



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**(Des)construindo conceções sobre as histórias para a infância:  
Promoção de hábitos de leitura em casa entre adulto-criança.**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**CLAUDIA SOFIA SANTOS FERNANDES**

**JULHO DE 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**(Des)construindo conceções sobre as histórias para a infância:**

**Promoção de hábitos de leitura em casa entre adulto-criança.**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Sob orientação da Professora Manuela Rosa**

**CLAUDIA SOFIA SANTOS FERNANDES**

**JULHO DE 2014**

*"Quando me virem a montar blocos  
A construir casas, prédios, cidades  
Não digam que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender  
A aprender sobre o equilíbrio e as formas  
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquiteto.*

*Quando me virem coberto de tinta  
Ou a pintar, ou a esculpir e a moldar barro  
Não digam que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender  
A aprender a expressar-me e a criar  
Um dia, posso vir a ser artista ou inventor.*

*Quando me virem sentado  
A ler para uma plateia imaginária  
Não riem e achem que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender  
A aprender a comunicar e a interpretar  
Um dia, posso vir a ser professor ou ator (...)"*

(Anita Wadley, 1974, excerto do poema Just Playing<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Tradução obtida em <http://brainstorminglptic.blogspot.pt/2012/01/apenas-brincar-de-anita-wadley.html>, em 13 de junho de 2014

## **AGRADECIMENTOS**

Começo por agradecer às crianças com as quais tive o prazer de trabalhar durante todo este processo, pois sem elas não seria possível realizar a intervenção. Obrigada pela sincera forma como me integraram nas vossas salas e me viram como uma “amiga”, foi fundamental para o sucesso da prática. Espero ter-vos retribuído com o melhor que vos podia dar: carinho, respeito, segurança e aprendizagem.

Às equipas educativas que tão bem me receberam nos seus espaços, agradeço por todo o apoio e disponibilidade. Em especial, à educadora e à auxiliar da sala do jardim-de-infância, por ter sido com elas com quem partilhei a maior parte do tempo de intervenção, agradeço pelo companheirismo e amizade em todos os momentos. Não esqueço, porém, todo o suporte dado à minha intervenção pela restante equipa educativa do jardim-de-infância e da escola em geral.

Um sincero agradecimento às famílias de todas as crianças por, para além de me terem integrado, considerando-me parte da equipa educativa, terem confiado em mim para trabalhar com as suas crianças, o seu bem mais precioso.

À minha supervisora institucional, a professora Manuela Duarte Rosa, um grande obrigado pelo apoio, consideração e confiança depositada em mim. Foi sem dúvida um incentivo neste processo repleto de emoções fortes.

Agradeço ainda à professora Catarina Tomás, por ser um exemplo de competência. As investigações desenvolvidas por si serviram como uma das minhas fontes de inspiração para o trabalho desenvolvido. E ao professor Tiago Tempera por ter sido, durante o meu percurso académico, também um exemplo de competência e respeito pelos alunos.

Aos meus amigos de sempre e às minhas colegas de faculdade obrigada por terem partilhado comigo estes momentos.

À minha família, um enorme agradecimento pela confiança, amor e respeito desde sempre. Um obrigado especial ao meu pai Paulo Fernandes, à minha avó Fernanda Santos e ao meu avô Victor Santos. Ao meu namorado, Eliano, obrigada pela compreensão e por teres estado sempre junto a mim ao longo destes últimos 7 anos, apoiando-me sempre e incentivando-me a continuar as caminhadas definidas.

Um agradecimento sincero e especial aqueles a quem eu tanto respeito e adoro: os meus animais de estimação. Em especial, à minha Kyra, à minha Sasha e ao meu Bunny por terem sido fontes de descontração nos momentos mais exaustivos do

percurso académico.

Ao(a) meu(minha) filho(a) que será, nos próximos tempos, a minha prioridade e que, mesmo tão pequeno(a), me deu força para continuar nestes últimos tempos tão desgastantes.

Por último, porque pela importância que representa para mim merece um destaque neste momento tão importante da minha vida, um GIGANTESCO agradecimento à minha Mãe, Anabela Fernandes. Obrigada por tudo aquilo que não é necessário enumerar. Obrigada acima de tudo por me teres dado a oportunidade, há 22 anos, de ser tua filha e de estares, desde aí, sempre junto a mim, sem me largares por um único minuto. És o exemplo de todos os valores que considero serem fundamentais, és a base de tudo aquilo que fiz e de tudo aquilo em que me tornei. OBRIGADA.

## RESUMO

Espelhando a prática desenvolvida ao longo da Prática Profissional Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, nos contextos socioeducativos de creche e de jardim-de-infância, o presente relatório, intitulado de *(Des)construindo concepções sobre as histórias para a infância: Promoção de hábitos de leitura em casa entre adulto-criança*, pretende ser um documento ilustrativo, reflexivo e crítico do meu desempenho enquanto estagiária.

O trabalho desenvolvido tanto com as crianças, como com os seus familiares e as equipas educativas decorreu de um processo que se iniciou no contexto de creche no mês de janeiro do ano 2014, numa instituição privada, tendo terminado no contexto de jardim-de-infância a 23 de maio do ano 2014, depois de cerca de três meses de intervenção numa escola da rede pública.

O grupo de crianças com quem tive o prazer de trabalhar na creche tinha idades compreendidas entre os 8 e os 25 meses, enquanto as crianças do jardim-de-infância com as quais contactei e trabalhei, mais uma vez, com enorme prazer, tinham idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

O presente relatório está dividido em três capítulos essenciais que contemplam a caracterização dos contextos socioeducativos já referidos; a explicitação da intencionalidade pedagógica durante a prática; e a apresentação e fundamentação do estudo realizado.

Neste último ponto tratam-se algumas questões relacionadas com a leitura-a-par de histórias para a infância, em contexto familiar, entre adulto-criança. Pretende-se ainda analisar de que forma o trabalho em parceria entre a escola e a família terá influência no desenvolvimento de competências neste processo de leitura-a-par.

**Palavras-chave:** crianças, histórias para a infância, parceria famílias-comunidade-escola, leitura-a-par, emergência da literacia

## ABSTRACT

Reflecting the practice developed along the Supervised Professional Practice, in the framework of the Master degree in pre-school Education in socio-educational context of the day care and kindergarten, the present report, entitled *(De)constructing conceptions about stories for children: Promoting reading habits at home among adult-child*, intends to be illustrative, reflective and a critical document of my performance as an intern.

The work developed with children, their families and with the educational teams resulted from a process that began in the context of day care in January of 2014, on a private institution, having finished in the context of kindergarten on the 23rd May 2014, after about three months of intervention in a public school

The group of children with whom I had the pleasure to work with in day care were aged between 8 and 25 months, while the children in kindergarten, with whom I contacted and worked, once again, with great pleasure, were aged between 4 and 6 years old.

The present report is divided into three main chapters that include the characterization of the socio-educational contexts already referred, the explicitness of the pedagogical intentionality during practice and the presentation and justification of the research performed.

This last point, deals with some questions related to reading-to-peer stories for children, in the family context, between adult-child. It also aims to examine how the work in partnership, between the school and the family, will influence the development of competencies in reading-to-peer process.

