram, “escreveram” e desenharam.

1.3.6. Alterações físicas da área da biblioteca

Para dar início às alterações na biblioteca, conversámos sobre a sua localização e se havia mais algum aspeto, além do que já tinham referido inicialmente, que gostassem de mudar, dado que as sugestões são fundamentais para os processos de tomada de decisão (Kinney & Wharton, 2009). Após apresentarem as suas ideias, fizemos uma breve distribuição de tarefas onde as crianças revelaram qual a sua preferência. Deste modo, permitimos que todos tivessem oportunidade de participar nesta parte mais prática do projeto.

Criámos, também, devido à sugestão de uma das crianças, um logótipo para a identificação dos livros da nossa biblioteca. Existiram quatro crianças que demonstraram interesse em desenhá-lo. Com o desenho acabado, pedimos a cada criança do projeto que escolhesse um dos símbolos para representar a nossa sala. Com este pequeno gesto, tornámos os livros e a biblioteca em algo mais pessoal. Os livros ficaram, assim, identificados como pertencentes àquela sala. Deste modo, fica, de igual forma, facilitada a arrumação dos materiais, uma vez que a nossa sala e a do lado têm uma ligação e as crianças muitas vezes brincam juntas e os diversos materiais misturam-se.

Posteriormente, metemos mãos a obra na (re)decoração da área da biblioteca. Uma vez que as crianças queriam pintar as cadeiras e algumas das tintas para este fim são tóxicas, propusemos-lhes forrar as cadeiras com jornal e cola branca para que depois pudéssemos pintá-las com tinta guache (Fig. 8). Para tal, numa primeira fase rasgamos papel de jornal e só depois é que forramos as cadeiras com o mesmo jornal. Como este último momento foi concretizado no exterior, muitas crianças dos outros grupos vieram ao nosso encontro e questionaram-nos sobre e qual a finalidade desta atividade. Além de ser uma forma de divulgar o que estávamos a desenvolver, notámos que este foi momento cativante e prazeroso para as crianças.



Figura 8. Colagem do papel nas cadeiras

Como na parte da tarde as cadeiras já estavam secas, uma vez que “*a cola subiu pelo céu, ela voou, ficaram as folhas*” (J.), fomos com um outro grupo para o atelier pintá-las. Neste momento, as crianças tiveram a liberdade de escolher uma cor para pintar as nossas cadeiras com uma trincha (Fig. 9). Mais uma vez foi possível observar o envolvimento e interesse presentes ao terem oportunidade de realizarem algo mais prático e manual.



Figura 9. Pintura das cadeiras

Num outro momento, pintámos, com tinta de tecido, três almofadas (Fig. 10). É de referir que recorremos ao uso do pincel para que as crianças desenvolvessem a sua motricidade fina, dado que algumas das crianças ainda não pegam nos objetos mais finos da maneira mais adequada. Além disso, esta fase permitiu que todas as crianças contribuíssem na pintura de uma das almofadas e que dessem asas e expressão à sua imaginação.



Figura 10. Pintura das almofadas

Num outro dia, pedimos ajuda para organizar os livros e etiquetá-los. Primeiro, em pequeno grupo, as crianças questionaram-se sobre o lugar onde deveria ficar a etiqueta. Como já tínhamos decidido que os livros seriam organizados voltados para a frente, permitindo a visualização da capa, negociámos a localização da etiqueta e pedimos a sua opinião (Fig. 11). Além disso, como uma das crianças já nos tinha proposto a organização dos livros pelo seu tamanho: grande, médio e pequeno; nós sugerimos a utilização de caixas para uma melhor organização dos mesmos e contarmos quantos livros tínhamos, no momento, em cada caixa.



Figura 11. Etiquetagem dos livros da biblioteca

Para facilitar a arrumação e organização dos livros e continuar a trabalhar estes conceitos de tamanho bem como das cores, propusemos atribuir uma cor a cada categoria. Posteriormente, em conjunto com as crianças, lembrámo-nos que as etiquetas podiam ter uma bolinha da cor da categoria do livro. Com as bolinhas feitas, começámos a etiquetar os livros. Mais tarde, as crianças escolheram as caixas que queriam utilizar “*para pôr os livros na biblioteca*” (N.), “*mas não os misturar*” (H.), e pintaram-nas. Como tínhamos poucos livros pequenos e muito pequenos, “*dividimos a caixa pequena e muito pequena*” (D.). Já na nossa sala, organizámos os livros nas nossas caixas (Fig. 12) e criámos um cartaz com a legenda das cores. Além disso, houve a sugestão de “*ir à sala dos outros meninos dizer como é a nossa biblioteca para não desarrumarem tudo*” (F.). Como as crianças sugeriram que queriam a prateleira da biblioteca com “*uma parte nova vermelha*” (A.), forrámo-la com papel autocolante branco e deixamos que as crianças decorassem a gosto, com canetas de tinta permanente (Fig. 13). Por fim, com tudo seco, organizámos a nossa biblioteca com as caixas novas (Fig. 14) e com as nossas cadeiras e almofadas: “*A biblioteca ficou boa*” (P.).



Figura 13. Organização dos livros nas respectivas caixas



Figura 12. Decoração da prateleira



Figura 14. Biblioteca remodelada

1.3.7. Construção de “um livrinho com cartão e folhas”

Como uma das crianças tinha-nos dito que “*gostava de fazer um livrinho com cartão e com folhas... e com cola pegajosa*” (F.), apresentámos esta sugestão ao restante grupo. As crianças demonstram logo entusiasmo e vontade para a realizar. Como precisávamos de material para a construção pedimos a opinião de algumas das crianças. Além disso, como o livro tinha de ter um tema, apresentámos a proposta de fazê-lo sobre o nosso projeto, documentando, assim, todo o seu processo. As crianças aceitaram-na e, para tal, começamos por construir, em conjunto, o texto do nosso livro, enquanto cada criança ia dizendo qual a parte que iriam desenhar do nosso livro. Nesta tarefa, como era também parte da avaliação do projeto, resolvemos envolver todas as crianças do projeto para que estas pudessem contribuir para algo que irá enriquecer, de igual modo, a biblioteca e onde irá ficar registado tudo o que fizeram para o estado atual da mesma. Além disso, tentámos envolver os conceitos de noção de tempo, como o primeiro, o antes e o depois, ao organizar as imagens do livro. Primeiro, para conseguirmos construir uma história coerente e, depois, porque reparámos que as crianças deste grupo ainda apresentam algumas dificuldades nesta área.

Mais tarde, como não tínhamos legendado as ilustrações com o texto construído com o intuito de estas serem já a versão final, optámos por utilizar frases impressas. Deste modo, as crianças tinham ao seu dispor uma cartolina onde podiam colar o seu desenho e a frase correspondente do modo que preferissem (Fig.



Figura 15. Colocação do texto na página do livro

15). Através desta dinâmica as crianças tiveram ainda oportunidade de distinguir o texto das ilustrações. Posteriormente, questionámos as crianças sobre o que faltaria: a capa e a contracapa. Por conseguinte, algumas das crianças demonstraram interesse em ilustrá-las e em “escrever” o título. Destes escolhemos, em grande grupo, a que mais se apropriava ao tema do livro. Como as crianças já tinham demonstrado interesse em que a capa fosse de cartão, recorremos a essa ideia, à qual, adicionamos a ilustração. Além disso, as crianças tiveram a oportunidade de ordenar as folhas do livro em grande grupo e de assinar o seu nome no livro construído, visto que foram os

autores, ilustradores e, também, “editores” daquela obra. De seguida, negociámos como unir as folhas do livro: “Com cola pegajosa e agrafos” (H.); ou, “Com um fio” (F.). Porém, como o livro era volumoso e, para possibilitar uma melhor manipulação do mesmo, sugerimos colocar argolas, ideia que foi aceite pelo grupo. Quando apresentámos o livro concluído ao grupo (Anexo 9), contámos a sua história e pedimos feedback sobre o mesmo: “*Eu gosto muito deste livro que fizemos*” (B.), “*Eu gosto do livro porque é ler*” (V.), “*Gostei de quando construímos a história*” (D.), “*Construir um livro não é nada fácil, mas gostei de ver quando ele estava todo bom... quando acabamos de fazer*” (F.). Por fim, o livro foi identificado com uma das etiquetas da biblioteca e colocado no respetivo local.

Importa por fim ressaltar que ao longo de toda esta fase a teia inicial foi sendo atualizada sobretudo nos campos “O que queremos saber” e “O que queremos fazer”. Deste modo, no anexo 10 consta a teia atualizada, bem como o que descobrimos e o que fizemos.

1.4. Fase IV: Divulgação/Avaliação

Esta fase foi sendo concomitantemente realizada ao longo do processo de execução do projeto. Contudo, iremos destacar os pontos mais importantes desta fase, por exemplo, a avaliação de toda esta partilha e descoberta de saberes, bem como, de que modo divulgámos o nosso projeto aquando da sua conclusão.

Ao longo de todo o projeto, tivemos o cuidado de pedir o *feedback* das crianças sobre os momentos desenvolvidos e fazíamos sempre a documentação das suas descobertas, visto que estes aspetos eram fundamentais para a avaliação, essencialmente informal (Fyfe, 2016). Rinaldi (2016b) afirma que “não é possível documentar sem avaliar” (P. 243). Esta documentação era quase sempre através da linguagem gráfica que permitiam explorar os conhecimentos, reconstruir e construir um conjunto de conhecimentos oriundos dos tópicos investigados (Katz, 2016). Além disso, como referi anteriormente, ao construirmos o livro percebemos se tinha sido ou não significativo para as crianças. Por conseguinte, perguntámos, de forma individual, se as crianças tinham gostado ou não do projeto. Como a resposta foi coerente, as crianças tiveram ainda oportunidade de refletir sobre o que mais gostaram e o que descobriram

com o projeto (Anexo 11). Assim, apesar de termos realizado uma avaliação final, durante o decorrer do projeto a avaliação foi contínua. Gostaríamos, também, de referir que ao anotarmos as suas respostas, além de as crianças nos verem a escrever, sentiram que estavam a contribuir com a sua opinião para a construção de um resultado conjunto (Silva *et al.*, 2016; Rinaldi, 2016b). Além da avaliação das crianças, tivemos oportunidade de questionar o nosso educador cooperante sobre o que achava da nossa nova biblioteca (Anexo 12).

Podemos ver o envolvimento das crianças neste projeto desde o início. Logo no primeiro momento, demos por nós a observar uma criança a contar aos amigos de outros grupos o que se tinha passado. Por exemplo, quando as crianças estavam a colocar jornal nas cadeiras, no quintal, várias crianças questionaram-nos o quê e porquê é que estávamos a fazer aquela atividade e as nossas crianças respondiam “É para a nossa biblioteca!”. Com a divulgação dos conhecimentos até então construídos no projeto, na entrada e na sala através de um esquema construído em conjunto com as crianças, uma das crianças disse entusiasmada “*Todas as mamãs, todos os papás, toda a gente já podem saber o nosso projeto.*” (F.) Além disso, podemos observar a sua preocupação e cuidado com o trabalho desenvolvido, através da proposta, que se realizou, de “*ir à sala dos outros meninos dizer como é a nossa biblioteca para não desarrumarem tudo*” (F.) (Fig. 16). Isto demonstrou que as crianças tiveram um envolvimento ativo e não queriam que as outras crianças estragassem o seu trabalho, nem os seus livros, uma vez que muitas vezes as crianças de outras salas, nos tempos não letivos, iam para a nossa sala. Deste modo, consideramos que este projeto foi uma mais valia para as crianças, contribuiu para dar resposta às suas dúvidas, promoveu novas descobertas e passaram a explorar mais os livros, bem como, a ter mais cuidado com os mesmos.



Figura 16. Divulgação do projeto nas restantes salas

Na divulgação final do projeto, pode ocorrer uma experiência, “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Vasconcelos, 2011, P. 17). De um modo geral, esta é a fase

da socialização do saber. Assim sendo, pensamos convidar os familiares das nossas crianças a visitarem o nosso espaço. Nesta visita, teriam uma “visita guiada” pela biblioteca dinamizada pelas crianças, onde explicariam o que tinham realizado, bem como, um momento de “Hora do Conto” dinamizado pelos familiares. Porém, fomos convidadas a fazer a nossa divulgação no Dia da Festa de Final de Ano Letivo. Além disso, fomos desafiadas a dinamizar um *workshop* relacionado com o nosso projeto. Demonstramos, desde logo, disponibilidade para tal. Contudo, por motivos de força maior, não tínhamos disponibilidade para realizar duas divulgações. Assim, como queríamos que os pais vissem o nosso trabalho e a transformação da nossa biblioteca, afixamos na porta da sala e na entrada, um convite, construído em diálogo com as crianças, a convidá-los para visitarem e usufruírem do novo espaço (Fig. 17)

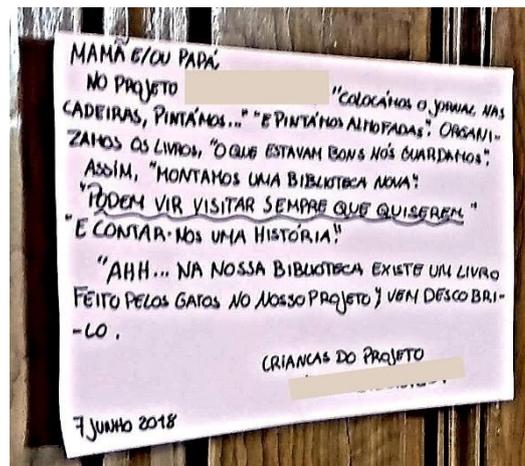


Figura 17. Convite aos EE para visitarem a nossa biblioteca

Para a divulgação na Festa de Final de Ano, pensámos em promover um *workshop* em que os todos os interessados teriam oportunidade de construir um livro. Porém, o nosso educador cooperante questionou-nos se não era melhor cada participante realizar uma página de um grande livro. Assim sendo, depois de ponderarmos a sugestão anterior, surgiu como ideia inicial para o *workshop* a proposta de cada criança e/ou familiar construírem uma página para um grande livro. Além disso, importa frisar, que, ao recolher os materiais para a construção das nossas folhas, lembramo-nos que podíamos usar material de desperdício como, por exemplo, transformar sacos de papel em páginas de livro.

No dia da Festa de Final de Ano começámos o nosso *workshop* a utilizar a estratégia anteriormente referida. Porém, apesar de estarem a aderir e após conversar com a minha colega, sentimos que não estava a funcionar da melhor forma. Sentimos que deste modo, as crianças estavam a construir páginas de um livro que não poderiam visualizar o produto no momento. Assim, considerámos que seria mais significativo para as crianças construírem um pequeno livro. Deste modo, poderiam ver o resultado

da sua produção, tornar o seu livro em algo mais pessoal e até levá-lo para casa. Como mudámos de estratégia, começámos por sugerir que utilizassem os sacos de papel como capa e que utilizassem os tecidos para decorar o seu livro se assim o desejassem. Para que conseguissem visualizar, de uma melhor forma, a nova estratégia e conseguir cativá-los, fizemos a estrutura dos primeiros livros. Além disso, como contávamos com a presença de



Figura 18. Construção de um livro, em colaboração com os EE, no *Workshop*

crianças da valência de creche desta instituição, estes primeiros livros foram para estas crianças que, assim, só tiveram de os decorar. Foi interessante e gratificante ver os pais a construírem o livro com os seus filhos e a participarem nos processos de aprendizagem das crianças (Fig. 18).

No nosso *workshop* tínhamos, também, presente o livro que construímos juntos sobre o projeto. Tornou-se uma mais valia, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de mostrá-los aos pais e explicar o que descobriram ou fizeram. Inclusive, uma das crianças teve o privilégio de ouvir a sua mãe a ler-lhe a história que tinha ajudado a construir. Deste modo, tivemos a oportunidade de conversar com os pais sobre o projeto e de ter o seu *feedback*. Primeiramente, perguntavam-nos se tinham sido mesmo eles a fazer. Assim, explicámos que nós só definimos o tamanho das folhas do livro e que sugerimos a utilização das argolas. Ficavam muito surpreendidos. Ao folhearem o livro, as crianças explicavam e diziam quais eram os seus desenhos. Além disso, um pai ficou muito surpreso com a transformação física da biblioteca, questionando-nos muitas vezes se foram mesmo as crianças que a tinha realizado. Demonstrou, ainda, interesse em realizar em casa a pintura de almofadas com o seu filho.

Além disto, tínhamos ainda exposto dois *posters* com todo o processo do projeto, tal como, afirmam Forman e Fyfe (2016) e Vasconcelos (2011), a documentação pode ser mostrada de forma pública através de painéis de fotografias com textos explicativos. Deste modo, demos visibilidade a uma parte do trabalho que foi desenvolvido no JI, bem como, às capacidades das crianças. Na sala, contámos com a presença das suas

produções dando destaque, assim, às ideias e iniciativas das crianças (Katz, 2016) (Anexo 13).

De um modo geral, percebemos que este foi um projeto bem conseguido. As crianças envolveram-se, sobretudo as mais velhas, procuraram sempre colaborar e descobrir mais. Quando questionadas sobre o que estávamos a desenvolver, a maioria sabia responder e, no fim do projeto sentiam orgulho em dizer que aquele era o seu projeto e a sua biblioteca. Em relação às famílias, estas aderiram às nossas propostas e colaboraram sempre que possível. Além disso, o seu *feedback* no *workshop* deveras gratificante.

2. Apresentação e Discussão dos Resultados

Após refletirmos acerca da nossa intervenção, torna-se igualmente pertinente observar quais os frutos da mesma, no que diz respeito à promoção da literacia emergente e do gosto pela leitura. Ao longo do trabalho de projeto e nos momentos de brincadeira livre tentámos dinamizar situações de exploração reais e significativas para as crianças, onde a leitura e a escrita se apresentassem contextualizadas. Neste sentido, surgiu a tentativa de “familiarizar (...), dum modo informal, as crianças com o vasto mundo da linguagem escrita e (dos livros)” (Horta, 2016, p. 51; Silva *et. al.*, 2016).

Um exemplo que demonstra que o projeto obteve resultados positivos verifica-se nos momentos de escrita livre, em que todas as crianças demonstraram interesse e curiosidade em participar e tentar “escrever”. Aliás, dado que numa primeira vez esta dinâmica havia funcionado bem e as crianças aderiram à proposta, optámos por realizar uma outra, como foi exemplo o momento de assinatura de cartas e na assinatura do livro⁴. Uma vez que devemos “permitir às crianças tentativas de escrita livre, para que possam experienciar e familiarizar-se com o processo” (Viana *et al.*, 2017, p. 21), nestes momentos, não disponibilizámos nenhum modelo do seu nome, nem nenhuma das crianças pediu para escrevê-lo para poder replicar. Através desta estratégia, sentimos que demos maior liberdade às crianças e conseguimos perceber um pouco melhor quais as suas concepções iniciais sobre escrita. Além disso, como

⁴ Rever registos fotográficos dos anexos 7 e 9.

estavam a tentar escrever o seu nome, este momento tornou-se mais pessoal, envolvente e significativo para elas.

Estando agora num momento de reflexão, consideramos que se optássemos por disponibilizar um modelo nas primeiras tentativas de escrita do seu nome, as crianças estariam muito preocupadas em copiar as letras tal e qual. Contudo, num outro momento, existiram crianças que nos solicitaram para escrever os cabeçalhos do esquema inicial, desta vez, através de um modelo fornecido pelo adulto⁵. Apesar de estarmos um pouco apreensivas, uma vez que as mesmas estariam apenas a copiar as letras dos títulos dos cabeçalhos, decidimos ceder ao pedido. Esta cedência ocorreu pelo facto de esta já ser uma prática recorrente naquele JI, onde as crianças que querem ajudavam a “escrever”, nomeadamente, títulos de cartazes e porque, deste modo, as crianças sentiam que estavam a contribuir para toda esta construção. Importa frisar que não tentámos corrigir o modo como as crianças desenhavam as letras e que, para uma melhor compreensão do que tinham escrito, legendamos os cabeçalhos.

Num outro momento, existiram crianças que voltaram a demonstrar interesse em “escrever” os títulos dos materiais de divulgação das nossas descobertas. Durante esta atividade, houve uma criança que ficou surpreendida por ver o seu par a “escrever” e questionou-a “Tu já sabes escrever com letras?” (H.) ao que lhe foi respondido “Não... só sei fazer um I e um O..., mas ainda há mais letras.” (F.). É necessário frisar que estes pequenos momentos têm de ser significativos para as crianças. Se as mesmas não tivessem demonstrado interesse em participar na construção dos cabeçalhos e fôssemos nós a “impor” que “escrevessem”, esta atividade poderia tornar-se desinteressante. Uma vez que iria se cingir num mero ato de copiar, seria desprovido de significado e não iria contribuir de forma alguma para a construção de conhecimentos sobre o código escrito (Horta, 2016; Rios, 2017).

Ao longo da nossa intervenção, as crianças tiveram oportunidade de nos observar enquanto escrevemos e, em alguns momentos, ajudaram-nos a construir as frases que queríamos registar, como é exemplo a construção da carta e do convite aos EE. Nestes momentos, tornou-se notório que já não era preciso sermos nós a perguntar às crianças

⁵ Rever anexo 6.

se queriam que registássemos o que haviam feito, por exemplo, nos seus desenhos. Estas tomavam a liberdade de nos pedir para que escrevêssemos o que elas queriam. Na construção do símbolo para a identificação da biblioteca, uma das crianças, após a conclusão do seu desenho, disse “Escreve aí “É da sala azul”” (F.), sem que nós perguntássemos se queria que redigíssemos algo. Tínhamos, ainda, por hábito ler sempre, por exemplo, o que escrevíamos no nosso bloco de notas, nomeadamente, o que as crianças diziam. Tanto que, já na fase final do projeto, uma das crianças, observou-nos a ler as notas do nosso bloco e curiosa perguntou-nos “Foste tu que escreveste?” (H.). Assim, refletimos que, ao longo da nossa prática, não nos podemos esquecer que as crianças são observadoras atentas e que estão sempre a absorver tudo o que fazemos e os exemplos que damos. Deste modo, o educador não se pode esquecer de servir, também, de modelo nos momentos de exploração da leitura e da escrita, uma vez que as crianças ao observá-lo irão construir, de igual modo, algumas conceções de literacia emergente (Leal *et al.*, 2014).

Uma outra dinâmica que merece ser realçada, por ter interligado todos os pontos deste projeto e do presente estudo, é a da construção do livro. Além disso, consideramos que deve ser destacada, uma vez que foi um dos momentos que algumas das crianças referiram quando questionadas sobre o que tinham gostado mais no projeto. Durante a realização da mesma, as crianças puderam participar em todos os momentos de construção de um livro, nomeadamente ajudar a construir o texto, ver escrever, ouvir ler e posteriormente “ler”, ilustrar, colar o texto e organizar a história de um modo coerente. Como foram as crianças que “legendaram” as imagens com a frase correspondente, existiu uma maior ênfase na diferença entre as ilustrações e o código escrito. Concomitantemente, este livro demonstrou-se um pouco mais especial e com um maior significado por ter sido contruído pelo grupo. Com esta dinâmica houve uma criança que referiu “Aprendi a fazer o meu livro” (V.) e uma outra revelou-nos que “Eu estou a fazer livrinhos em casa... novos!” (F.). Como este livro nos acompanhou no *workshop*, algumas crianças tiveram a oportunidade de ouvir os pais a lerem-no, enquanto explicaram o que haviam feito no projeto.

Registámos, de igual modo, um maior interesse das crianças pelos livros e pela área da biblioteca. Desde logo, quando lemos o *feedback* do educador, este refere que houve

uma alteração no comportamento das crianças e que agora a área da biblioteca é “Um espaço que eles procuram bastante e passam muito tempo”⁶. Além de que quando perguntámos às crianças o que achavam da nova biblioteca, se gostavam e o porquê⁷, verificámos que há um consenso no que diz respeito a gostar do “novo” espaço. A grande maioria refere que se deve ao facto de o mesmo ter mais livros, de estes serem novos, diferentes e em melhores condições que os anteriores. Além disso, realçam que gostam de o espaço pelo facto ter o livro que trouxeram para a sala. Neste sentido, consideramos que o facto de as crianças terem tido contacto com diferentes livros ao longo deste projeto e terem até construído o seu livro de grupo poderá ter contribuído positivamente para despertar a sua curiosidade por este objeto tão rico.

Além das crianças terem observado diferentes tipos livros na biblioteca, explorado outros com o editor e também digitalmente, as crianças tiveram contacto com um livro diferente todas as semanas, levado por nós e explorado em grupo ou individualmente. Tentámos sempre levar livros relacionados com a temática que estava a ser desenvolvida naquele momento letivo ou livros que tivessem características diferentes como minilivros. Importa frisar que além dos livros, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com outros suportes do código escrito, como posters, documentação de outros projetos, jornais e revistas que apareciam ocasionalmente na sala trazidas pelo educador. Consequentemente, notámos ainda que houve um crescente aumento do interesse das crianças pela leitura. Além das oportunidades que tiveram, ao longo do projeto, de ouvir ler com os variados propósitos e por diferentes pessoas, as crianças solicitaram-nos para lermos mais vezes e começaram a explorar com maior frequência os livros sozinhas, como podemos analisar no anexo 14.

Observámos, ainda, de modo atento, as suas respostas quando questionadas sobre qual o momento que gostaram mais no projeto e algumas crianças referiram que foi “ler os livros” (P.), “de ler livros” (L.) e “de ver histórias” (R.). Além disso, ao longo dos registos fotográficas, podemos reparar que mesmo com o processo de remodelação da biblioteca a acontecer e de ainda existir a zona das almofadas, as crianças arranjavam estratégias para poderem explorar os livros mais à vontade, tanto no chão, como mesa

⁶ Rever anexo 12.

⁷ Rever anexo 11.

de atividades plásticas. É de salientar que, ao longo do projeto, as crianças reuniam-se muito neste último espaço. Não só para poderem partilhar o livro com os amigos, mas porque lhes permitia terem acesso a materiais riscadores para utilizar, por exemplo, na pintura do livro de colorir.

Por fim, além do interesse pelos livros, fomos verificando que ao longo do projeto existiu uma maior preocupação e cuidado com os livros. Não só começaram a arrumar mais os seus livros⁸, como houve a preocupação de, tal como na biblioteca que visitaram, existir algo que os identificasse para que não se perdessem. Aliás, mal acabaram de (re)organizar a biblioteca existiu desde logo a proposta de “*ir à sala dos outros meninos dizer como é a nossa biblioteca para não desarrumarem tudo*” (F.).” Deste modo, podemos concluir que quando as crianças estão envolvidas e interessadas no que fazem, estas apresentam soluções para os eventuais problemas e têm uma maior preocupação com o que alcançaram e construíram.

⁸ Consultar o anexo 15.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Livros com vida, convidam! Esta é a expressão que intitula o presente relatório final e é, também, uma das principais conclusões que podemos retirar deste estudo. Ao longo do mesmo, conseguimos confirmar que os livros convidam-nos: a abri-los, a folheá-los, a senti-los e a apreciá-los como um todo; a contactar, a descobrir e a explorar as suas ilustrações, bem como o código escrito e as suas características; a construir e alargar conhecimentos, inclusive, de forma natural, de literacia emergente. Além disso, concluímos ainda que estes convidam: a conhecer novas realidades; a viajar por diferentes mundos, como, por exemplo, o da fantasia; a alimentar a nossa imaginação; e, a descobrir o gosto pela leitura ao ouvir ler e a “ler”; tudo isto onde e quando quisermos.

Contudo, para que estes nos convidem a descobri-los, é necessário que sejam, tal como nos diz o título deste relatório, “Livros com vida”. Tal como está patenteado nos pressupostos teóricos que sustentaram todo este relatório, não basta ter livros numa estante ou numa prateleira. É necessário criar condições e oportunidades para que as crianças os explorem e que usufruam da área onde, normalmente, estes se encontram, a biblioteca. Neste sentido, é fundamental revitalizá-la, se necessário, e tirar proveito da mesma. Caso contrário, tornar-se-á em apenas “mais” um lugar da sala como aconteceu no nosso contexto. Além disso, é necessário que os educadores e demais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem das crianças tenham consciência de que as primeiras experiências com os livros poderão ditar qual a atitude que terão perante estes ao longo da sua vida (Fernandes, 2005; Viana *et al.*, 2017).

Tona-se, assim, essencial que o educador tenha a capacidade de refletir sobre os espaços e os materiais que disponibiliza às suas crianças. No caso da biblioteca, se não estiver subaproveitada, poderá ser, só por si, um ambiente que convida e promove a construção de conhecimentos de literacia emergente. Porém, cabe ao educador alargar e proporcionar essas oportunidades. Torna-se, também, fulcral, tal como temos vindo a frisar ao longo deste estudo, que os educadores pensem de que forma poderão promover a literacia emergente de um modo significativo para as crianças. É necessário que reflitam, que não se limitem e que não imponham às crianças, por exemplo, atividades de “livros” ou, então, “fichas”. Estas, muitas vezes, não contribuem para a construção de conhecimentos de literacia emergente, uma vez que

não têm significados para as crianças. Porém, gostaríamos de deixar claro que se as crianças revelarem interesse nessa dinâmica e se esta promover, realmente, os conhecimentos de literacia emergente, não quer dizer que, tal como afirma Horta (2016), seja uma “atividade “proibida”” (p.49.).

Ao longo do nosso projeto, como sentíamos necessidade de revitalizar este espaço, conseguimos incorporar algumas dinâmicas que potenciassem o gosto pela leitura e o desenvolvimento da literacia emergente. Sentimos que se nos limitássemos a alterar o espaço sozinhas e não tivéssemos realizado todo este processo, perdíamos aqui a oportunidade de trabalhar a literacia emergente com um propósito, um contexto e um significado. Poderíamos, por um lado, criar dinâmicas que contribuíssem de igual forma para o desenvolvimento destas competências. Contudo, reconhecemos que, do modo como os nossos momentos e atividades foram realizadas, conseguimos com que essas surgissem naturalmente e se tornassem mais significativas. Além disso, reconhecemos que ao deixarmos as crianças participarem e se envolverem em todo o processo de (re)modelação e dinamização da biblioteca, este espaço e os seus livros tornaram-se mais especiais e com um valor mais afetivo. Sinto que, sobretudo, neste contexto, se tivéssemos sido nós a fazer tudo, a remodelar, a apetrechar a biblioteca e a “impor” atividades e dinâmicas, não teríamos os mesmos resultados e o trabalho realizado não teria tanto impacto, nem valor, a longo termo.