**Key words:** children, stories for children, partnership families-community-school, read-to-peer, emergence of literacy

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE GERAL .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
LÉXICO DE SIGLAS.....	x
NOTA INTRODUTÓRIA.....	1
I. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS .....	4
1. Meios Envolventes.....	4
2. Contextos Socioeducativos.....	5
2.1. Intenções educativas das educadoras cooperantes .....	5
2.2. Rotinas diárias .....	7
2.3. Espaços e materiais .....	8
3. Equipas Educativas .....	9
4. Família das crianças.....	11
5. Grupos de crianças.....	13
II. DOS ESPAÇOS-TEMPOS DO ADULTO-EDUCADORA AOS ESPAÇOS- TEMPOS DAS CRIANÇAS: REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO .....	15
1. Intencionalidade Pedagógica: uma análise fundamentada .....	16
1.1. Intervenção na Creche .....	31
1.2. Intervenção no JI.....	32
III. <i>(DES)CONSTRUINDO CONCEÇÕES SOBRE AS HISTÓRIAS PARA A INFÂNCIA: PROMOÇÃO DE HÁBITOS DE LEITURA EM CASA ENTRE ADULTO- CRIANÇA .....</i>	<i>37</i>
1. Roteiro metodológico do estudo .....	37
2. Identificação e explicitação da problemática .....	40
3. O percurso da literatura para a infância: breve contextualização histórica ....	43
4. A literatura para a infância e o livro.....	45
5. Importância das histórias na educação de infância.....	47
6. Papel da leitura-a-par .....	49
7. Intencionalidade educativa .....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS... <i>De Cláudia, a “Professora” Cláudia</i> .....	62

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS.....	72
Anexo 1. Princípios orientadores da prática educativa .....	73
Anexo 2. Finalidades educativas do agrupamento .....	74
Anexo 3. Entrevista online à educadora da valência de JI .....	75
Anexo 4. Rotinas diárias e semanais da creche e do JI .....	79
Anexo 5. Espaços da creche e do JI .....	83
Anexo 6. Caracterização do grupo de crianças da creche .....	87
Anexo 7. Caracterização das famílias das crianças do JI.....	89
Anexo 8. Níveis de participação no contexto educativo das famílias das crianças do JI.....	91
Anexo 9. Caracterização do grupo de crianças do JI .....	92
Anexo 10. Intenções para a ação pedagógica (Creche e JI) .....	94
Anexo 11. Objetivos definidos para cada área de conteúdo (JI).....	96
Anexo 12. Guião da entrevista às crianças do JI.....	98
Anexo 13. Questionário aos familiares das crianças do JI .....	99
Anexo 14. Portefólio da prática de creche.....	100
Anexo 15. Portefólio da prática de JI.....	101
Anexo 16. Análise das respostas 3 e 4 dos questionários aos familiares .....	102
Anexo 17. Folheto para familiares.....	104
Anexo 18. Cartaz .....	106
Anexo 19. Missão caixa mágica .....	107

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Caixa sensorial .....	23
<i>Figura 2.</i> Caixa-túnel.....	23
<i>Figura 3.</i> Calendário do tempo.....	24
<i>Figura 4.</i> Coelheira e coelha .....	25

## ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1. Esquematização das especificidades dos contextos socioeducativos .....	5
Quadro 2. Esquematização da caracterização dos grupos .....	13

## LÉXICO DE SIGLAS

**AML** – Área Metropolitana de Lisboa

**AQM** – Aquisição de Marcha

**JI** – Jardim-de-infância

**MEPE** – Mestrado em Educação Pré-escolar

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**PAT** – Plano de Atividades da Turma (JI)

**PCS** – Projeto Curricular de Sala (Creche)

**PEA** – Projeto Educativo do Agrupamento (JI)

**PEE** – Projeto Educativo de Escola (Creche)

**PPS** – Prática Profissional Supervisionada

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

O presente relatório tem como intuito ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar de modo reflexivo aquela que foi a intervenção educativa realizada nas valências de creche e JI.

O estágio realizado na valência de creche decorreu no mês de janeiro do presente ano, numa instituição particular, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 25 meses de idade. No que concerne à prática pedagógica realizada em contexto de JI, referir que decorreu entre o dia 10 de fevereiro e o dia 23 de maio também do presente ano, numa escola da rede pública, com crianças entre os 4 e os 6 anos de idade.

Para a elaboração do presente trabalho, que conta com uma abordagem multidisciplinar entre a pedagogia, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e a sociologia da infância, cruzei as informações resultantes de diversas fontes, nomeadamente, dos documentos oficiais das instituições (PEE, PEA e Plano Anual de Atividades da escola na qual realizei o estágio em JI); dos documentos estruturantes das salas nas quais desenvolvi a PPS (PAT e PCS); dos registos fotográficos e audiovisuais; das observações realizadas e registadas por escrito nas notas de campo; e das conversas informais e de entrevistas realizadas. Posto isto, baseei-me na literatura existente para fundamentar a prática e a análise realizada às informações recolhidas.

Quanto à organização do presente relatório, referir que o mesmo está dividido em quatro capítulos que, por sua vez, se dividem em subcapítulos:

Segundo a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, desenvolvida pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner “[...] precisamos entender a ecologia do ambiente humano para entender como as crianças se desenvolvem” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 36). Por este motivo, não pude deixar de caracterizar e, conseqüentemente, analisar os contextos educativos de intervenção, por forma a intencionalizar e planificar adequadamente a minha ação pedagógica, tendo em atenção os grupos de crianças, as famílias e as equipas educativas com as quais iria trabalhar, bem como, os recursos disponíveis.

Neste sentido, no capítulo I do presente trabalho faço uma caracterização reflexiva dos contextos educativos de creche e JI, referindo-me ao meio envolvente, aos princípios educativos, aos tempos, aos espaços e materiais, à equipa educativa, bem

como, às famílias e ao grupo de crianças. Elaborei ainda uma breve análise, relativa a cada um destes tópicos, que permite avaliar de que modo a caracterização influenciou a prática concretizada.

Partindo desta caracterização, no capítulo II, são apresentadas as intenções pedagógicas definidas para a intervenção em ambas as valências e que pautaram a PPS desenvolvida desde o primeiro dia, fundamentando teoricamente as minhas opções.

Ainda no mesmo capítulo, e em paralelo, demonstro de que forma a intencionalidade fundamentada foi aplicada no trabalho desenvolvido em ambas as valências.

No capítulo III, cujo título dá nome ao presente relatório, é realçada a importância da leitura de histórias na educação de infância, bem como, a relevância das atividades de parceria com as famílias a este nível.

O tema de aprofundamento sobre o qual reflito no capítulo III e acerca do qual me propus investigar durante a PPS, em especial, durante o estágio no contexto de JI, refere-se à importância da leitura-a-par (como leitura regular, no contexto familiar, entre a criança e um adulto) enquanto atividade promotora da emergência da literacia: “Quando falamos de comportamentos emergentes de leitura e de escrita referimo-nos a comportamentos que mostram que está a ser desenvolvido um trabalho de compreensão (e de apropriação) da linguagem escrita” (Cruz, Ribeiro, Viana & Azevedo, 2012, p. 16).

Para além da explicitação do roteiro metodológico utilizado ao longo do estudo, no capítulo III é ainda contextualizada historicamente a literatura para a infância; dada a definição de livro e de literatura para a infância; explicitada a importância das histórias na educação de infância; fundamentada a relevância do papel da leitura-a-par; e apresentada a intencionalidade do(a) educador(a) de infância perante a temática da leitura-a-par, sempre tendo em vista a demonstração da prática realizada.

No último capítulo, caracterizo o impacto da minha intervenção e reflito sobre a construção da minha identidade profissional ao longo da PPS, tendo em vista o nortear da minha conduta pela qualidade do atendimento e do bem-estar da criança (Rosa, 2011)

Como estagiária e futura profissional da educação de infância, considero fundamental adotar uma atitude ética durante a prática e enunciar esses mesmos processos deontológicos.

Toda a minha atuação pedagógica se baseou em processos éticos que considero fundamentais e respeitadores do *compromisso para com as crianças, para com as famílias, para com a equipa de trabalho e para com a sociedade* (APEI, 2012). Foi com base nestes princípios que atuei também durante o processo investigativo realizado e já anteriormente mencionado:

De acordo com Vasconcelos (2014) “O sentido ético é mais do que uma mera deontologia profissional e merece ser refletido e sistematicamente reexaminado” (p. 75). Foi, assim, prática comum refletir e reajustar a minha atuação e, em consequência, o *rumo* do estudo tendo em conta os princípios éticos que me orientavam.

Segundo Fernandes e Tomás (2011) “[...] todos pensamos saber o que é a criança, quando nos envolvemos em processos de investigação com ela, confrontamo-nos com perplexidades acerca das suas competências [...] porque os mundos da infância são complexos e plurais” (p. 4). Por este motivo, tentei sempre desenvolver uma atitude de permanente desconstrução de ideias pré-concebidas (Fernandes & Tomás, 2011) sobre as crianças com as quais trabalhei.

Outro dos princípios éticos adotados, diz respeito ao *consentimento informado* (Fernandes & Tomás, 2011), ou seja, foi sempre minha intenção garantir que crianças e adultos envolvidos na prática desenvolvida eram informados sobre os objetivos da mesma e as informações recolhidas eram autorizadas pelas equipas educativas, pelas famílias e pelas crianças.

O *respeito pela privacidade e confidencialidade* (Tomás, 2006) foi também garantido uma vez que os nomes de todos os envolvidos nunca foram divulgados, por exemplo, os nomes das crianças foram substituídos por letras (que, regra geral, correspondiam à(s) inicial(ais) dos seus nomes) e os nomes dos elementos das equipas educativas substituídos pelos nomes das suas profissões. O anonimato foi ainda garantido aquando da divulgação das imagens captadas, já que as caras foram desfocadas.

Para concluir, referir a *devolução da informação* já que todos os trabalhos elaborados (inclusivamente o estudo realizado) foram divulgados a vários níveis (como será notório ao longo do presente relatório).

## **I. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS**

Neste capítulo de caracterização para a ação, analisarei e refletirei sobre aspetos relacionados com ambas as valências de intervenção. Apoiando-me na teoria bioecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner, que dá conta dos processos interativos, presentes nos diferentes sistemas definidos, que influenciam o desenvolvimento das crianças, de forma direta ou indireta, justifico a importância desta caracterização pelo facto dos espaços de educação de infância se inserirem dentro de contextos específicos que são influenciados por múltiplos fatores, afetando “[...] uma criança em desenvolvimento” (Papalia et al., 2009, p. 36).

### **1. Meios Envolventes**

A instituição na qual realizei a minha intervenção na valência de creche situa-se na freguesia mais populosa do concelho a que pertence (Censos 2011). O meio envolvente é caracterizado pela boa acessibilidade ao nível dos transportes públicos e da rede viária, bem como, pela diversidade de instituições de elevado interesse cultural. As zonas verdes que, na sua maioria, apresentam espaços amplos e equipamentos de entretenimento para as crianças, são também uma constante no meio envolvente da creche.

No que diz respeito à valência de JI, a instituição insere-se no concelho considerado o mais jovem da AML, de acordo com os Censos 2001 (PEA, 2010-2013). Ainda segundo o PEA (2010-2013) o concelho no qual se insere a escola é multicultural, convivendo nele, populações oriundas de diferentes zonas do mundo e populações de minorias étnicas, nomeadamente, populações ciganas. Referir que o acesso ao JI é facilitado apenas pela rede viária, já que, a rede de transportes públicos é deficitária na zona. Quanto aos espaços que envolvem a escola, destaca-se a biblioteca municipal e alguns espaços com equipamentos de entretenimento para crianças que, contudo, se encontram pouco cuidados ao nível da segurança e manutenção (informações retiradas de observações diretas).

Ao reconhecer os meios envolventes, pude usufruir deste conhecimento para promover uma articulação relevante entre o espaço escola e o meio, como potenciador do desenvolvimento global e harmonioso dos grupos de crianças.

## 2. Contextos Socioeducativos

As instituições nas quais realizei a minha PPS apresentam especificidades ao nível da história e das dimensões organizacional e jurídica, que estão esquematizadas no Quadro 1.

**Quadro 1.** Esquematização das especificidades dos contextos socioeducativos

	CRECHE	JI
<b>HISTÓRIA</b>	- Instituição fundada em 2004.	- Atual escola iniciou funções em 2003.
<b>DIMENSÃO ORGANIZACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Valências:</b> Berçário, Creche, Pré-escolar.</li> <li>- <b>Horário de funcionamento:</b> 7h00 às 19h30.</li> <li>- <b>Direção:</b> sociedade por quotas gerida por duas sócias gerentes.</li> <li>- <b>Coordenação pedagógica:</b> 1 coordenadora de creche 1 coordenadora de pré-escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Valências:</b> Pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico, ATL.</li> <li>- Está integrado num Agrupamento de Escolas com 14 instituições.</li> <li>- <b>Horário de funcionamento:</b> 1º ciclo (regime duplo e regime normal); jardim-de-infância (regime normal); horários extras do SAF, ATL e AEC's. (horário de atendimento total: 7h30 às 19h00)</li> <li>- <b>Coordenação de escola:</b> 1 coordenadora.</li> <li>- <b>Coordenação do departamento da educação pré-escolar do agrupamento:</b> 1 coordenadora.</li> </ul>
<b>DIMENSÃO JURÍDICA</b>	- Instituição de Ensino Particular, com fins lucrativos, destinada a crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade.	- Estabelecimento público de educação pré-escolar e ensino básico.

Fonte: própria, baseada nos documentos oficiais das instituições e em conversas informais

Reconhecer estes aspetos (e os que de seguida se apresentam), que são também um *retrato da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças* (Ferreira, 2004), permitiu-me compreender o funcionamento destes estabelecimentos/salas e agir de acordo com os seus princípios pedagógicos (Anexo 1 e 2), garantindo a continuidade dos procedimentos educativos enquanto compreendia algumas das interações entre pares, já que estas são também fruto do contexto no qual as crianças se inserem.

### 2.1. Intenções educativas das educadoras cooperantes

A educadora cooperante do estágio na valência de creche orienta as suas intenções pedagógicas em torno dos eixos orientadores do currículo High-Scope, seguindo assim os princípios educativos da instituição. De acordo com o PCS

(2013/2014) “A Primeira infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento global da criança, e nesse sentido, é importante torná-la a personagem principal na construção do seu conhecimento e na criação das interações com tudo o que a rodeia.” (p. 1). Neste sentido, focando-se na importância da primeira infância como uma etapa fundamental do desenvolvimento da criança e na importância da aprendizagem pela ação, a equipa educativa proporciona às crianças um clima de autonomia, segurança e confiança, já que, segundo Post e Hohmann (2011) “Num contexto de cuidados infantis do Programa High/Scope é importante que os responsáveis pelas crianças sejam carinhosos, consistentes e que apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem activamente” (p. 22).

Mas as interações não são suficientes por si só. Post e Hohmann (2011) defendem que num contexto de aprendizagem ativa os educadores de infância devem ter especial atenção à organização do ambiente físico, ao estabelecimento de horários e à planificação de atividades. Esta preocupação com o cuidado permanente da organização pedagógica (em todas as suas vertentes) é evidente no PCS (2013/2014) “[...] cabe ao adulto, criar o equilíbrio necessário, dando o espaço que cada criança necessita, para explorar com segurança e autonomia” (p. 1). Por último, num currículo que contempla a aprendizagem pela ação, “[...] as crianças e os adultos partilham o poder, o controlo de decisão” (PCS, 2013/2014, p. 1), assim, encontra-se mais uma vertente que caracteriza a aprendizagem pela ação: a participação. De acordo com Oliveira-Formosinho (2008, cit. in Araújo, 2013), a Pedagogia-em-Participação oferece um conceito muito útil de compreensão do princípio da participação: *pedagogia de aprendizagem experiencial* “[...] em que a criança possa experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, e se possa sentir intrinsecamente competente e participante” (p. 38).

À semelhança da valência de creche, também no JI a educadora cooperante, na entrevista realizada (Anexo 3), refere que apesar de não seguir “[...] nenhum modelo pedagógico específico, mas utilizo uma metodologia ativa e participativa, tendo em atenção os interesses e conhecimentos das crianças.”. Para além disto, no PAT (2013/2014) é denotada a importância dada pela educadora à promoção da autonomia e da participação das crianças apresentando como intenção pedagógica a necessidade de planificar atividades que visem o trabalho em torno de diferentes domínios, através de experiências educativas integradas e enriquecedoras, disponibilizando materiais e mobilizando recursos variados.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997 cit. in Coelho, 2007) a “[...] concepção da infância como uma categoria social é o pressuposto de que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais de pleno direito (...)” (p. 4). Nesta ótica de valorização do papel das crianças enquanto atores sociais e de consequente promoção da autonomia, a educadora cooperante fomenta a cooperação e a relação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, de modo a favorecer o seu sentimento de segurança, de valorização e de pertença a um grupo, até porque, segundo Portugal (2008), é na infância que se inicia o desenvolvimento nos seus diferentes níveis, “[...] sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes (...)” (p. 33).