Apesar de termos alcançado os resultados que apresentámos no capítulo anterior e de termos atingido todos os objetivos que propusemos inicialmente, é necessário que exista uma continuidade no trabalho realizado ao longo do projeto com estas crianças. Torna-se fundamental que aquela área continue a ser periodicamente apetrechada com diferentes livros e demais suportes de código escrito. Caso contrário, as crianças irão perder o interesse pela mesma. Neste sentido, o educador deve estar em constante reflexão e atualização sobre os materiais que disponibiliza naquela área, para que as crianças continuem a demonstrar interesse e curiosidade nos livros e na biblioteca. Além disso, como são crianças ainda muito novas, será benéfico continuar a proporcionar-lhes oportunidades familiarização e de construção de conhecimentos de literacia emergente, de forma integrada, significativa e contextualizada, para que um dia tenham curiosidade e prazer em aprender a ler e a escrever.

Importa salientar, de igual modo, que redigi todo este trabalho sempre no plural, referindo-me sempre a um nós. Isto porque reconheço que sem as crianças, o educador cooperante, a minha colega e a minha orientadora, este trabalho não seria exequível e poderia não ter os mesmos resultados. Além disso, é necessário frisar que este projeto e os seus resultados não devem ser tomados como uma prescrição, um guião que pode ser seguido passo a passo, visto que uma das principais aprendizagens que levo deste trabalho é que devemos conhecer o contexto, ouvir as crianças e identificar quais as suas conceções e os seus verdadeiros interesses e necessidades. Só assim é que conseguiremos proporcionar momentos significativos para as crianças e construir práticas que lhes acrescentem algo.

Por fim, importa referir este relatório é o culminar de todo um processo de aprendizagem e reflexão contínua que me permitiu aprofundar, alargar e aplicar conhecimentos. Este é, também, o resultado do desafio mais estimulante e gratificante de todo o meu percurso académico. Ao longo do mesmo, reconheço que fui crescendo enquanto futura profissional na área da educação e adquirindo mais ferramentas para encarar e resolver os desafios que irei encontrar ao longo da minha vida. Deste modo, para mim, este relatório marca apenas a conclusão de uma etapa desta bela caminhada!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2ª ed.) Coimbra: Almedina
- Dahlberg, G. (2016). Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (229-233). Porto Alegre: Penso.
- Edwards, C. (2016). Professor e aprendiz, parceiro e guia. O papel do professor. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (153-173). Porto Alegre: Penso.
- Faria, H. (2011). Queremos que eles gostem de livros. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 20-21.
- Fernandes, P. P. (2004). Literacia emergente. In J. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, V. Bártolo. *Aprendizagem, ensino e dificuldade da leitura* (53-93). Coimbra: Quarteto.
- Fernandes, P. P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, (74), 8-11.
- Forman, G. & Fyfe, B. (2016). Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (249-271). Porto Alegre: Penso.

- Fyfe, B. (2016). A relação entre documentação e avaliação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (273-291). Porto Alegre: Penso.
- Gandini, L. (2016a). História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (45-85). Porto Alegre: Penso.
- Gandini, L. (2016b). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem- In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (315-335). Porto Alegre: Penso.
- Gomes, I. & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, (2), 312-326.
- Horta, M. L. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Viseu: Psico & Soma.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (37-53). Porto Alegre: Penso.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C. & Cadma, J. (2014). Linguagem e literacia emergente: propostas de intervenção em jardim de infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (175-205). Coimbra: Edições Almedina.
- LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (2016). Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In C. Edwards,

- L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (235-249). Porto Alegre: Penso.
- Marchão, A. (1991). Como organizar a “zona da biblioteca” no jardim de infância. *Revista Aprender*, (13), 89-90.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, (33), 25-34.
- Martins, J, P. & Azevedo, F. (2016). Educação literária e mediadores. In F. Azevedo & A. Balça (Coord.). *Leitura e educação literária*. Lisboa: PACTOR.
- 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: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Projeto Educativo (2016-2019). “*Dar voz à criança*”. Jardim de Infância.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (149-174). Coimbra: Edições Almedina.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre a leitura para infância*. Santa Maria da Feira: Caminho.
- Rangel, M. (Coord.). (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.
- Rankin, B. (2016) Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia – um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (183-202). Porto Alegre: Penso.

- Rinaldi, C. (2016a). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (107-116). Porto Alegre: Penso.
- Rinaldi, C. (2016b). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (235-247). Porto Alegre: Penso.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensinar da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. (Org.) (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. E. (2007). O livro na família e no jardim de infância: Passos e espaços para a formação de leitores. *Malasartes*, (15), 66-69.
- Sousa, M. J. & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. (4.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Veloso, R. M. (2011). Os grandes leitores do pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 4-8.
- Viana, F. L. & Parente, M. C. (2019). «Ler» antes de ler. Dos pré-requisitos às competências facilitadoras. In F. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI* (411-442). Forte da Casa: Climepsi Editores.

- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2017). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Maia: Lusoinfo Multimédia.
- Viana, F. L., Cruz, J. & Cadime, I. (2017). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância (8-25)*. Maia: Lusoinfo Multimédia.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. & Batista, A. (Coord.) (2014). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler (15-31)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Zakopoulou, A. (2013). A pedagogia do amor pelo livro. *Cadernos de Educação de Infância*, (100), 28-34.

Referências Normativas

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. Diário da República n.º 34 – Série I – A (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n.º 201 – Série I – A (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização de recolha de áudio e registos fotográficos aos EE

Anexo 2 – Grelha temporal do projeto

Anexo 3 – Planificações da intervenção

Anexo 4 – Documentação colocada nos portefólios das crianças

Anexo 5 – Teia Inicial do Projeto

Anexo 6 – Esquema construído por e com as crianças

Anexo 7 – Carta dirigida aos EE e exemplos de assinaturas das crianças

Anexo 8 – Guião de pesquisa e exemplo de pesquisas

Anexo 9 – Processo de construção do livro e livro concluído

Anexo 10 – Teia final

Anexo 11 – Avaliação do projeto pelas crianças

Anexo 12 – *Feedback* do educador em relação à nova biblioteca

Anexo 13 – Documentação exposta na sala

Anexo 14 – Registos fotográficos das crianças a explorarem os livros de forma autónoma

Anexo 15 - Registos fotográficos das crianças a organizarem os livros autonomamente

Anexo 2 – Grelha temporal do projeto

	Atividades/Estratégias	Data	
Lançamento do Projeto	<u>Situação desencadeadora do projeto:</u> - Remoção dos livros da área da Biblioteca <u>Atividades:</u> - Leitura e exploração de um livro - Caça ao Livros no exterior	26 de abril de 2018	
Fase I: Definição do problema	- Exploração das conceções das crianças sobre o livro e a biblioteca - Diálogo sobre o que gostariam de saber e de fazer relacionado com esta temática	26 e 27 de abril de 2018	
	Seleção dos livros da biblioteca da sala	2 de maio de 2018	
Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho	- Construção de um esquema com as ideias recolhidas anteriormente - Identificação do autor das mesmas, através das assinaturas das crianças - Elaboração dos cabeçalhos e recorte dos cartões	3 e 4 de maio de 2018	
	- Definição do nome do projeto		
Fase III: Execução	- Redação de uma carta - “Assinatura” das cartas (individualmente)	4 de maio de 2018	
	- “O ciclo do Livro”: Ler para descobrir	9 de maio de 2018	
	- Pesquisa em Casa	9 a 16 de maio de 2018	
	- Ida à Biblioteca	11 de maio de 2018	
	- Conversa com o Editor	16 de maio de 2018	
	- Caça ao Tesouro: Consolidação de descobertas - Construção de esquemas de divulgação de descobertas*	17 de maio de 2018	
	Alterações Físicas da Área da Biblioteca	- Negociação da localização da área da biblioteca	18 de maio de 2018
		- Construção de logótipo para identificação os livros	18 de maio de 2018
		- Pintura das Cadeiras	23 de maio de 2018
		- Pintura das Almofadas	24 e 25 de maio de 2018
- Remodelação e decoração da prateleira		25 de maio de 2018	
	- Colocação das etiquetas/logótipos nos livros	25 de maio de 2018	
	- Organização dos livros - Pintura de caixas - Contagem e distribuição dos livros por categoria (cores) - Construção de um pequeno cartaz com a legenda das cores de cada categoria	25 e 30 de maio de 2018	

	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de “um livrinho com cartão e folhas” - Negociação do material e do tema - Redação do texto e elaboração das ilustrações - Colagem da ilustração e do texto - Assinatura dos nomes dos autores - Identificação com logótipo 	30 de maio, 1 e 7 de junho de 2018
Fase IV: Divulgação/ Avaliação	- Divulgação* “Caça ao Tesouro: Consolidação de descobertas”	17 de maio de 2018
	- Avaliação individual com as crianças e com educador	7 de junho de 2018
	- Divulgação nas restantes salas do JI	7 de junho de 2018
	- Convite aos pais para visitarem a biblioteca	7 de junho de 2018
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Workshop</i> (Festa Final de Ano – Envolveu toda comunidade educativa deste JI e da Creche da instituição) - Construção de um pequeno livro com materiais de desperdício em conjunto com os familiares 	16 de junho de 2018 (Sáb.)

Anexo 3 – Planificações da intervenção**Planificação: Lançamento do Projeto**

Data	Área/Espaço	Organização do grupo
26 e 27 de abril de 2018	Sala e Exterior	GG
Objetivos		Estratégias/Atividades
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. <p><u>Domínio da Linguagem Oral e A abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. ▪ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). ▪ Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. ▪ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. 		<ul style="list-style-type: none"> - Retirar, com antecedência, todos os livros da biblioteca da sala. - Jogo dos exploradores (encontrar algo diferente na sala). - Leitura e exploração da história <i>O urso e a casa dos livros</i> (2017), de Poppy Bishop e Alison Edgson. - Exploração do título e da capa do livro. - Reconto da história. - Caça ao livro “Os nossos livros desapareceram”, no <i>quintal</i>. - Diálogo com as crianças sobre o desaparecimento dos livros. - Partilha das conceções das crianças sobre a temática da biblioteca/livros. - Diálogo sobre “o queremos saber” e “o que queremos fazer” em torno da temática em questão.
		Materiais
		<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O urso e a casa dos livros</i> (2017), de Poppy Bishop e Alison Edgson. - Livros da biblioteca da sala;
Avaliação		
<p>Qualitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa no diálogo; • Interessa-se e participa na atividade; • Conclui, com prazer e criatividade, o trabalho proposto. 		

Legenda: GG – Grande Grupo; PG – Pequeno Grupo; P – Pares; I – Individual

Planificação: Seleção dos Livros e Construção do Esquema

Data	Área/Espaço	Organização do grupo
2, 3 e 4 de maio de 2018	Sala ou Atelier	GG e I
Objetivos		Estratégias/Atividades
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem. ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. ▪ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. ▪ Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam ▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem. ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. ▪ Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades. ▪ Aperceber-se do sentido direcional da escrita. ▪ Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. ▪ Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. ▪ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. ▪ Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. 		<ul style="list-style-type: none"> - Seleção dos livros da biblioteca da sala. - Apresentação de motivos dos motivos de exclusão. - Revisão do diálogo sobre o que já sabemos, o queremos saber sobre a biblioteca ou o livro e o que queremos fazer. - Construção de um esquema com as ideias recolhidas com a identificação, através das assinaturas das crianças, do autor das mesmas. - Recorte dos cartões. - Assinatura dos mesmos, sem modelo (escolha livre da cor dos marcadores – toque pessoal). - Colocação do esquema na parede. - Leitura do esquema final. <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre “Onde vamos pesquisar?”. - Escolha do nome do projeto. -Votação nas diferentes sugestões.
		Materiais
<p>Avaliação</p> <p>Qualitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa no diálogo; • Interessa-se e participa na atividade; • Conclui, com prazer e criatividade, o trabalho proposto. 		<ul style="list-style-type: none"> - Livros da biblioteca da sala; - Cartolinas; - Tesouras; - Folhas brancas; - Bostik/ Fita cola; - Materiais riscadores.

Legenda: GG – Grande Grupo; PG – Pequeno Grupo; P – Pares; I – Individual

Planificação: Redação de uma carta aos pais

Data	Área/Espaço	Organização do grupo
4 de maio de 2018	Sala ou Atelier	PG, GG e I
Objetivos		Estratégias/Atividades
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ▪ Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. ▪ Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras. ▪ Identificar funções no uso da leitura e da escrita. ▪ Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades. ▪ Aperceber-se do sentido direcional da escrita. ▪ Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. ▪ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. ▪ Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. ▪ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. ▪ Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. 		<ul style="list-style-type: none"> - Redação de uma carta aos pais a solicitar a doação de livros para a nossa biblioteca, com as crianças que demonstrem interesse. - Leitura do conteúdo da carta ao GG. - Assinatura das cartas pelas crianças, sem modelo fornecido pelo adulto (escolha livre da cor dos marcadores – toque pessoal).
		Materiais
		<ul style="list-style-type: none"> - Cartas; - Materiais riscadores.
Avaliação		
<p>Qualitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Participa no diálogo; •Interessa-se e participa na atividade; •Conclui, com prazer e criatividade, o trabalho proposto. 		

Legenda: GG – Grande Grupo; PG – Pequeno Grupo; P – Pares; I – Individual

Planificação: “O ciclo do Livro” e Pesquisa em Casa

Data	Área/Espaço	Organização do grupo
9 a 16 de maio de 2018	Sala ou Atelier	GG/PG e I
Objetivos		Estratégias/Atividades
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ▪ Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Artística (Sub. Artes Visuais)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. ▪ Identificar funções no uso da leitura e da escrita. ▪ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. ▪ A perceber-se do sentido direcional da escrita. ▪ Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. ▪ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. <p>Área de Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. 		<ul style="list-style-type: none"> - Audição de uma mensagem, no computador, a convidar as crianças a descobrirem um novo livro. - Diálogo sobre o título do livro e da capa. - Diálogo sobre as ilustrações e “leitura” da obra através das mesmas por parte das crianças. - Exploração e leitura, pelo adulto, da adaptação do livro <i>O ciclo do Livro</i> (2011), Cristina Quental e Mariana Magalhães. - Guião de pesquisa para os pais. - Apresentação e partilha das pesquisas realizadas. - Documentação, através do desenho, das aprendizagens adquiridas e das descobertas efetuadas (cada criança desenha a etapa da construção de um livro que desejar);
Avaliação		Materiais
<p>Qualitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa no diálogo; • Interessa-se e participa na atividade; • Conclui, com prazer e criatividade, o trabalho proposto. 		<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint com o livro <i>O ciclo do livro</i>; - Computadores; - Folhas; - Materiais riscadores; - Guiões de pesquisa.

Legenda: GG – Grande Grupo; PG – Pequeno Grupo; P – Pares; I – Individual

Planificação: “Ida à biblioteca”

Data	Área/Espaço	Organização do grupo
11 de maio de 2018	Sala e Biblioteca	GG e I
Objetivos		Estratégias/Atividades
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Artística (Sub. Artes Visuais)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. ▪ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação ▪ Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. ▪ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. 		<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre a saída. - Ida a pé à biblioteca. - Visita à biblioteca e diálogo com o bibliotecário. - Exploração de diferentes tipos de livros, com o bibliotecário. - Audição da leitura de uma história (pela voz do bibliotecário). - Documentação, através do desenho, das aprendizagens construídas.
		Materiais
		<ul style="list-style-type: none"> - Folhas; - Materiais riscadores.
Avaliação		
<p>Qualitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa no diálogo; • Interessa-se e participa na atividade; • Conclui, com prazer e criatividade, o trabalho proposto. 		