Para além disto, e segundo Bronfenbrenner (cit. in Papalia et al., 2009) o indivíduo não é simplesmente uma resposta do desenvolvimento, mas também um formador deste” (p. 37). Compreendendo a importância destas interações com o meio e com os outros, a educadora cooperante do JI fomenta a articulação com as turmas de 1º ciclo e com o grupo da outra sala de JI da escola, tal como é perceptível no PAT (2013/2014) e na entrevista realizada.

Por último, é de salientar a importância que em ambas as valências as educadoras dão à relação de parceria com os familiares das crianças, uma vez que, segundo Hohmann e Weikart (2011) valorizar as famílias é valorizar as crianças que provêm dessas mesmas famílias o que resultará necessariamente num clima de apoio e cooperação no contexto educacional.

## **2.2. Rotinas diárias**

“Quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p. 194)

Em ambas as valências as educadoras cooperantes definiram uma rotina diária (Anexo 4), adaptada aos interesses e às necessidades dos grupos, que promovia necessariamente a autonomia e o sentimento de segurança das crianças, tal como referem Post e Hohmann (2011) “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 195).

As mesmas autoras defendem que os horários das rotinas diárias devem ser previsíveis, mas, ainda assim, flexíveis o suficiente para fazerem face às necessidades das crianças. Em ambos os contextos as crianças sentem-se familiarizadas com as rotinas, compreendendo-as e apropriando-se delas, sabendo exatamente quais os momentos que se sucedem. Não obstante, existe a flexibilidade necessária para alterar os momentos da rotina, permitindo assim fazer face a um interesse imediato, numa lógica de planificação emergente, isto porque “[...] a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 227).

Por último, ressaltar a importância da rotina semanal também existente, ou seja, as atividades dinamizadas por professores especializados, tanto na creche como no JI, são organizadas em momentos específicos da semana o que, novamente, permite que as crianças se sintam seguras e autónomas pelo reconhecimento e compreensão das rotinas existentes. Por outro lado, da minha parte, a apropriação destas rotinas deu-me mais uma vez a oportunidade de agir em conformidade com as linhas orientadoras das educadoras cooperantes e tornar-me assim uma figura de referência para as crianças de ambos os grupos.

### **2.3. Espaços e materiais**

Em ambas as valências os espaços da sala de atividades estão organizados em áreas (Anexo 5) que, mais uma vez, vão ao encontro dos interesses e necessidades dos grupos de crianças sendo, portanto, potenciadoras de “[...] diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Para além disto, estas áreas são flexíveis, ou seja, “[...] a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84).

Post e Hohmann (2011) defendem ainda que a organização do ambiente educativo deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar, enquanto promovem oportunidades vastas de aprendizagem ativa. Ora, em ambas as salas o espaço é amplo o suficiente para que as crianças possam movimentar-se em segurança, visualizar o que os restantes amigos estão a fazer e permanecer nas diferentes áreas sem serem incomodadas, ou seja, a organização do espaço pelas educadoras é pensado não só em prol das aprendizagens de determinados conteúdos em cada uma

das áreas, como também, no modo de dispor as áreas para que as mais calmas estejam afastadas das tendencialmente mais agitadas.

Ambas as salas contêm o número de brinquedos e jogos adequado, permitindo assim que todas as crianças brinquem com o que desejam, sem que para isso se dispersem numa quantidade imensa de materiais. Todos estes recursos estão disponíveis em locais de fácil acesso e etiquetados, fomentando assim, mais uma vez, a autonomia das crianças.

Referir ainda que ambas as valências dispõem de espaços exteriores (recreios), uma vez que, “O investimento nos espaços exteriores é igualmente importante. Ao ar livre [...] as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas [...] a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento.” (Portugal, 2011, p. 12).

Por último, conhecer os espaços e os materiais permitiu-me adequar a minha atuação no sentido de aproveitar os recursos disponíveis e criar outros que fossem potenciadores de novas aprendizagens.

### **3. Equipas Educativas**

Na instituição onde desenvolvi a PPS em creche, é notória a importância que é dada às relações institucionais entre os diversos agentes educativos (PEE 2013-2014). No PEE (2013-2014) são ainda definidos os instrumentos de avaliação de desempenho dos diferentes colaboradores, numa ótica de valorização do seu trabalho com as crianças, sempre tendo em conta o bem-estar destas últimas.

A equipa educativa que compõe a sala da creche é composta por uma educadora que trabalha na atual instituição há cerca de 8 anos e meio e por uma auxiliar que trabalha na presente instituição há 10 anos, ambas com experiência nas valências de creche e JI.

A observação realizada permitiu-me compreender que a relação entre a educadora e a auxiliar é pautada pela amizade e cooperação. Apesar de manterem uma relação formal e profissional, não evitam os momentos de brincadeira entre elas e também com as crianças, o que se traduz num ambiente familiar e de descontração, que transparece no bem-estar demonstrado pelas crianças.

De acordo com Post e Hohmann (2011) os prestadores de cuidados a crianças devem utilizar quatro grandes estratégias de forma a “[...] construir e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras com os bebés e crianças em constante

mudança” (p. 61): continuidade dos cuidados; clima de confiança; relação de cooperação com as crianças; apoio das suas intenções. Neste sentido, e pertencendo a uma instituição que dá especial importância aos princípios de ação do currículo High-Scope, a equipa educativa da sala demonstra constantemente a utilização das estratégias referidas anteriormente, o que faz com que as crianças considerem as duas adultas como as figuras de referência.

De acordo com Figueira (1998) a presença do adulto na sala de atividades “deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atividade comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário. O educador tem de ser fisicamente acessível (...), articulando as suas respostas às solicitações e atitudes espontâneas das crianças” (p. 69). Por este motivo, e como tive oportunidade de observar, os adultos responsáveis pela sala de atividades da creche demonstram ser bastante afetuosos e atentos às crianças, estando sempre prontos a intervir, no sentido de fomentar o contacto e a cooperação entre as crianças e entre as crianças e os adultos sem, contudo, invadirem demasiado o espaço das crianças, ou seja, permitem que as crianças sejam autónomas e decidam por si próprias, respondendo às suas solicitações sempre que necessário - trabalha-se assim na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (Papalia et al., 2009).

No PEA (2010-2013), que engloba a escola na qual estagiei em JI, assenta as suas práticas em valores específicos que giram em torno de “[...] uma cultura de respeito pelas normas e regras de convivência e de aceitação das diferenças tendo por base os valores democráticos assumidos pela sociedade portuguesa” (p. 40).

As relações, que tive oportunidade de observar, entre a diversa equipa educativa da escola baseiam-se na premissa referida anteriormente. Por sua vez, também a educadora e a assistente operacional, ambas com uma vasta experiência de trabalho com crianças na idade pré-escolar, que compõem a equipa educativa da sala do JI, trabalham juntas há cerca de 5 anos, na atual instituição, e mantêm uma relação pautada pelo respeito, confiança, cumplicidade e interajuda (segundo entrevista da educadora, Anexo 3).

Não obstante, a equipa educativa da sala do JI, à semelhança da equipa educativa da sala da creche, coloca também o enfoque da sua atuação nos interesses e necessidades das crianças. De acordo com a educadora (Anexo 3), a relação mantida entre esta e as crianças é “Calma, afetiva, bem disposta, amiga, promovendo a autonomia, segurança e auto-estima”. Ainda na mesma entrevista, a educadora

caracteriza a relação da assistente com o grupo como “Ativa, motivadora, amiga, afetiva e bem disposta”. De facto, as observações realizadas confirmam as informações obtidas através da entrevista, dado que é clara a relação de respeito, amizade, simpatia e cumplicidade entre as crianças e a equipa educativa. Para além destas duas profissionais, existe ainda outra assistente operacional, responsável pelo serviço do SAF, que se desloca até à sala do JI durante o lanche da manhã e entre o período das 14h30 às 15h30, integrando-se na equipa educativa e mantendo uma relação de cumplicidade, interajuda, simpatia e respeito com a restante equipa e com as crianças (com as quais está também à hora do almoço e do recreio, bem como, no horário do SAF: 15h30-18h30).

Na minha ótica, o reconhecimento das relações existentes entre os adultos da sala permitiu a minha adaptação e, em consequência, a minha integração em ambas as equipas, numa ótica de cooperação e partilha, o que se revelou essencial para o sucesso da minha PPS.

Em jeito de conclusão, referir que a existência de uma “divisão artificial” (Figueira, 1998, p. 70) das tarefas para cada agente educativo, em ambas as valências, permite a fluidez das rotinas diárias, consubstanciando-se assim em relações de verdadeiras equipas, que trabalham diariamente em prol da garantia de condições ideais de atendimento que permitam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras e psicológicas de cada criança.

#### **4. Família das crianças**

“Para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo de um JI (...)” é necessário “Reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia (...)” visando “[...] entender ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (Ferreira, 2004, p. 65)

Neste subcapítulo faço o primeiro retrato das crianças com as quais tive o prazer de contactar, reportando-me às suas famílias (Ferreira, 2004), retrato este fundamental

para compreender algumas das interações entre pares existentes em ambas as valências, já que, tal como já foi referido, os comportamentos das crianças são também fruto do contexto familiar e social exterior à escola.

No que concerne às famílias<sup>2</sup> das crianças do grupo de creche, referir que todas apresentam uma estrutura nuclear e a maioria pertence à classe social média-alta, tendo ambos os membros do casal um curso de nível superior. Apenas três crianças são filhas únicas, as restantes têm irmãos(ãs) mais velhos(as) ou da mesma idade – T e F (Anexo 6).

A instituição prevê, no seu PEE (2013-2014), o incentivo à participação das famílias no processo educativo, visto que são os primeiros educadores da criança.

No que diz respeito à participação das famílias das crianças da sala de AQM, em conversas informais com a educadora cooperante, foi-me comunicado que as mesmas demonstram interesse em participar nas propostas apresentadas.

Quanto às famílias das crianças do JI, a maioria destas apresenta uma estrutura nuclear. Apenas 6 crianças são filhas únicas e as restantes têm irmãos(ãs) mais novos(as) e/ou mais velhos(as) ou até da mesma idade – caso da MV e da CV, gémeas. Os familiares das crianças da sala 1 têm a sua profissão ligada, essencialmente, ao setor terciário. Contudo, não tenho conhecimento da situação profissional destes mesmos familiares (Anexo 7). Quanto às habilitações literárias, referir que variam entre o 1º ciclo do ensino básico e a licenciatura (Anexo 7).

Analisando os objetivos do Agrupamento para o envolvimento das famílias, referir que no PEA (2010-2013) é referida a necessidade de criação de uma Escola que garanta a todos reais condições de igualdade, de direitos e de oportunidades, através de uma política compensatória da diferença, em parceria com as famílias e os restantes elementos da comunidade. Para além disto, o Agrupamento pretende reforçar a ligação com a família/comunidade.

Esforçando-se para a concretização destes objetivos, a educadora cooperante da sala de JI fomenta também o envolvimento dos familiares em diferentes atividades. Assim, os níveis de participação das famílias das crianças foram sistematizados num gráfico (Anexo 8) que demonstra que são as mães quem mais participa no contexto do JI, ainda que os pais também apresentem um nível satisfatório de participação.

---

<sup>2</sup> Com famílias, refiro-me ao pai, à mãe e irmãos(ãs) das crianças, uma vez que era com estes familiares que as crianças viviam.

## 5. Grupos de crianças

Somente a observação atenta e a caracterização reflexiva sobre as características das crianças me permitiu definir as intenções pedagógicas adequadas e atuar de acordo com os interesses e necessidades dos grupos. Neste sentido, esquematizo no quadro 2 as especificidades de ambos os grupos, ao nível do género, idade e percurso institucional.

**Quadro 2.** Esquematização da caracterização dos grupos

	CRECHE (anexo 6)	Jl (anexo 9)
GÉNERO	5 raparigas 5 rapazes	10 raparigas 10 rapazes
IDADES	8 a 25 meses <sup>3</sup> (a 6 de janeiro de 2014)	4 a 6 anos (a 10 de fevereiro de 2014)
PERCURSO INSTITUCIONAL	5 frequentaram o berçário na mesma instituição 1 frequentou o berçário na mesma instituição e outros prestadores de cuidados 4 frequentam uma instituição de ensino pela 1ª vez	14 frequentavam o Jl no ano transato 4 frequentaram outras instituições de ensino 2 frequentam uma instituição de ensino pela 1ª vez

Fonte: própria, baseada nos documentos oficiais das salas e em conversas informais

Recorro agora aos pontos de referência do desenvolvimento definidos por Brazelton (1998) para traçar uma breve caracterização do grupo de crianças da creche. O conceito de pontos de referência [*touchpoints*] refere-se “[...] a períodos que ocorrem durante os três primeiros anos de vida (...) são uma espécie de mapa do desenvolvimento infantil que pode ser identificado e antecipado pelos pais e educadores” (Brazelton & Greenspan, 2000, pp. 230-231).

À data de 6 de janeiro a média de idades das crianças era de 18 meses. Nesta idade, de acordo com Brazelton (1998) “A criança desta idade precisa de explorar os limites de tolerância de todos os que cuidam dela” (p. 200). A partilha de brinquedos originava por diversas vezes birras, uma vez que as crianças se encontram na *fase egocêntrica* (Papalia et al., 2009). A maioria das crianças já tinha iniciado a marcha há algum tempo e revelava agora os primeiros indícios de exploração das suas novas capacidades motoras, dançar, rebolar, rodopiar, trepar para cima de algumas coisas e colocar-se dentro de outras eram atividades prazerosas para o grupo (Brazelton,

---

<sup>3</sup> Apenas uma criança tinha 8 meses, as restantes tinham entre os 13 e os 25 meses de idade. A criança de 8 meses pertencia ao berçário. Porém, a falta de crianças nesta sala, levou a que os responsáveis da instituição solicitassem que a mesma estivesse a maioria do tempo na sala de AQM, com o intuito de conviver com as restantes crianças.

1998). As brincadeiras a par eram mais evidentes e constantes entre as crianças mais velhas, isto porque, a partir dos 18 meses as crianças estão numa fase de explosão do conhecimento do outro, aprendendo mais “[...] acerca de si própria com as outras crianças do que aprende com os pais” e iniciando as “[...] brincadeiras em estreito convívio” (Brazelton, 1998, p. 206), todavia, na maioria dos casos, as interações que as crianças mais procuravam eram com os adultos da sala. Referir ainda que, este grupo de crianças já entendia ordens básicas, tais como, *arrumar o brinquedo, deitar para o lixo, ir à casa de banho* (Brazelton, 1998) e começava a pronunciar as primeiras palavras, sendo o trabalho em torno da linguagem oral uma das principais preocupações na educadora cooperante.

**“Manhã - As crianças encontravam-se sentadas no tapete a explorarem livros e outros brinquedos, enquanto a auxiliar arrumava as camas para a sesta. A E. apontou para o livro da selva que se encontrava em cima do armário, eu perguntei “Querem ver o livro da selva?”. As crianças riram-se e algumas disseram “Sim”. [...]**

**Depois de explorar alguns animais, a ME. disse “tinhas, tinhas, tinhas” e apontou para o livro dos gatinhos que se encontrava também em cima do armário. Eu perguntei “Querem ver o livro dos gatinhos?” e eles responderam “Sim”. Arrumei o livro da selva e levei o livro dos gatinhos até às crianças e explorámo-lo um pouco até à hora da higiene.”**

**(nota de campo, 22 de janeiro de 2014, sala AQM)**

No que diz respeito ao grupo de JI, referir que das 20 crianças, uma delas apresenta NEE de carácter permanente (termos do artigo 18º do Despacho n.º 5048-B/2013). De acordo com o PAT (2013/2014), das 20 crianças que constituem o grupo, “[...] 7 são filhos de famílias com origem africana, 2 de etnia cigana e 1 de origem brasileira” (p. 3).

Recorrendo novamente aos pontos de referência de Brazelton, referir que, ao nível do desenvolvimento moral, algumas das crianças mais novas do grupo de JI ainda manifestam dificuldade em regular o seu estado (Brazelton & Sparrow, 2003) de agressividade em determinados momentos, nomeadamente ao nível da partilha, necessitando do adulto para as ajudar a autocontrolarem-se (Brazelton & Sparrow, 2003).