Legenda: GG – Grande Grupo; PG – Pequeno Grupo; P – Pares; I – Individual

Planificação: Caça ao Tesouro – Consolidação de Descobertas

Data	Área/Espaço	Organização do grupo
17 de maio de 2018	Quintal e Sala	GG e PG
Objetivos		Estratégias/Atividades
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Física</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Identificar funções no uso da leitura e da escrita. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Aperceber-se do sentido direcional da escrita. Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. <ul style="list-style-type: none"> Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. <p>Área do conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. 		<ul style="list-style-type: none"> Caça ao tesouro, no quintal: "Quem faz os livros" (Consolidação). Diálogo sobre a localização dos "tesouros". Organização das diferentes etapas de construção de um livro. Exposição da documentação recolhida. Revisão dos desenhos construídos sobre as diferentes etapas (Elaborados na planificação "O ciclo do livro" e Pesquisas em casa.) Escolha/Votação dos desenhos para representar cada etapa. Elaboração de uma legenda para as diferentes etapas. <ul style="list-style-type: none"> Redação do título da(s) pessoa(s)/entidades responsáveis por cada etapa (Crianças que demonstrem interesse, com apoio de um modelo fornecido pelo adulto). Colocação de um "esquema" na entrada do JI e outro na sala.
		Materiais
		<ul style="list-style-type: none"> "Tesouros": Fotografias das diferentes etapas/pessoas envolvidas e desenhos das crianças relacionados com o assunto. Folhas; Materiais riscadores.
Avaliação		
<p>Qualitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participa no diálogo; Interessa-se e participa na atividade; Conclui, com prazer e criatividade, o trabalho proposto. 		

Legenda: GG – Grande Grupo; PG – Pequeno Grupo; P – Pares; I – Individual

Planificação: Alterações físicas e organização da área da Biblioteca

Data	Área/Espaço	Organização do grupo
18, 23, 24, 25 e 30 de maio de 2018	Sala, Quintal e Atelier	GG e PG
Objetivos		Estratégias/Atividades
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ▪ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; ▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Artística (Sub. Artes Visuais)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação ▪ Identificar funções no uso da leitura e da escrita. ▪ Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. <p><u>Domínio da matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. ▪ Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade. 		<ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre a partilha dos livros doados. - <u>Organização da biblioteca:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Negociação da sua localização; - Construção e escolha/votação de um logótipo para identificação dos livros; - Pintura das cadeiras: <ul style="list-style-type: none"> - Rasgagem de jornal; - Colagem do jornal para revestir as cadeiras; - Pintura livre das cadeiras; - Passagem de verniz (adulto); - Pintura das almofadas; - Colocação das etiquetas/logótipos dos livros; <ul style="list-style-type: none"> - Negociação da localização do logótipo no livro; - Pintura de um pequeno círculo com a cor correspondente à categoria do livro; - Remodelação e decoração da prateleira. - Organização dos livros: <ul style="list-style-type: none"> - Criação de quatro categorias de livros (tamanhos); - Pintura das caixas de arrumação; - Contagem e distribuição dos livros por categorias (Livros colocados com a capa para a frente); - Construção de um pequeno cartaz com a legenda das cores de cada categoria.
		Materiais
		<ul style="list-style-type: none"> - Folhas; - Materiais riscadores; - Jornal; - Cola branca; - Tinta guache; - Pinceis finos e trinchas; - Cadeiras; - Almofadas; - Livros da biblioteca;

	<ul style="list-style-type: none">- Caixas;- Papel plastificante;- Papel autocolante;- Marcadores de tinta permanente;- Caixas;- Cartolina.
Avaliação	
Qualitativa: <ul style="list-style-type: none">•Participa no diálogo;•Interessa-se e participa na atividade;•Conclui, com prazer e criatividade, o trabalho proposto.	

Legenda: GG – Grande Grupo; PG – Pequeno Grupo; P – Pares; I – Individual

Planificação: Construção do livro

Data	Área/Espaço	Organização do grupo
30 de maio/1 e 7 de junho de 2018	Sala ou Atelier	GG, PG e I
Objetivos		Estratégias/Atividades
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; ▪ Cooperar com outros no processo de aprendizagem; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; ▪ Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam. ▪ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Artística (Sub. Artes Visuais)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. <p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. ▪ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. • Identificar funções no uso da leitura e da escrita. ▪ Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros. ▪ Aperceber-se do sentido direcional da escrita. ▪ Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral. • Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. ▪ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. ▪ Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. 		<ul style="list-style-type: none"> - Construção de "um livrinho com cartão e folhas": <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da sugestão do tema; - Seleção e negociação dos materiais; - Redação do texto (Construção por partes em PG's); - Elaboração das ilustrações (cada criança ilustra uma parte do projeto); - Colagem da ilustração e do texto nas folhas do livro; - Construção da capa e contracapa; - Leitura e organização das folhas do livro; - Assinatura dos nomes dos autores (Seleção da cor preferida para assinar). - Identificação do livro com o logótipo da biblioteca. - Leitura final do livro. - Diálogo/<i>Feedback</i> sobre a construção do livro. - Reflexão sobre o projeto: o que achamos da nossa biblioteca; o que mais gostamos no projeto e o que descobrimos e aprendemos ao longo do projeto.
		Materiais
		<ul style="list-style-type: none"> - Folhas coloridas; - Cartolinas; - Cartão; - Materiais riscadores; - Argolas.
Avaliação		
<p>Qualitativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa no diálogo; • Interessa-se e participa na atividade; • Conclui, com prazer e criatividade, o trabalho proposto. 		

Legenda: GG – Grande Grupo; PG – Pequeno Grupo; P – Pares; I – Individual

Anexo 4 – Documentação colocada nos portefólios das crianças

PROJETO: Bibliotec'Azul¹ 26 de abril a 07 de junho de 2018

Intervenientes: F., D., H., B., A., N., M., V., C, P., L., R., J., E. (Sala Azul¹)

Fundamentação:

Ao longo das nossas primeiras semanas de observação, as crianças mostraram bastante interesse e curiosidade pelos livros presentes na biblioteca da sala e até passando algum tempo nesta área. Porém, com a nova disposição da sala, que já não permitia o acesso direto ao tapete a partir da biblioteca, as crianças já não procuravam folhear os livros nem pediam para contar histórias. Além disso, os livros eram sempre os mesmos e o local onde se encontram não promove uma boa organização e utilização. As crianças deixaram de ter interesse em ir para a biblioteca afirmando que esta se encontra “*um bocadinho má*” (H.), “*desarrumada*” (V.) e que “*aquelas histórias estão rasgadas e já estão ali há tanto tempo*” (F.). Com o passar do tempo e todas estas mudanças da sala, a história passou a ser uma sugestão nossa e não das crianças. Contudo, quando contávamos histórias, as crianças demonstravam-se muito envolvidas pedindo sempre mais uma quando acabávamos. Deste modo, tivemos como objetivo reavivar o interesse das crianças pelo livro melhorando e (re)organizando a sua biblioteca, uma vez que esta é a casa de muitos livros que poderão promover e despertar novas aprendizagens.

¹ Nome alterado de modo a garantir a confidencialidade da sala e do grupo em questão.

Um dia chegámos à sala Azul¹ e descobrimos que os nossos livros não estavam lá...

“Não há livros!” (F.)

“Quando fomos à biblioteca não vimos livros nenhuns.” (F.)

“Foi um ladrão.” (B.)

“Não gostam (de como estão os livros) e então tiraram.” (A.)

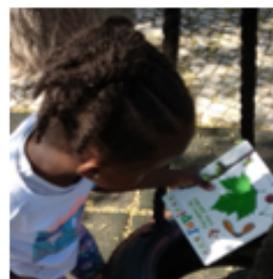
“Foi um dinossauro.” (D.)

“Acho que foi alguém cá de dentro que tirou os livros.” (D.)

“Foi o lobo.” (N.)



Então nós “t(í)vemos de descobrir quem tirou os livros” (F.) e com uma pista, ficamos a saber que estavam espalhados e escondidos pelo



quintal. Quando os encontramos, tivemos de decidir o que fazer com eles... tivemos várias opções: “Meter no caixote do lixo².” (B.); “Meter fita-cola.” (A.), mas achámos que devíamos “ver (mais tarde) quais que não estão estragados e esses não vão para o lixo.²” (D.).

² Importa ressaltar que os livros que foram excluídos não foram colocados no lixo, mas foram sim levados para atelier para que fossem aproveitados para outro propósito.

Ainda no exterior, conversámos sobre a razão pela qual alguém havia tirado os livros, talvez foi “porque (os livros) já estavam aqui há muito tempo” (A). Além disso, partilhamos as nossas ideias sobre o livro...

“É um sítio onde se lê.” (F.) “É onde se lê histórias.” (H.)
“Parece como um jornal.” (V.) “Têm imagens e pode-se ler.” (M.)
“É um livro da biblioteca.” (R.) “Às vezes dizem coisas bonitas nos livros.” (D.)

.... e, também, sobre a biblioteca.

“É um sítio.” (M.) “É uma sala.” (B.) “Vê-se livros.” (L.)
“É onde há livros.” (D.) “É um sítio onde dão livros.” (F.)
“(E) onde tem livros e podemos levar para casa e depois trazemos.” (H.)

Decidimos, ainda, o que queríamos descobrir, bem como, o que queríamos fazer e alterar na nossa biblioteca. Mais tarde, construímos uma tabela com o que havíamos dito para conseguirmos perceber o que já sabíamos e o que poderíamos fazer no nosso projeto. Neste momento, tivemos oportunidade de recortar as cartolinas, assinar a frase que cada um de nós disse no momento de decisão e, ainda ajudar, a colocar os cartões no sítio correto.



Num outro momento, metemos as mãos à obra e escolhemos os nossos livros. Ao observarmos os livros reparamos que ...

“Nenhuma destas páginas estão estragadas.” (F.)
“(Esta página) está estragada.” (B.)
“Esse livro tem uma página inteirinha rasgada.” (D.)
“Olha este não está rasgado.” (L.)
“Está riscado.” (V.)



Assim, os livros que estavam muito danificados foram para o atelier e os que estavam bons voltaram para a nossa biblioteca. Com esta seleção ficámos com poucos livros, mas tivemos algumas ideias:

“Acho que vou dizer à mãe e ao pai que não há livros na biblioteca-” (F.)
“Mas eu tenho um livro na minha casa.” (C.)
“Tenho uma história na nossa casa e trago para vos mostrar.” (M.)
“Tenho um livro na minha casa e eu posso trazer.” (B.)

Assim sendo, “como ficámos com poucos livros, escrevemos uma carta para os nossos pais aqui (atelier)... a pedir livros” (H.) e cada um de nós teve a oportunidade de “assinar” a que ia ser entregue aos nossos pais. Além disso, afixámos também uma na porta da nossa sala.



Como decidimos que queríamos descobrir mais coisas sobre como e quem faz os livros, nós fomos “investigar” (B.) “no computador.” (V.). Estivemos a “ver um livro no computador” (V.). Este “era sobre o livro” (L.) e chamava-se *O ciclo do livro*. Em casa, também, fizemos pesquisas e depois partilhámos com os nossos amigos. No fim destas descobertas documentámo-las em desenhos:

“É o senhor que escreve os livros... escritor.” (B.)

“É um escritor e o livro do escritor.” (C.)

“Este é o escritor e este é o livro grande... escreve os livros.” (V.)

“É o editor... lê os livros para ver se está bom.” (N.)

“É o ilustrador... faz os desenhos dos livros.” (M.)

“Desenhei a máquina que faz os desenhos.” (A.)

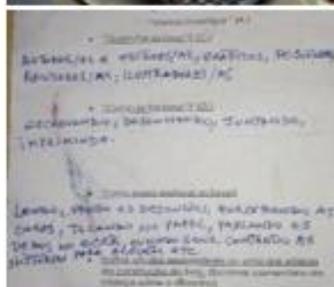
“É a máquina que faz livros... na gráfica.” (P.)

“É a máquina de papel e fica na gráfica.” (F.)

“Isto é a gráfica, onde se fazem os livros.” (L.)

“Colam os livros... na gráfica.” (D.)

Assim, descobrimos que são “muitiiiiitas” (L.) as pessoas que fazem os livros.



Além do que havíamos descoberto, gostávamos de saber mais ainda sobre a biblioteca, achámos que “ir à biblioteca” (B.) era uma boa ideia. Lá tivemos oportunidade de ver “livros de várias formas e feitios” (X.) e descobrimos que:

“Não eram todos iguais, havia livros com música, do pinguim e do barco.” (M.)

“Os que nós vemos em casa não são iguais.” (D.)

“Na biblioteca há muitos livros...” (V.)

“(Que aqueles livros) Não estavam rasgados...” (H.)

“Quando abrimos os livros, as imagens saíam dos livros.” (H.)

“Tantos brinquedos e livros.” (B.)

“Vimos livros muito lindos.” (R.)

“Tinham buracos de estrelas, aqueles livros.” (N.)

“Eram muitos livros com nomes e páginas.” (V.)



Ficamos também a saber que:

“Os livros vêm no caixote (para a biblioteca).” (A.)

“Os livros estavam numa prateleira.” (D.)

Os livros “tinham um autocolante” (V.); “para saber qual é o sítio onde devem (es)tar”. (H.)

“Os senhores da biblioteca não são só meninas.” (H.)

Eles chamam-se...

“Didiotecários.” (A.) “Bibliotecários.” (G.) “Biliocários.” (V.)

Tivemos a oportunidade de conhecer “a pai da E. (que) veio mostrar livros e disse que era editor” (D.). Além de nos deixar explorar os seus livros, contou-nos alguns segredos...

“Os livros são o lugar onde guardamos os maiores tesouros.” (Y.)

“Os livros ensinam-nos muitas coisas interessantes.” (Y.)

“Os desenhos contam histórias.” (Y.)



Ele desafiou-nos, através de um livro de pintar, a ler a imagens e a contar uma história...

“Está a brincar com a boia.” (J.)

“Está na casa dele.” (A.)

“É um leão-pai.” (C.)

Mais tarde, tivemos ainda um pequeno desafio no quintal: encontrar as imagens de quem constrói os livros e ordená-las. As imagens estavam...

“Dentro do banco.” (N.)

“Em baixo da árvore.” (V.)

“No chão da casinha.” (R.)

“Em cima do baloiço.” (C.)

“Ao lado do barco.” (J.)



As imagens “são sobre o projeto” (F.) e nós ordenamo-las...

“O escritor é o primeiro.” (H.)

“É o pai da E.” (B.) “Vê se os livros estão bons ou maus.” (D.)

“A seguir ao editor vem o que faz os desenhos, o ilustrador.” (F.)

“Vão para a gráfica” (L.) “A máquina cola os livros.” (M.)

“Constroem-se os livros.” (F.)



Como a nossa biblioteca estava “um bocadinho má” (H.), nós apresentamos inúmeras ideias para melhorá-la:

“Mudamos o que está lá para ficar bonito... Acho que vamos ter que organizar as coisas da biblioteca.” (F.)

“Podemos pintar almofadas.” (B.)

“Podemos por uma parte vermelha nova” (D.)

“Com tinta, podemos misturar e depois pintávamos as cadeiras.” (H.)