De acordo com Matta (2001) “Ao nível do desenvolvimento sociocognitivo, as grandes mudanças entre o bebé e a criança de idade escolar devem-se, basicamente, aos progressos na apropriação de sistemas simbólicos e ao desenvolvimento de actividade representativa” (p. 203). O grupo de crianças demonstra já uma grande capacidade em estruturar as suas brincadeiras de faz-de-conta, estando na *fase do*

*pensamento mágico* (Brazelton & Sparrow, 2003), que se traduz essencialmente nas áreas da casa, da garagem e da expressão plástica, sendo estas também as áreas mais apreciadas por este grupo (e.g.: É comum observar as meninas do grupo a calçarem sapatos de salto alto e a colocarem bonecos debaixo das camisolas para simularem uma gravidez [e até o parto tem lugar na área da casa]). A hora do conto, pelo seu momento de fantasia, é também muito apreciada pelas crianças. Algumas crianças do grupo de JI ainda apresentam dificuldades no reconhecimento das letras, na realização de operações básicas de matemática e na organização, tratamento e compreensão de dados em gráficos (dados retirados de observações e do PAT (2013/2014))<sup>4</sup>.

Por último, à medida que vão tomando cada vez mais consciência de si e das diferenças perante o outro, surgem as questões de género que marcam mais uma das características desenvolvimentais definidas por Brazelton e Sparrow (2003). As crianças do JI apresentam características de género muito vincadas que fazem sobressair algumas questões no seio do grupo, nomeadamente, ao nível do que podem ou não fazer “os *meninos e as meninas*”.

## **II. DOS ESPAÇOS-TEMPOS DO ADULTO-EDUCADORA AOS ESPAÇOS-TEMPOS DAS CRIANÇAS<sup>5</sup>: REFLEXÃO SOBRE A INTERVENÇÃO**

No presente capítulo abordarei, de forma reflexiva e contextualizada, aquela que foi a prática de intervenção desenvolvida ao longo da PPS em creche e em JI. Inicialmente explicitarei a relação existente entre os espaços-tempos *do* adulto-educadora<sup>6</sup> e os espaços-tempos *das* crianças, fazendo a correspondência entre os aspetos teóricos e os aspetos práticos da intervenção realizada. De seguida, identificarei e fundamentarei as intenções pedagógicas definidas para a minha PPS em creche e JI, fazendo a ligação destas com a prática desenvolvida, marcada pela importância de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre potencialidades, interesses, necessidades e dificuldades específicas do grupo, ver Anexo 9.

<sup>5</sup> Ferreira (2004).

<sup>6</sup> No presente capítulo, farei referência à profissão de educador de infância sempre no feminino, dado que estarei a referir-me à minha atuação enquanto futura educadora.

<sup>7</sup> Ministério da Educação (1997).

## 1. Intencionalidade Pedagógica: uma análise fundamentada

Ferreira (2004) refere a existência dos espaços-tempos *do* adulto-educadora e dos espaços-tempos *das* crianças ao longo das rotinas diárias e semanais do contexto de JI. Ora, nos espaços-tempos *do* adulto-educadora estão contemplados os momentos que “[...] decorrem da iniciativa explícita da educadora e implicam a sua relação formal com o grupo de crianças” (p. 94), ou seja, momentos em que a educadora tem o papel central e inicia uma determinada atividade com todo o grupo ou em pequenos grupos, ou determina uma rotina.

De facto, estes espaços-tempos devem ser combinados “[...] com um grau elevado de afecto e confiança” (Ferreira, 2004, p. 94) e foi nesta premissa que baseei a minha atuação. As intenções pedagógicas que defini para ambas as valências contemplavam a promoção de diversas atividades com diferentes organizações do grupo. Garantindo sempre que o clima de confiança e respeito eram mantidos entre mim, as crianças e a restante equipa educativa, fui capaz de criar os espaços-tempos *do* adulto, sem contudo, me esquecer da principal finalidade da educação de infância: as crianças.

Desta forma, surgiram sempre (e em maior quantidade temporal) os espaços-tempos *das* crianças que, segundo Ferreira (2004) são os conhecidos *momentos de brincar*, nos quais as crianças têm a iniciativa explícita para se “[...] envolverem, movimentarem e implicarem nas mais diversas relações e interações e nas várias atividades, recursos materiais e humanos disponíveis” (p. 94).

Para além dos espaços-tempos *das* crianças, sobressaíram ainda, durante a minha PPS em ambas as valências, os espaços-tempos *para* as crianças. Estes últimos referem-se às atividades de carácter mais individualizado que, apesar de darem o principal enfoque à autonomia, originalidade e criatividade das crianças (tais como, desenhos, pinturas e colagens), permitem que a educadora tenha um papel de “[...] apoio ora aos progressos e acções autónomas das crianças em substituição das imposições, ora ao ajustamento em substituição da dominação” (Bernstein, 1986, cit in Ferreira, 2004, p. 96). Algumas das evidências do trabalho feito neste espaço-tempo *para* as crianças são os trabalhos de expressão plástica que foram realizados ao longo de toda a minha prática e que, embora alguns fossem propostos por mim, foram sempre fruto da criatividade das crianças, destacando-se, a título de exemplo, a construção de cuquedos realizada no JI, durante a qual foram disponibilizados os mais diversificados materiais de construção para que as crianças os utilizassem sem

limitações.

Mas a criação destes momentos em que adultos e crianças partilham espaços-tempos e responsabilidades só são possíveis pela planificação da educadora. De facto, a minha conduta enquanto estagiária baseou-se numa **observação** atenta dos interesses e necessidades do grupo com o intuito inegável de poder **planificar** com a coerência e a intencionalidade necessárias ao desenvolvimento global e harmonioso das crianças de ambos os grupos, já que, segundo Epstein (2003) “*Planear é escolher com intenção*” (p. 29 – tradução própria).

Todavia, não basta observar e planificar. Partindo destas duas etapas surgem outras “[...] que se vão sucedendo e aprofundando (...)” (Ministério de Educação, 1997, p. 25) e que são o **agir**, **avaliar**, **comunicar** e **articular**<sup>8</sup>. Ora, enquanto estagiária e futura profissional de educação priorizo alguns pressupostos teóricos na minha conduta e que dizem respeito ao cumprimento dos documentos orientadores da educação de infância (0-6 anos) (e.g.: OCEPE), neste sentido, a minha ação pedagógica centrou-se nestas 6 etapas (observar-planear-agir-avaliar-comunicar-articular) que envolveram todas as intenções definidas que serão apresentadas adiante.

Partindo da observação, caracterização e análise dos contextos socioeducativos com os quais contactei no âmbito da minha PPS, defini intenções pedagógicas gerais (Anexo 10) de atuação perante as crianças, a equipa educativa e as famílias/comunidade. Reconhecendo as características dos grupos [partindo dos diferentes fatores que têm influência nestas mesmas características], pude orientar e adequar a minha prática, seguindo as linhas condutoras de atuação das educadoras cooperantes. Para além disto, reconhecer o meio envolvente, deu-me a oportunidade de delinear a minha prática tendo em conta os recursos de que dispunha e que podia aproveitar para potenciar algumas das intenções pedagógicas.

Assim, após definir as intenções e planificar de acordo com as mesmas, era importante implementar (agir) a planificação realizada. Depois disto, tive sempre em atenção a avaliação das crianças, das atividades e da minha atuação, de modo a poder reajustar a planificação definida e adequar a prática desenvolvida até ao momento. Isto porque, segundo Parente (2010), avaliar “[...] na educação de infância é entendida como o processo de observar, escutar, registar e documentar (...)” para

---

<sup>8</sup> Ministério da Educação (1997).

que, posteriormente, esta informação seja “[...] utilizada para sustentar as interações do dia a dia entre a criança e o educador e para planear e escorar as aprendizagens futuras” (p. 34).