“Tínhamos de por um autocolante (a identificar os livros) para sabermos que era da nossa sala.” (H.)

Assim sendo, no quintal, começámos por pintar as nossas cadeiras, em pequenos grupos. Mas, para isso, tivemos a sugestão de forrar as cadeiras com papel primeiro.

"Colámos o jornal com cola, eu gostei muito." (A.)

"(Gostei) de colar o papel nas cadeiras." (F.)

"Gostei porque era bom." (E.)



Como as cadeiras já estavam secas, uma vez que "a cola subiu pelo céu, ela voou, ficaram as folhas" (J.), fomos para o atelier pintá-las.



"Eu misturei azul e rosa, ficou roxo." (M.)

"Temos de pintar também em cima." (V.)

"Eu pintei pink." (J.)

"Eu gostei muito de pintar, gostei mais da cor verde." (L.)

"Estão mesmo giras." (C.)

Num outro momento, e como "queria(mos) ter umas almofadas" (D.) pintámo-las para termos uma biblioteca mais acolhedora.

"Vamos usar a minha mão, ela está suja (de tinta)." (L.)

"Vou fazer as imagens do livro." (N.)

"Gostei porque tinha cores e por causa que é muito bom." (B.)

"Gostei de pintar a almofada. Foi diferente." (V.)

"Foi divertido." (E.)



Como as cadeiras e as almofadas estavam a secar, "Fizemos o nosso símbolo, ganhou o bom" (H.) para identificar a nossa biblioteca.



Decidimos também onde é que este devia ficar...

"Aqui (na parte da frente e no canto superior direito)." (H.)

"Não... aqui fica melhor (na lombada)." (F.)

"Como estamos em pé vemos melhor (assim)." (V.)

Como um de nós tinha proposto a organização dos livros pelo seu tamanho e que poderíamos usar caixas para organizá-lo, primeiro, agrupamos os livros:

"11 livros grandes." (F.)

"7 livros médios." (D.)

"São só 5... livros pequenos... e 3 livros muito pequenos." (H.)



Deste modo, para facilitar organização dos livros foi nos proposto a atribuição de uma cor para cada categoria: "Boa, muito boa ideia" (F.). E assim foi, decidimos que os grandes seriam laranja, os médios verdes, os pequenos "vai ser azul" (V.) e os muito pequenos cor-de-rosa.

Mais tarde, escolhemos as caixas que queríamos utilizar...



"para pôr os livros na biblioteca." (N.)

"Mas não misturá-los (os misturar)." (H.)

... pintamos e ...



... etiquetamos os nossos livros com o nosso símbolo e a cor correspondente à sua caixa.



Além disso, como queríamos a nossa prateleira com "uma parte nova vermelha" (A.), forramo-la com papel autocolante branco e depois decoramos a nosso gosto.

Por fim, com tudo seco, organizámos a nossa biblioteca com as caixas novas e com as nossas cadeiras e almofadas.

"A biblioteca ficou boa." (P.)

"Gosto muito da nossa biblioteca." (M.)



Mais tarde, como um de nós tinha dito que *“gostava de fazer um livrinho com cartão e com folhas... e com cola pegajosa”* (F.). Propuseram-nos esta tarefa e refletimos sobre o que iríamos precisar...

“podemos usar cartolina... e agrafar ou pôr cola.” (H.)

“Folhas coloridas.” (V.)

A capa pode ser *“pequena, mas para tapar toda a parte das folhas... metemos as folhas e cortamos.”* (F.)

“A capa talvez seja de cartão” (D.).

Como o livro tinha de ter um tema, foi nos proposto fazê-lo sobre o nosso projeto, documentando, assim, todo o processo do nosso projeto.

“Primeiro fazemos uma mensagem.” (F.)

“Vou fazer o desaparecimento dos livros.” (D.)

(Quando) *“Colámos as etiquetas nos livros.”* (R.)

“Quando a biblioteca ficou bom (boa).” (P.)

“Já comecei a fazer... as folhas, mas falta as letras.” (F.)



Num outro momento, tivemos a oportunidade construir a estrutura do livro, colar os desenhos, as frases e contruir a capa e contracapa.



Para unir as folhas do livro, sugerimos:

“Cola pegajosa e agrafos” (H.) *“Um fio”* (F.).

Porém, como o livro era ainda volumoso e, para possibilitar uma melhor manipulação do mesmo, foi nos sugerido colocar argolas.



Mais tarde, vimos o livro concluído e lemos a nossa história.



"Eu gosto muito deste livro que fizemos" (B.)

"Os pais têm de ler" (F.)

"Eu gosto do livro porque é ler" (V.)

"É a minha, eu fiz páginas e cortei, coleí" (P.)

"No livro lê..." (L.)

"Foi fixe este livro, eu desenhei" (R.)

"Gostei muito de quando construímos a história" (D.)

"Construir um livro não é nada fácil, mas gostei de ver quando ele estava tão bom... quando acabamos de fazer" (F.)

Descobrimos, neste momento, que um de nós também estava a fazer um livro em casa.

"Eu estou a fazer livrinhos em casa... novos! Só estou a fazê-los para brincar... (Mas) são histórias mesmo" (F.)

No final, tivemos a oportunidade de "ir à sala dos outros meninos dizer como é a nossa biblioteca para não desarrumarem tudo" (F.) e de escrever um convite aos nossos familiares para visitarem a nossa nova biblioteca que dizia:



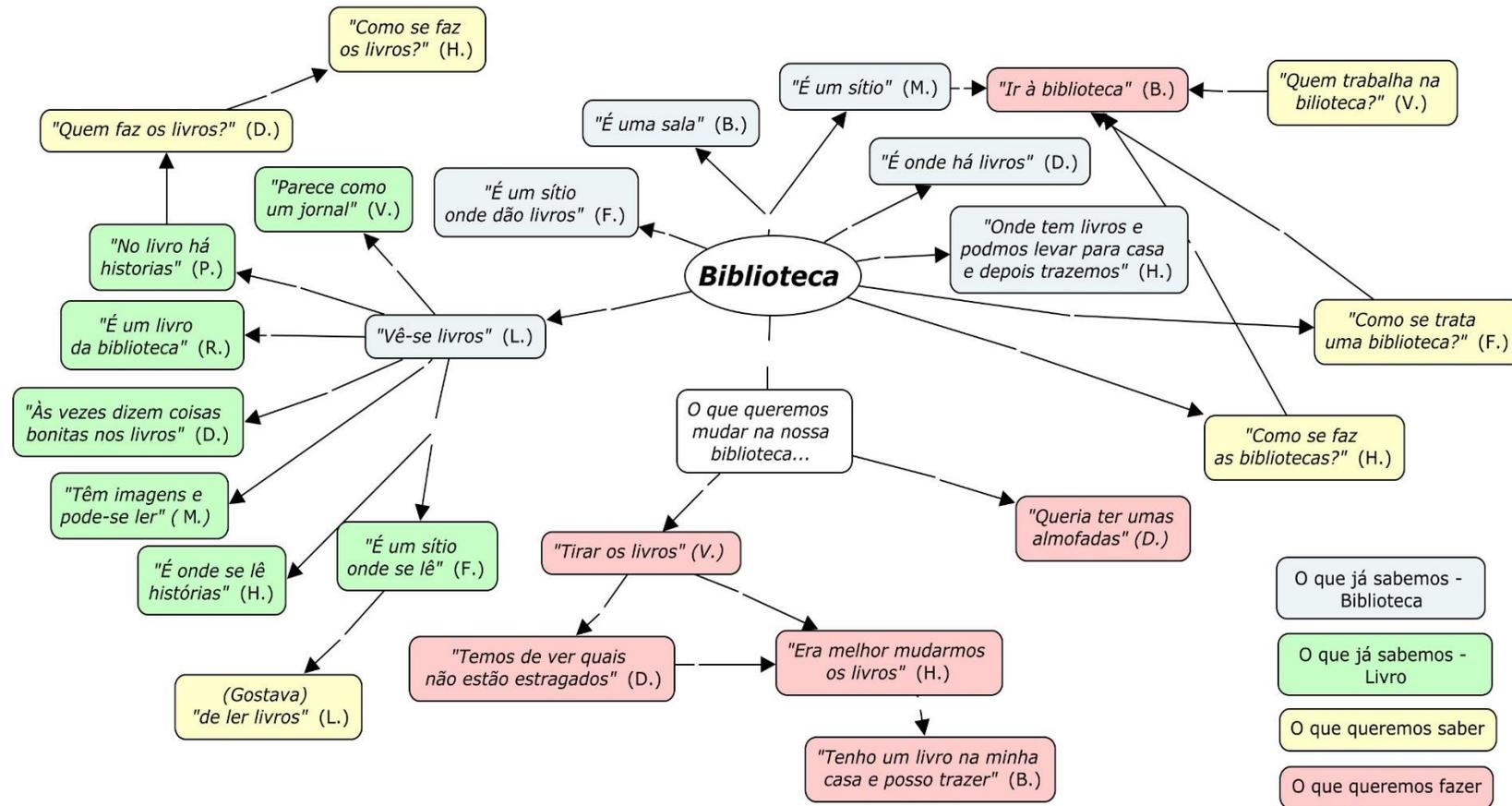
MAMÃ E/OU PAPÁ,

NO PROJETO "COLOCÁMOS O JORNAL NAS CADEIRAS, PINTÁMOS..." E PINTÁMOS ALMOFADAS". ORGANIZAMOS OS LIVROS, "OS QUE ESTAVAM BONS NÓS GUARDAMOS". E, ASSIM, "MONTAMOS UMA BIBLIOTECA NOVA".

"PODEM VIR VISITAR SEMPRE QUE QUISEREM" "E CONTAR-NOS UM HISTÓRIA".

"AHL... NA NOSSA BIBLIOTECA EXISTE UM LIVRO FEITO PELOS (...) NO NOSSO PROJETO". VEM DESCOBRI-LO!

Anexo 5 – Teia inicial do Projeto



Anexo 6 – Esquema construído por e com as crianças

Processo de construção dos elementos do esquema



Recorte dos retângulos para o esquema



Tentativa de assinatura do nome

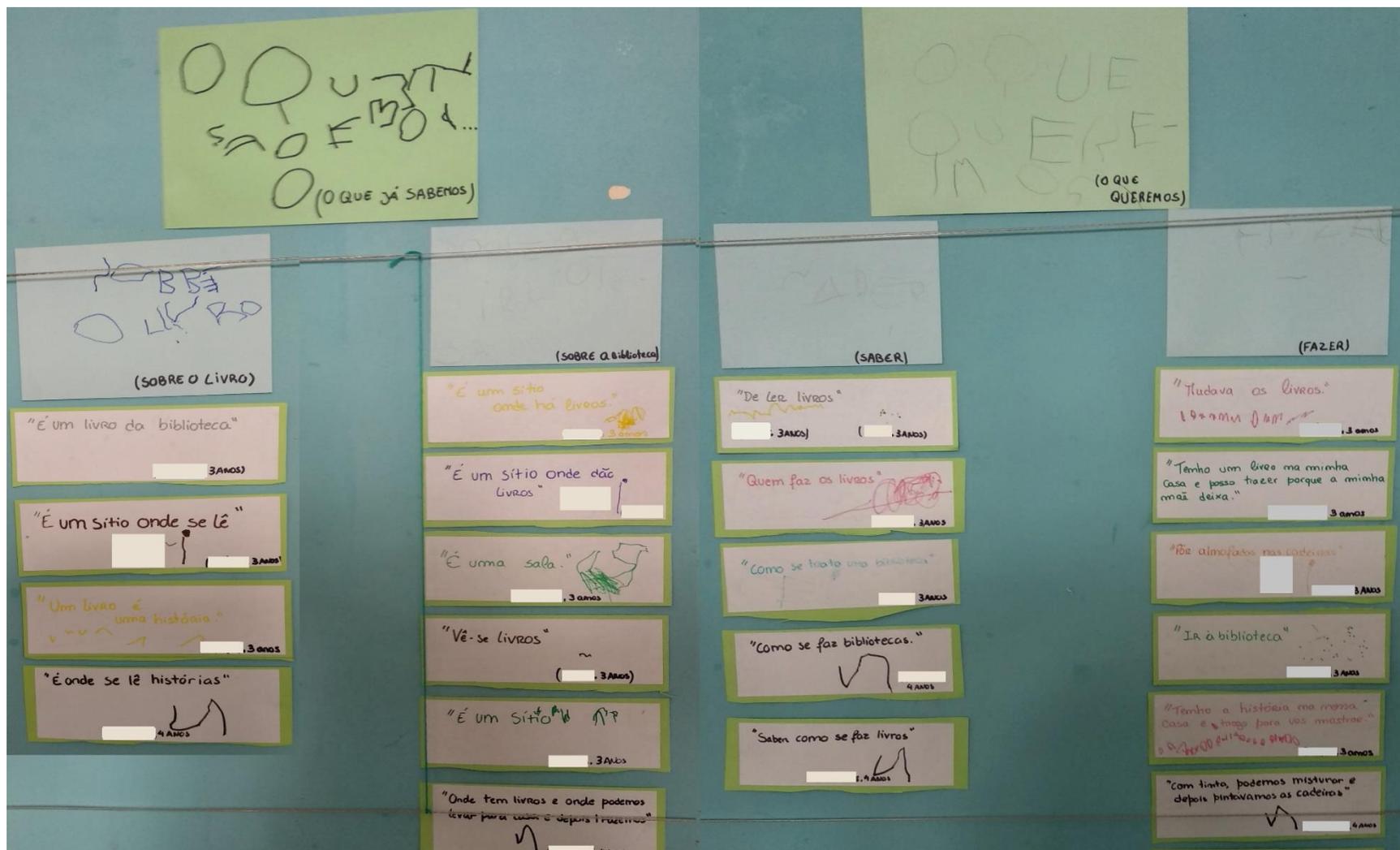


Tentativa de escrita a partir de um modelo (Iniciativa da criança)



Tentativa de escrita a partir de um modelo (Iniciativa da criança)

Esquema concluído



Anexo 7 – Carta dirigida aos EE e exemplos de assinaturas das crianças

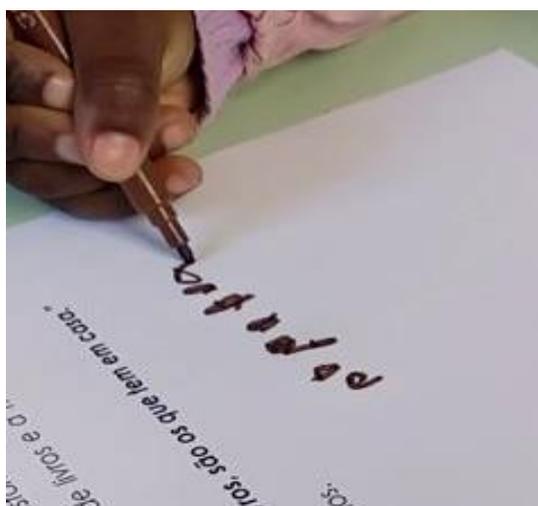
Coimbra, 16 de maio de 2018

Olá, mamã e/ou papá!

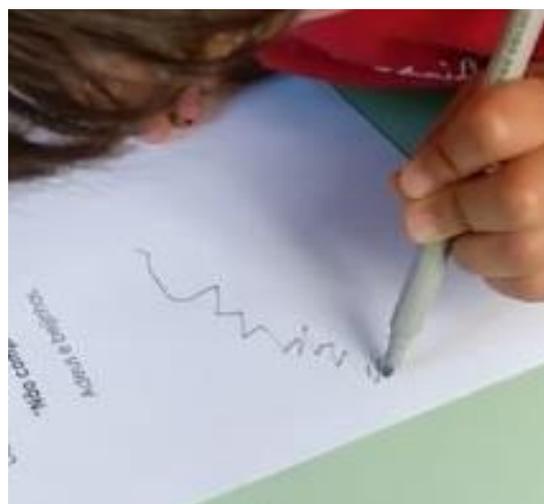
“Alguém tirou os livros” da nossa biblioteca. Talvez porque os livros estavam um pouco estragados. Nós ficamos admirados. Para encontrá-los “fomos procurar no quintal”. “Depois escolhemos os que estavam bons... e separámos os estragados.” Só que ficámos com poucos livros na sala. “Como tenho livros em casa que já li inúmeras vezes posso dar à nossa biblioteca”. “Ah..., mas não é só os livros de histórias”. Podes ajudar-me a descobrir outros tipos de livros e a melhorar a biblioteca da sala?

“Não compre os livros, são os que tem em casa.”

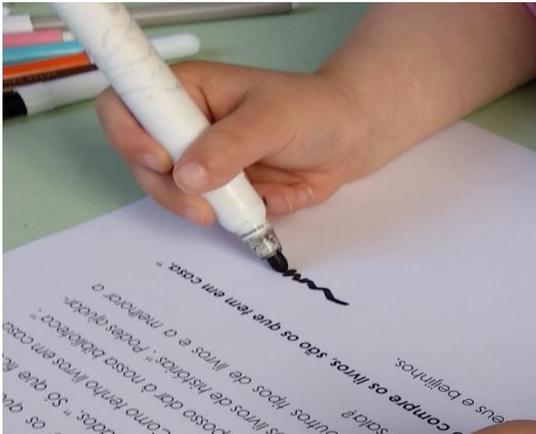
Adeus e beijinhos.



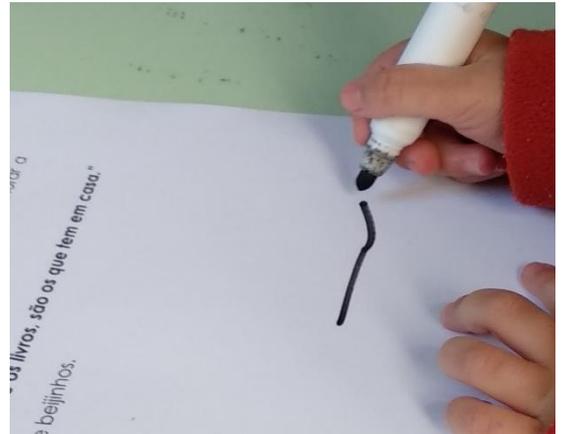
Tentativa de escrita (C., 3 anos)



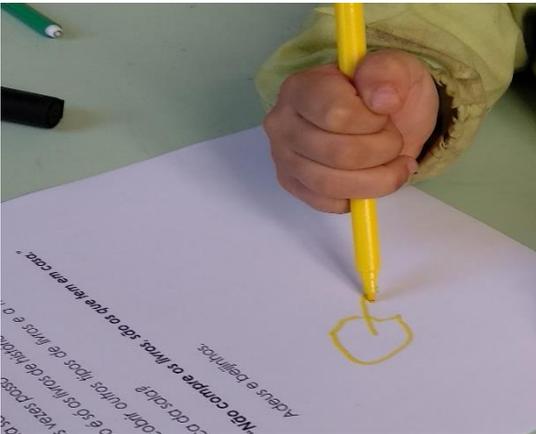
Tentativa de escrita (B., 3 anos)



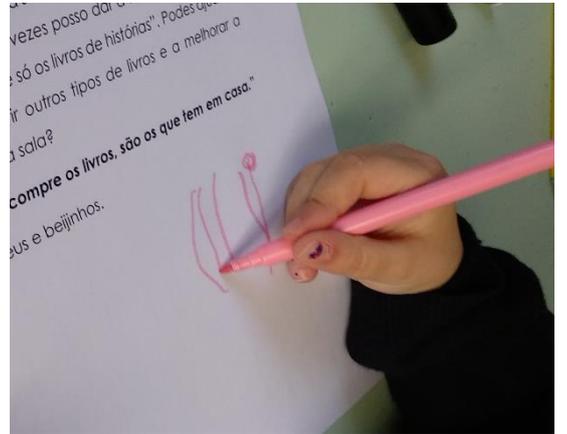
Tentativa de escrita (M., 3 anos)



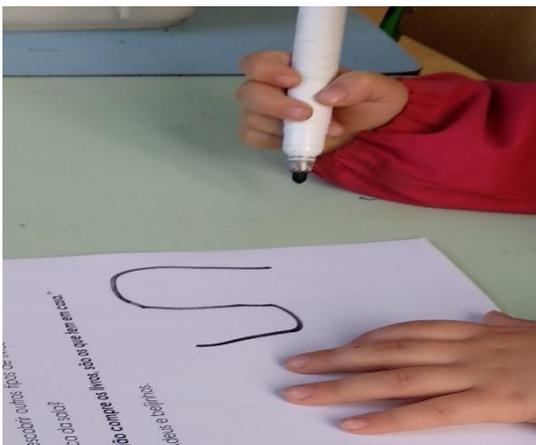
Tentativa de escrita (E., 3 anos)



Tentativa de escrita (P., 3 anos)



Tentativa de escrita (A., 3 anos)



Tentativa de escrita (H., 4 anos)



Tentativa de escrita (L., 3 anos)

Anexo 8 – Guião de pesquisa e exemplo de pesquisas

Projeto [redacted]
"Vamos investigar" (B.)

- "Quem faz os livros"? (D.)
Os escritores escrevem os livros, depois vão para a editora onde escolhem as histórias, os ilustradores fazem os desenhos. Depois vão para a tipografia onde estão as máquinas que fazem os livros.
- "Como se faz livros"? (H.)
Os livros são feitos com papel onde se fazem letras e desenhos que contam histórias.

• Como posso explorar os livros?
Sou um Superman para eles lerem as histórias

• Ilustrar um dos responsáveis ou uma das etapas da construção do livro. (Escrever comentário da criança sobre o desenho)
O homem está a fazer um livro, é um escritor.



Entregar até: 16/05/2018

Projeto [redacted]
"Vamos investigar" (B.)

- "Quem faz os livros"? (D.)
AUTORES/AS E EDITORES/AS, GRÁFICOS, DESIGNERS, REVISORES/AS, ILUSTRADORES/AS
- "Como se faz livros"? (H.)
ESCREVENDO, DESENHANDO, JUNTANDO, IMPRIMINDO.

• Como posso explorar os livros?
LENDO, VENDO OS DESENHOS, PERCEBENDO AS CORES, TOCANDO NO PAPEL, PASSANDO OS DEDOS NO ECRA, OUVINDO SONS, CONTANDO AS HISTÓRIAS PARA ALGUÉM ETC

• Ilustrar um dos responsáveis ou uma das etapas da construção do livro. (Escrever comentário da criança sobre o desenho)
A [redacted] FEZ UM DESENHO PARA ILUSTRAR UM LIVRO. É UMA BALNEARIA NO MAR, NA PRAIA COM SOL. SEM OLHO NEM RABO. SEREIA. BARBIE FILHA. ELA SE CHAMA BARBARA SEREIA. ELA TEM PERNAS.

Entregar até: 16/05/2018

Projeto [redacted]
"Vamos investigar" (B.)

- "Quem faz os livros"? (D.)
AS EDITORAS
- "Como se faz livros"? (H.)


• Como posso explorar os livros?
→ VER AS IMAGENS
→ LER OS TEXTOS

• Ilustrar um dos responsáveis ou uma das etapas da construção do livro. (Escrever comentário da criança sobre o desenho)

Máquina simples de madeira para fazer livros – mini prensa



Comentário do [redacted] depois de ter visto um filme "como construir um livro artesanalmente"

"A máquina é muito boa. Dá para dobrar a capa e as folhas. Dá para colar as folhas enquanto estão na máquina. O Sr. deu uns golpes com uma serra para colar melhor".

"A máquina colava as folhas e depois rodava... os parafusos para ficar mais colado"

Anexo 9 – Processo de construção do livro e livro concluído

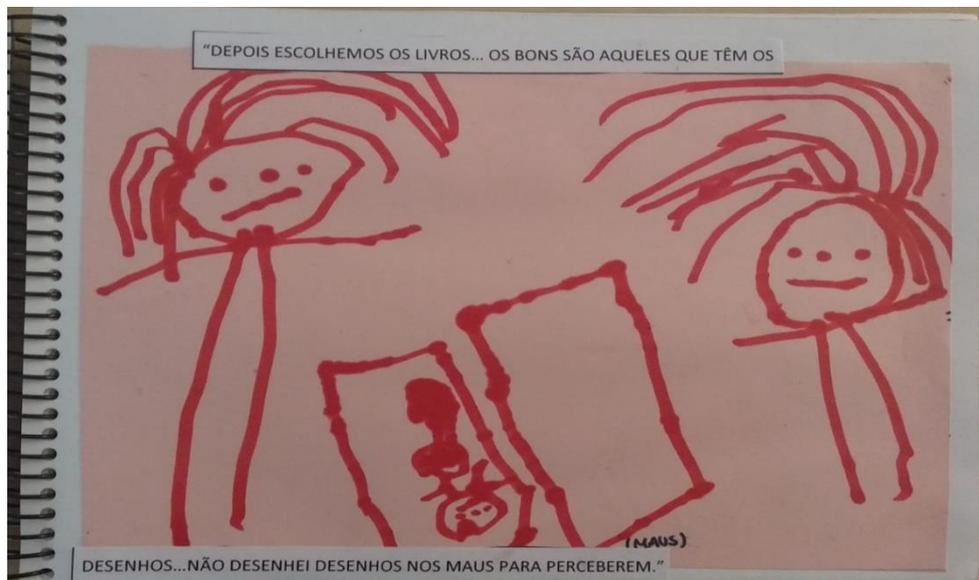
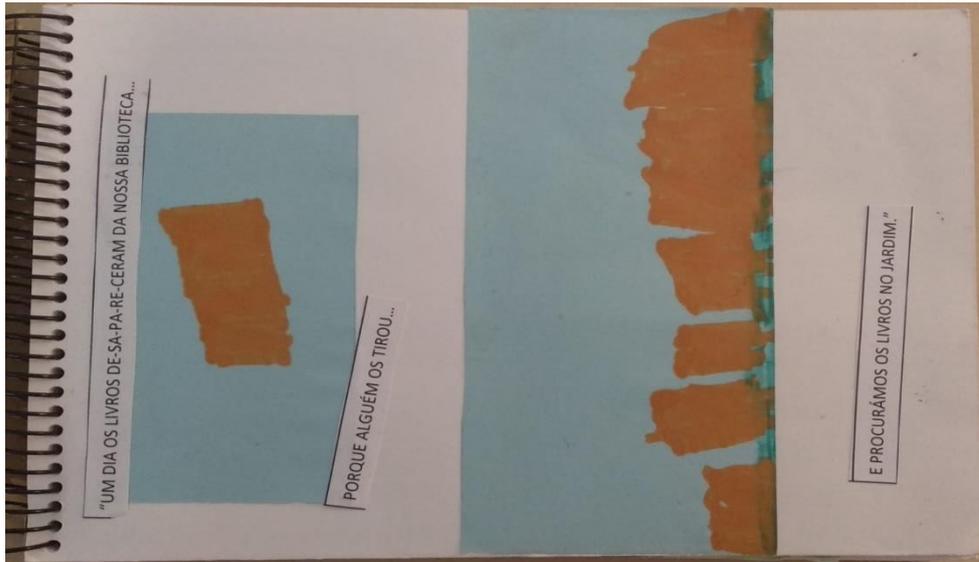


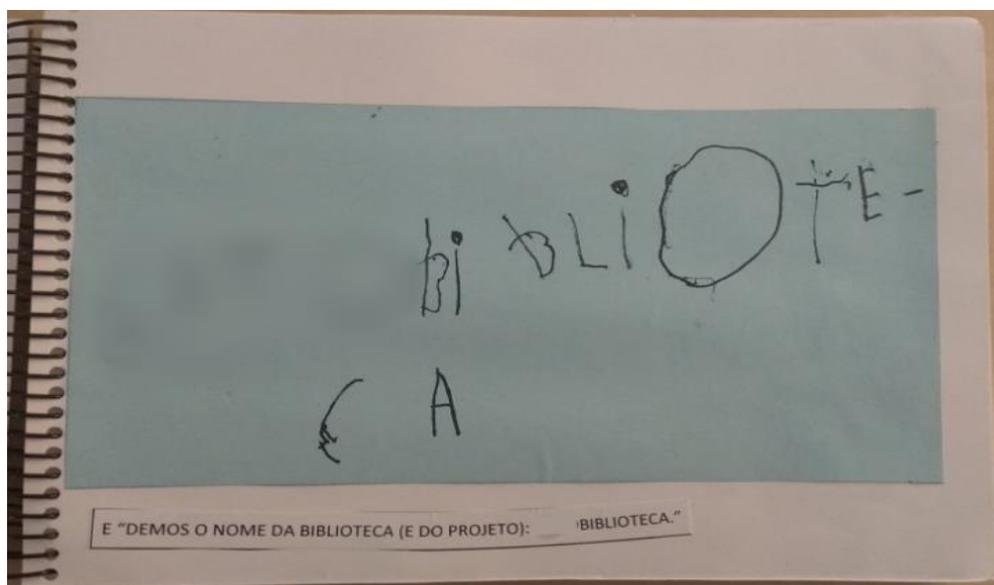
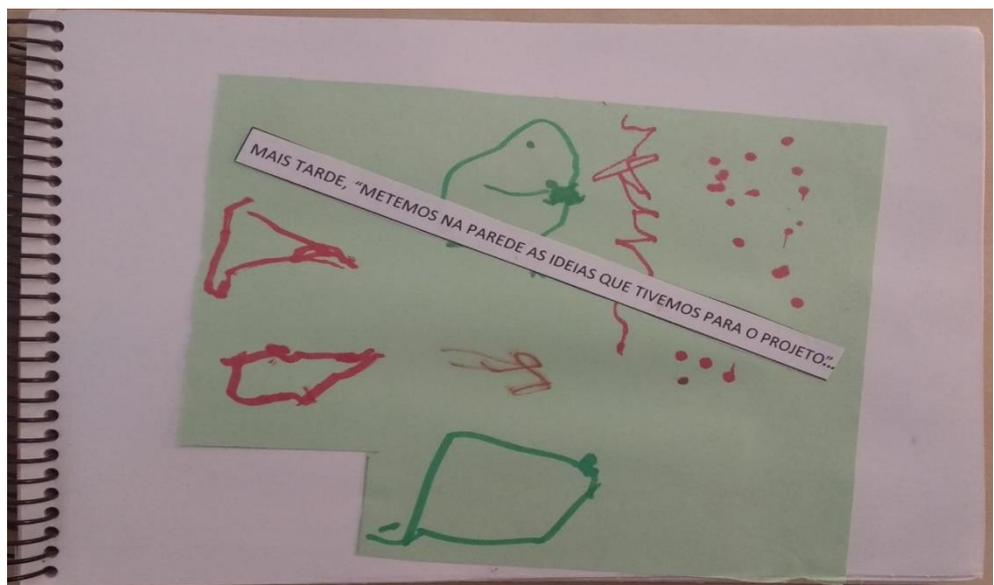
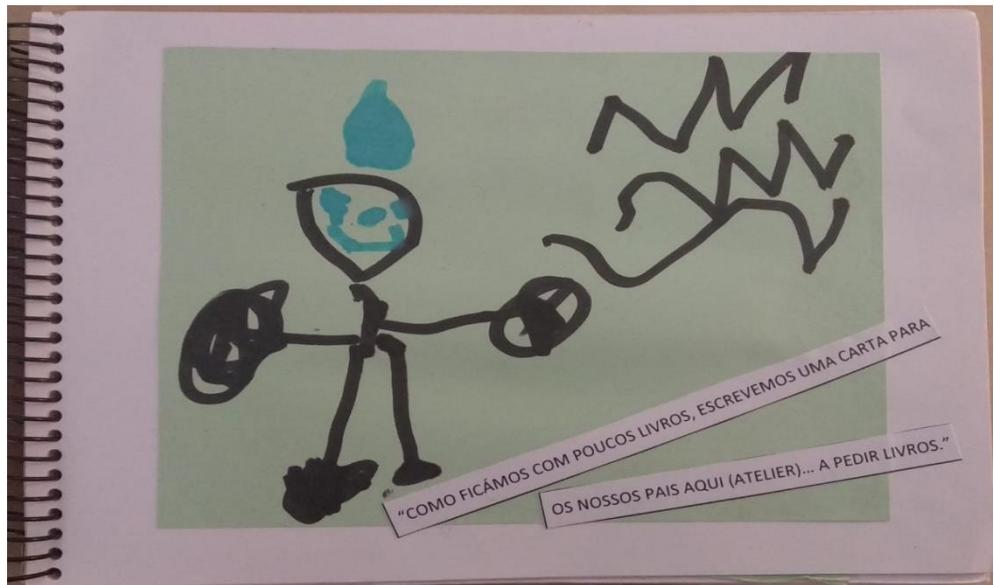
Construção do texto e das ilustrações do livro