Duas evidências desta minha preocupação estão patentes nas seguintes reflexões diárias, realizadas durante o estágio na valência de creche:

**“[...] Hoje, durante o período da tarde, enquanto aguardavam sentadas no tapete para ver um filme na televisão, as crianças começaram a levantar-se e a distrair-se. Por isso, comecei a cantar uma canção, em conjunto com a minha colega estagiária, de modo a controlar o grupo e a acalmá-los novamente.**

**Sinto ainda que as minhas dificuldades estão longe de serem ultrapassadas, ainda assim, sinto-me cada vez mais capaz de as superar com sucesso (...)**

***(Reflexão diária, de 9 de janeiro de 2014)***

**“Quando chegaram do lanche, as crianças descobriram algo novo na sala de atividades. Era a caixa/túnel. O espanto foi grande por parte das crianças. Ainda assim, posso dizer que maior foi o meu espanto quando percebi que, depois de terem rasgado o papel celofane de uma das janelas, as crianças divertiram-se muito mais.**

**Todas as janelas eram forradas com diferentes papéis. Mais uma vez as crianças fizeram-me compreender que as coisas mais simples são as mais interessantes. Porquê papel celofane se, sem papel, podemos dizer “Cucu” e dar a mão aos nossos amigos que estão fora da caixa?”**

***(Reflexão diária, de 27 de janeiro de 2014)***

Nos dias anteriores à data de elaboração da primeira reflexão apresentada já tinha demonstrado a minha dificuldade em gerir o grupo de crianças. Todavia, depois de refletir e encontrar estratégias que me permitissem começar a ultrapassar esta dificuldade, fui capaz de criar um momento com a minha colega no qual gerimos o grupo e voltámos a captar a sua atenção.

A segunda reflexão diária demonstra que a prática desenvolvida foi sempre avaliada por mim através das observações feitas ao grupo de crianças. De facto, compreendi que o material disponibilizado, apesar de apelativo, foi melhorado pelas crianças de acordo com os seus interesses.

Após observar/avaliar e recolher as informações necessárias, todas estas eram comunicadas à restante equipa educativa. Não obstante, a comunicação não ficou apenas dentro das salas de atividade nas quais tive o prazer de desenvolver a PPS, foi também trazida para o exterior. As atividades realizadas foram sempre partilhadas com as famílias, seja pela exposição dos produtos finais ou pelos pedidos de colaboração, estas foram sempre tendo acesso ao decorrer do trabalho, podendo assim participar no processo de desenvolvimento das crianças.

Tendo sido clara a minha intenção de partilhar e comunicar com os outros o que estava a ser realizado, foi também minha preocupação que estes momentos não partissem apenas dos adultos mas sim, das crianças. Ou seja, ainda que na creche, pela idade das crianças, tenha sido mais difícil para mim proporcionar momentos de participação das crianças a este nível, referir que na sala de JI todas as partilhas realizadas com as famílias ou com as restantes crianças do JI (e até da escola), foram sempre decisões tomadas pelas crianças da sala na qual desenvolvi o meu estágio. Desta forma, promovi no seio do grupo os momentos de diálogo e de tomada de decisão, ao mesmo tempo que compreendiam a importância de comunicar e partilhar as novas aprendizagens realizadas.

Assim, tal como é perceptível, foi possível articular o trabalho desenvolvido também com outros níveis de ensino. Na creche, o trabalho conjunto com as crianças da sala dos 2-3 anos fomentou as relações sociais entre pares de crianças de idades diferenciadas. Na sala de JI, o momento de comunicação do projeto desenvolvido “O coelho” à sala de 1ºano foi um dos pontos-chave da articulação promovida. Porém, a articulação passou também, em ambas as valências, pela promoção de estratégias que resultassem na facilidade das crianças, mais tarde, transitarem e se adaptarem a outras salas/níveis de ensino.

De facto, todo este processo, que se repetiu inúmeras vezes, porque a nossa prática deve estar em constante adequação para fazer face aos novos interesses e necessidades dos grupos de crianças, foi fundamental para garantir o sucesso dos estágios em ambas as valências.

Assim, observar, caracterizar e definir corretamente as intenções logo no início da PPS, permitiu-me orientar a minha conduta enquanto estagiária e futura educadora, no sentido de concorrer permanentemente para as intenções definidas à *priori*.

Esta intencionalidade pedagógica, que deve ser a base do trabalho de uma educadora, acompanhou toda a minha PPS. Definir as grandes intenções para os estágios em ambas as valências (ao invés de definir objetivos específicos) deu-me oportunidade de gerir a minha ação pedagógica e encontrar as estratégias e as atividades mais adequadas para cada momento, sem nunca esquecer a prioridade máxima: responder às necessidades e interesses dos grupos.

Reconhecendo a infinidade de possibilidades e caminhos que levariam à promoção do desenvolvimento harmonioso e global das crianças e apoiando-me sempre na atitude reflexiva que já referi anteriormente, através da qual me questionava

constantemente sobre “Estarei correta?”, “Como devo agir perante esta situação?”, “O que fiz de errado?”, “Como alterar a minha conduta?”, “Qual o propósito desta ação?”, fui capaz de me tornar (quase) uma educadora enquanto ao mesmo tempo que, como estagiária, seguia aquelas que eram as intenções das educadoras cooperantes, outra das minhas prioridades, já que considero fundamental que exista uma continuidade no trabalho desenvolvido, pois só assim me pude tornar também uma figura de referência para as crianças de ambos os grupos com os quais tive o prazer de trabalhar.

Por último, antes de apresentar e fundamentar as intenções pedagógicas definidas, quero referir que ao longo dos estágios compreendi que existiam intenções semelhantes para ambos os grupos de crianças. Após refletir sobre este aspeto, sinto-me capaz de afirmar que *deve existir uma continuidade nos cuidados e no desenvolvimento das competências e aprendizagens desde a creche ao JI, ainda que as estratégias encontradas devam ser sempre adequadas às idades com as quais se trabalha.*

Apresento agora as intenções que marcaram a minha conduta em ambas as valências, enquadrando a prática realizada, tendo por base alguns pressupostos teóricos que nortearam a minha intervenção desde o início.

Reconhecendo que o contexto educativo é um *locus de cidadania* promotor da socialização (Vasconcelos, 2007), defini como outra prioridade a **criação de uma relação de vinculação** (entre mim e as crianças) pautada por um **clima de respeito, segurança, carinho e confiança**, tendo em conta que a socialização secundária que ocorre nas escolas é fundamental para o desenvolvimento das crianças e que “Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo” que pretende criar uma interação positiva entre adultos/crianças, de forma a que estas últimas “[...] possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63).

Neste sentido, aproveitei todos os momentos da rotina diária para transmitir às crianças de ambos os grupos que me encontrava na sala para satisfazer as suas necessidades, ao mesmo tempo que promovia o seu desenvolvimento.

**“Manhã – [...] Durante a manhã enquanto me encontrava no tapete com algumas crianças, a brincar com os legos, a E. trouxe até mim alguns brinquedos na casinha (copo e colher), solicitando a minha companhia na sua brincadeira. Por este motivo, e verificando que todas as crianças**

**brincavam entre elas com os legos, fui brincar com a E. para a casinha. Dando-me um chuveiro para a mão, exemplifiquei para o que é que esse objeto serviria. De seguida, o F. imitou-me e, pouco depois, a E., que também teria visto esta ação, dirigiu-se até mim, com o chuveiro, e imitou-me.”**

***(nota de campo, 6 de janeiro de 2014, sala polivalente)***

A situação descrita anteriormente, vivida no primeiro dia de intervenção em creche, evidencia aquela que foi sempre minha preocupação: estar disponível para as crianças e partilhar com elas momentos importantes de novas aprendizagens. De facto, a E. e o F. brincaram comigo na casinha imitando as minhas ações, sem esquecer que também eles tinham interpretações próprias dos objetos, como por exemplo, mais tarde, o F. brincou com o chuveiro como se de um telefone se tratasse.

Também na sala de JI a criação deste clima foi espontânea e rápida, dado que também já tinha estagiado no mesmo local alguns meses antes, durante a primeira semana de observação em contexto no MEPE. Logo no primeiro dia a FC. dirigiu-se a mim:

**“9h00 – “Claudia, deixa-me dar-te um beijinho que ainda não dei” disse a FC. assim que chegou à sala de atividades e me viu.”**

***(nota de campo, 10 de fevereiro de 2014, sala 1)***

Para além desta situação, outras que se sucederam foram evidências de que as crianças se lembravam de mim e tinham apreciado a minha presença. Todavia, não me limitei a esperar que as crianças me integrassem novamente no grupo, pelo contrário, através de diferentes estratégias fui ganhando a confiança e o respeito de todo o grupo que gradualmente me passou a considerar como mais uma “professora”.