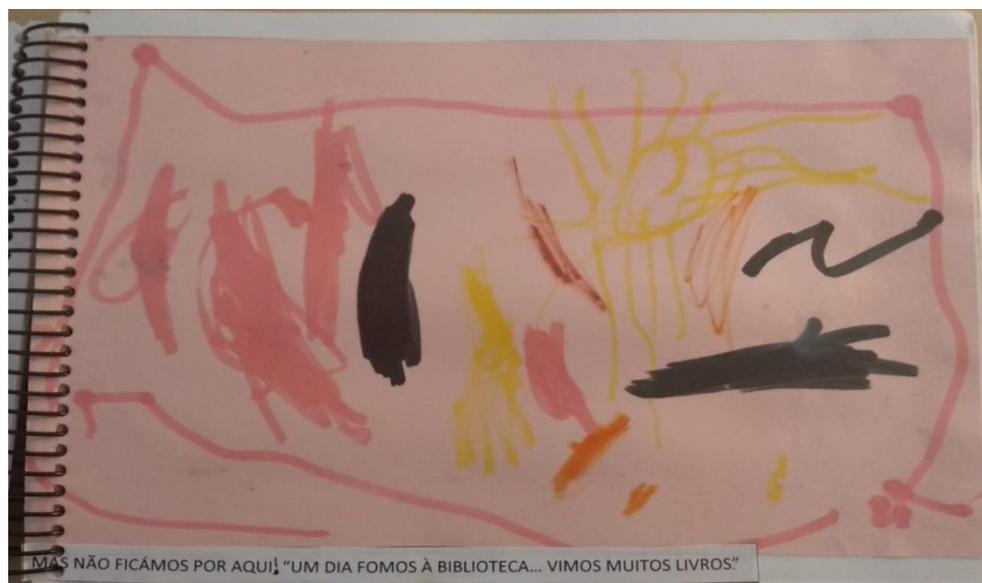
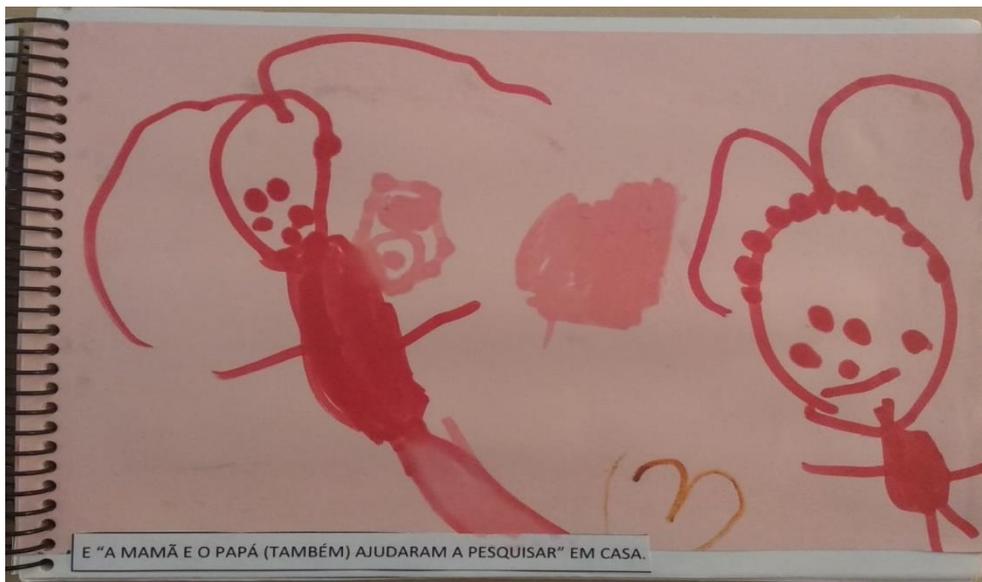


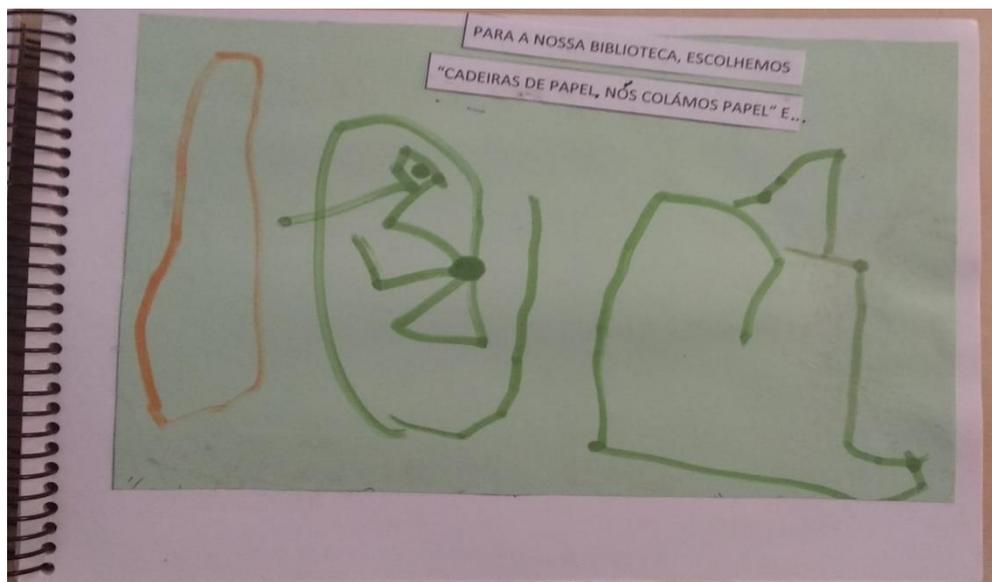
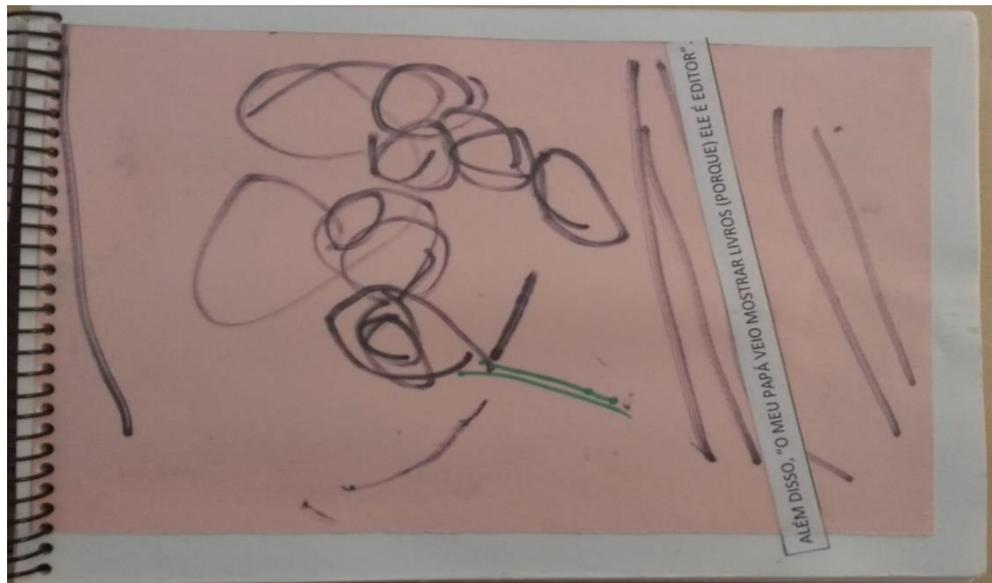
Organização do texto do livro e colagem do mesmo nas páginas

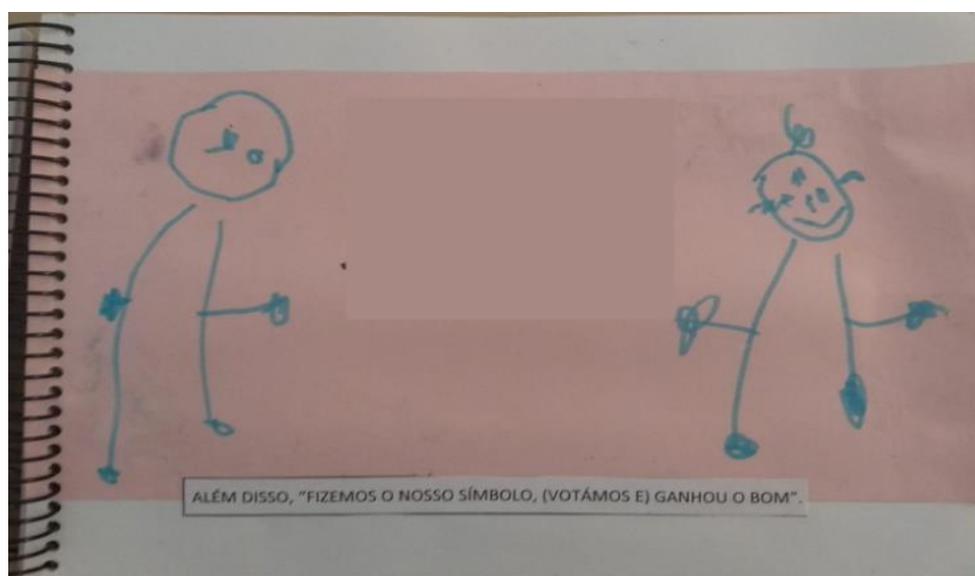
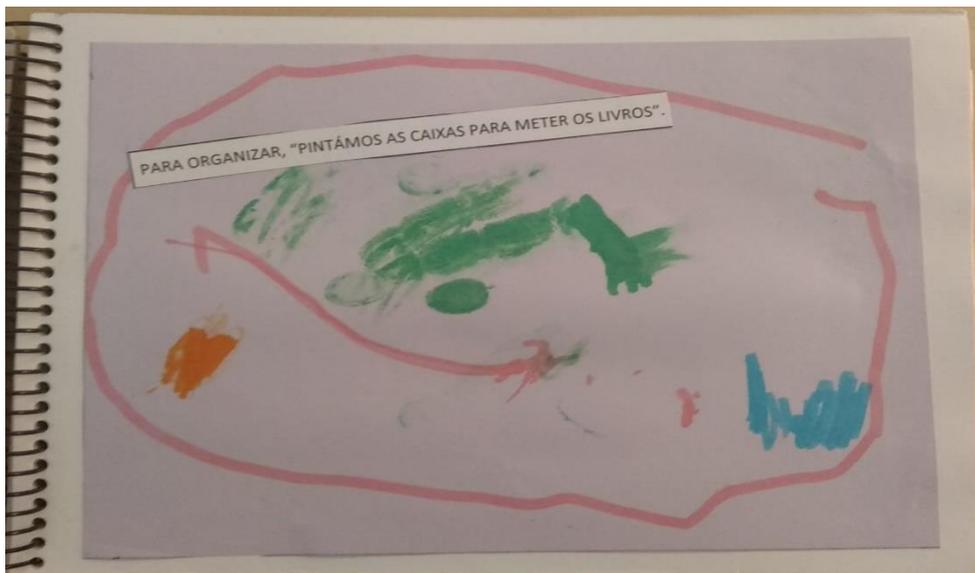
Livro *O nosso Livro* concluído

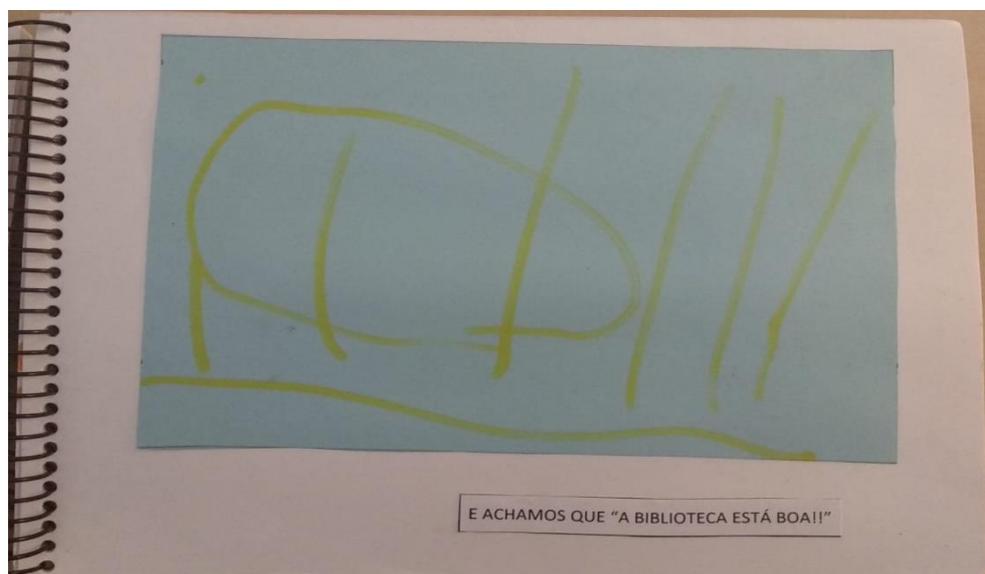
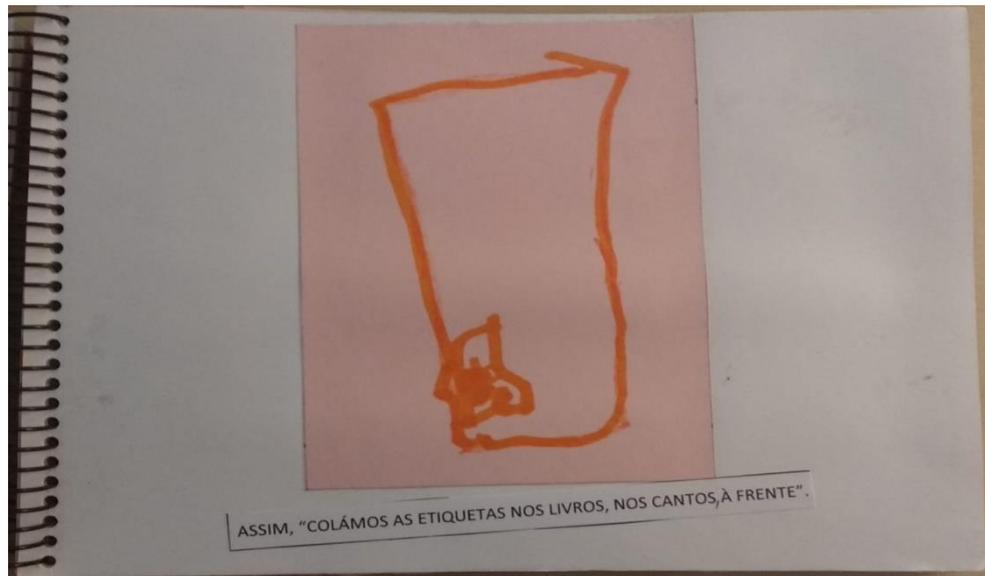


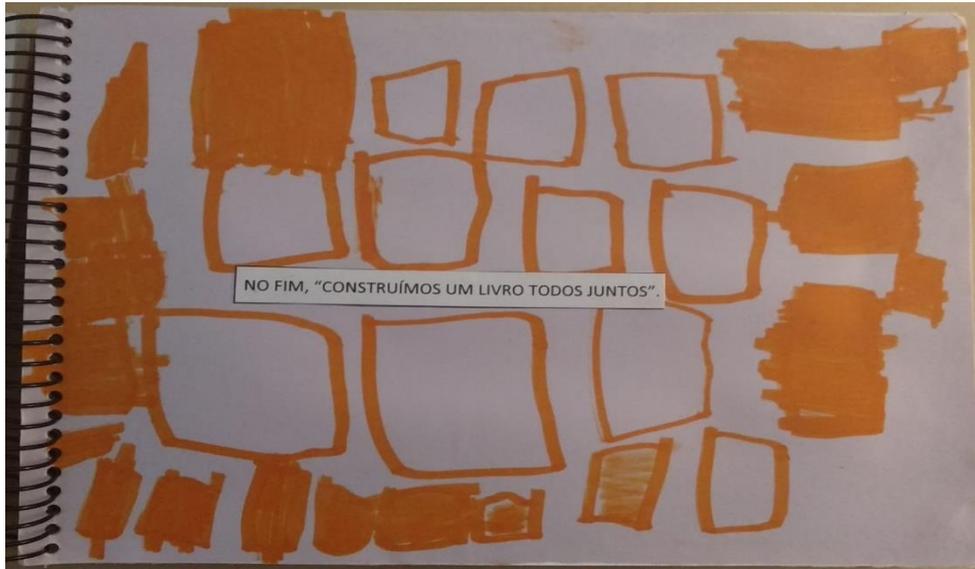


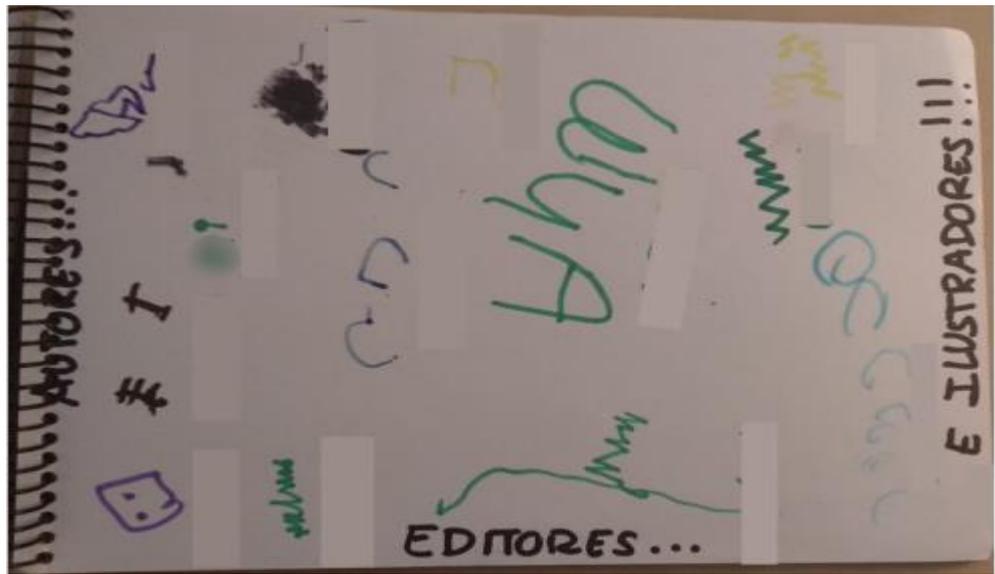




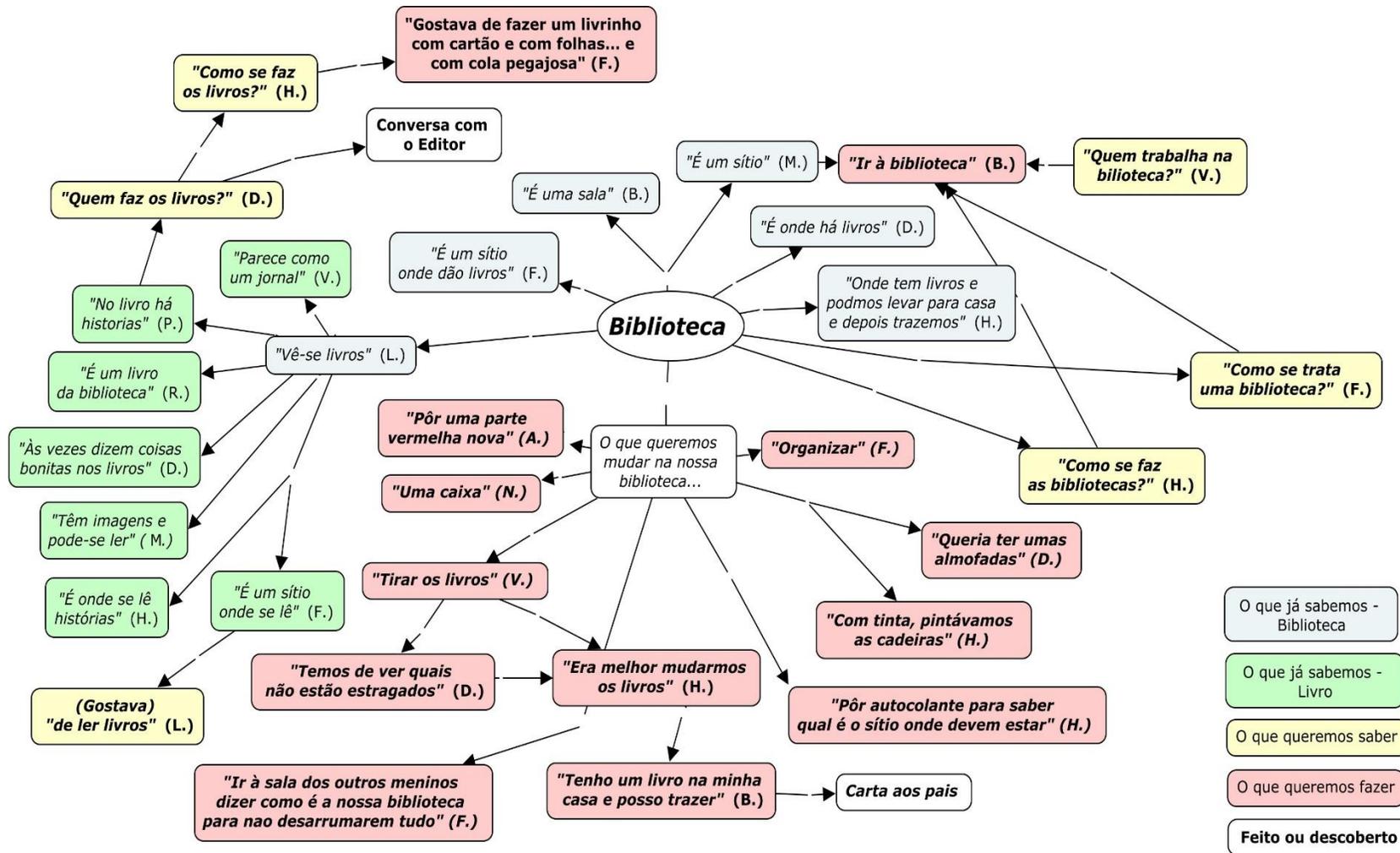








Anexo 10 – Teia final



Anexo 11 – Avaliação do projeto pelas crianças

O que achas da nossa nova biblioteca? Gostas? Porquê?
“Acho que tem muitos livros... Gosto muito, a minha mãe adora e o meu pai também. (Gosto porque) Veio livros mais novos.” (P.)
“Eu gosto da biblioteca com os livros assim organizados e de ter mais livros.” (F.)
“Gosto porque nós montamos a biblioteca. Gosto das almofadas porque nós desenhamos. (Gosto d’) os livros novos.” (N.)
“Gosto porque tem livros.” (M.)
“(Es)Tá bonita. Gosto dela porque gosto.” (L.)
“(Es)Tá gira. Sim, tens o do volante (livro que trouxe) ... tens muitos livros.” (B.)
“É mais giro porque tem mais livros.” (R.)
“Gosto da nova (biblioteca).” (J.),
“(Gosto mais) dos livros.” (E.)
“Acho que está um bocado melhor, com caixinhas diferentes. Gosto porque tem livros diferentes.” (D.)
“Acho bem. Gosto das cadeiras pintadas.” (V.)
“Acho que está melhor. Gosto porque tem livros diferentes e porque nós fizemos.” (H.)

Qual o momento que mais gostaste no nosso projeto?
“Ler os livros... e gostei de pintar.” (P.)
“Gostei da parte em que fizemos o livro porque sabia o que ia ser e sabia que ia ser bonito.” (F.)
“De trazer um livro da minha casa.” (N.)
“Brincar na biblioteca.” (M.)
“De ler livros.” (L.)
“Desenhar um livro e construir.” (B.)

“O projeto foi fixe. (Gostei mais) de ver histórias.” (R.)
“Gostei muito de pintar as almofadas.” (J.)
“Quando veio o pai (o editor).” (E.)
“Foi quando pintamos as almofadas e fizemos o livro... e gostei de organizar a biblioteca.” (D.)
“Foi das cadeiras e dos livros.” (V.)
“Quando vimos quem faz os livros e essas coisas...” (H.)

Diz-nos algo que descobriste e aprendeste ao longo do nosso projeto.

“Aprendi que é a máquina que faz os livros na gráfica.” (P.)
“Aprendi que a biblioteca tem livros... e descobri que o ilustrador faz desenhos dos livros.” (F.)
“Já sei que o editor escolhe os livros.” (N.)
“O pai da E. é editor.” (M.)
“Descobri que a escritora escreve livros.” (L.)
“Aprendi que o ilustrador faz os desenhos com o computador.” (B.)
“Há muitos livros diferentes.” (R.)
“A pintar as almofadas.” (J.)
Não quis responder. (E.)
“Aprendi a colar jornal nas cadeiras, que há livros diferentes... aprendi que o escritor escreve os livros.” (D.)
“Aprendi a fazer o meu livro.” (V.)
“Aprendi que o editor vê se os livros estão maus ou bons e o ilustrador faz os desenhos... que às vezes as imagens saem dos livros... e que lemos p’ra sabermos.” (H.).

Nota: Apenas 12 das 14 crianças do projeto responderam a estas questões porque, no final do mesmo, uma criança estava doente e outra foi transferida para outro Jardim de Infância.

Anexo 12 – *Feedback* do Educador em relação à nova biblioteca

Em relação à biblioteca da sua sala, considera que esta tem as condições necessárias para promover uma boa formação dos nossos futuros leitores?

Porquê?

Eu acho que sim. Neste momento, a biblioteca da minha sala está como potencial ao máximo.

E antes deste projeto?

Bem, antes de mais reconheço que se os livros forem sempre os mesmos, a biblioteca pode se tornar num espaço banal para as crianças. Se não tiveres em constante renovação e reflexão, o espaço facilmente deixa de merecer atenção. Uma pessoa lê o livro uma vez, lê o livro duas vezes, três vezes, à quarta já não tem tanto interesse... é como um *puzzle*. Se não houver essa constante reflexão e perceção, isso vai se tornar um espaço banal para eles isso. Os livros vão se tornar instrumentos banais para eles, portanto isso é uma coisa que tem de ser continua. Por isso sim, antes precisaria ali de algum reajuste. Reajuste esse que foi feito e que neste momento é um espaço da sala que tem muita procura pelas crianças e, portanto, é um espaço também igualmente acolhedor. Um espaço que eles procuram bastante e passam muito tempo. Logo por aí percebe-se que o espaço faz todo o sentido de existir.

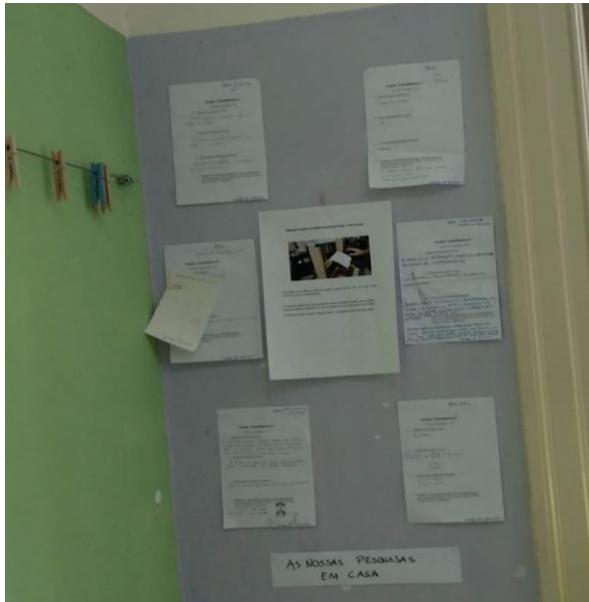
Considera a biblioteca da sua sala convidativa e estimulante?

Claro. Claro que sim.

As crianças do seu grupo passam algum tempo lá ou considera que elas não se interessam por esta área?

Sim, passam. Passam muito tempo.

Anexo 13 – Documentação exposta na sala



Exposição das pesquisas realizadas em casa



Parte da partilha do que descobrimos e do que gostamos mais



Partilha das nossas descobertas



Posters do projeto expostos na sala e no workshop



Vista geral de uma parte da documentação exposta ao longo do projeto

Anexo 14 – Registos fotográficos das crianças a explorarem os livros de forma autónoma





Anexo 15 - Registos fotográficos das crianças a organizarem os livros autonomamente