Apresento em seguida evidências deste clima de interações favorável em ambas as valências, que me tornaram uma figura de referência para as crianças:

**“A M. vem para o nosso colo sempre que solicitamos. Ainda assim, nunca tinha sido ela a pedir o meu colo. Hoje isso aconteceu, a M. pediu-me colo e, já ao meu colo, encostou a cabeça ao meu peito. Na hora de almoço a M. deixou-me ajudá-la a comer a sopa, algo que já não acontecia desde os primeiros dias de estágio, nos quais ela me deixou ajudá-la.”**

***(nota de campo, 21 de janeiro de 2014, sala polivalente<sup>9</sup>)***

**“10h08 – No momento de escolher as áreas, a L. pergunta-me “Podemos fazer o trabalho que fizemos o ano passado com as peças, que eu desenhava?” referindo-se a um trabalho que tínhamos feito antes das férias, de orientação espacial - geometria (com as peças de madeira com diferentes formas geométricas, eu fazia uma composição que a L. desenhava numa**

---

<sup>9</sup> Situação vivida no estágio de creche.

folha).”

*(nota de campo, 22 de abril de 2014, sala 1<sup>10</sup>)*

Outra das intenções que defini para ambas as valências foi a intenção de **promover diferentes momentos de trabalho** que respeitem sempre os ritmos de cada criança, já que, cabe ao educador “[...] adoptar a prática de uma pedagogia (...) centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (ME, 1997, p. 19). A planificação da organização do grupo era realizada sem esquecer a necessidade de compreender as características dos grupos de trabalho, uma vez que estas “[...] configuram necessidades e prioridades diferentes na abordagem dos conteúdos, na organização de experiências de aprendizagem e na gestão dos espaços e dos recursos” (Leite, 2005, p. 12) .

Assim sendo, ao longo dos estágios, priorizei sempre a diversificação das formas de organização dos grupos. Dependendo das atividades a realizar, ou até das áreas de conteúdo patentes, a organização variava tendo existido sempre oportunidade (em creche e JI) para trabalhar em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente.

Na creche, as horas do conto, as atividades de expressão motora e musical eram realizadas em grande grupo. As atividades de pequeno grupo com as crianças da creche centravam-se essencialmente nas atividades de expressão plástica. Ao nível individual, destacam-se as atividades de exploração de livros e jogos.

No que diz respeito ao JI, a diversificação da organização do grupo era maior, uma vez que a organização não se baseava somente nas áreas de conteúdo trabalhadas, mas sim, no cariz das atividades. Ou seja, por exemplo, atividades de expressão plástica eram realizadas, maioritariamente, em pequeno grupo (e.g.: pintura, colagem), ainda assim, a atividade de desenhar enquanto ouviam música foi realizada em grande grupo. Outros exemplos foram as atividades de organização e tratamento de dados em gráficos: a organização dos pesos das crianças em gráfico (cf. Anexo 15: reflexão diária, pp. 74-75) foi realizada em pequeno grupo (cf. Anexo 15: reflexão diária, pp. 49-51), todavia, a criação do gráfico sobre os animais de estimação que as crianças do grupo tinham foi realizada em grande grupo. Ao nível individual, destacam-se as atividades de escrita e a exploração de alguns jogos da área dos jogos de mesa.

---

<sup>10</sup> Situação vivida no estágio em JI.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “O poder da aprendizagem activa vem da *iniciativa pessoal*” (p. 5) que é potenciada por “Um ambiente de aprendizagem activa (...)” que dá aos grupos “[...] oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p. 7). Portugal (2011) corrobora esta ideia, referindo que “Sabemos bem que o ambiente [...] tal como está organizado [...] pode facilitar ou não a sua autonomia (...)” (p. 12). Ora, compreendendo a importância da organização do espaço no potenciar do desenvolvimento das crianças



**Figura 1. Caixa sensorial**

Fonte: Registo fotográfico próprio

de forma significativa e ativa, defini como outra intenção a **criação de ambientes**

**estimulantes que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, proporcionando condições para um desenvolvimento global e harmonioso.**



**Figura 2. Caixa-túnel**

Fonte: Registo fotográfico próprio

Em particular, na creche, a criação e disponibilização de novos materiais tinha sempre como grande finalidade, promover o desenvolvimento dos sentidos e da motricidade fina e global das crianças, sendo a idade destas últimas potenciadora de descobertas e aprendizagens a estes níveis. Neste pressuposto de reorganização do ambiente educativo, destaco a elaboração da caixa sensorial (Figura 1), revestida por diferentes materiais e com quatro buracos nos quais eram colocados diferentes recursos para que as crianças pudessem sentir e, posteriormente, observar, bem como, a elaboração da caixa-túnel (Figura 2) que servia de local de passagem (exploração dos movimentos: deitar, levantar) e de brincadeira para as crianças do grupo.

**“9h40 – Eu, a educadora e a estagiária da sala de 2-3 anos encontrávamos-nos sentadas no tapete, junto às crianças de ambas as salas, numa roda. Comecei por colocar a caixa sensorial no centro da roda e questionei as crianças “O que é isto?”.**

**Posteriormente, disse-lhes “Esta caixa traz-nos surpresas, querem descobrir quais são?”. Sugeri então que as crianças colocassem a mão dentro de cada um dos buracos e descobrissem o que lá se encontrava. Quando as crianças tiravam algo de dentro da caixa, eu questionava-as “O que é isso?”.**

**As crianças da sala AQM sentiram-se mais inibidas e demoraram mais a aderir à atividade, talvez porque as crianças da sala de 2-3 anos circundaram rapidamente a caixa, querendo descobrir o que se encontrava em todos os buracos. Por esse motivo, sugeri que todas as crianças se sentassem de**

forma a que as crianças mais novas pudessem, calmamente, explorar a caixa individualmente.”

(nota de campo, 14 de janeiro de 2014, sala polivalente)

“Manhã – O LU. viu a caixa sensorial que eu deixei sobre o chão (com a intenção de permitir que as crianças a explorassem livremente) e pegou nela, trazendo-a para o tapete, onde eu me encontrava sentada. Iniciou logo a exploração, procurando dentro dos buracos o que lá se encontrava. A E. juntou-se a ele e também procurou. A ME. olhava atentamente, então perguntei-lhe “Queres procurar ME.?”. A ME. olhou para mim e assustada com a caixa disse “Não”.”

(nota de campo, 22 de janeiro de 2014, sala AQM)

“15h45 – Entrámos na sala... Estava lá algo novo... Mas o que seria? “Ohhh” (rindo) diziam as crianças enquanto apontavam para o novo objeto e olhavam para mim e para a auxiliar. O K. entra no objeto e sai pelo outro lado. As restantes crianças seguem-no, algumas com algum receio. Era uma caixa/túnel com janelas.”

(nota de campo, 27 de janeiro de 2014, sala AQM)



**Figura 3. Calendário do tempo**

Fonte: Registo fotográfico próprio

Quanto à reorganização do ambiente no contexto de JI, destaco a mudança do quadro do tempo para o calendário do tempo, a elaboração da coelheira no âmbito do projeto “O coelho” e a catalogação da biblioteca da sala.

Um dos instrumentos reguladores do quotidiano da sala era o quadro do tempo. Na reunião da manhã, as crianças preenchiam o quadro com o tempo correspondente. Na reunião da tarde, a

atividade repetia-se. Em conversa com a educadora cooperante, e tendo em conta o nível de desenvolvimento das crianças do grupo, decidimos criar um novo quadro. Esta tarefa foi realizada por mim que, ao invés de um novo quadro, criei um *calendário do tempo* (Figura 3). Pretendi com este novo instrumento, para além de proporcionar às crianças uma nova forma de compreender as noções temporais de mês, semana e dia, fomentar o trabalho em torno da organização e tratamento de dados, já que no final de cada mês era elaborado um gráfico com os estados do tempo ao longo dos dias. De facto, segundo Cabral (2003) “[...] o quotidiano do Jardim de Infância dá oportunidade às crianças de aprenderem matemática, através de inúmeras experiências com gráficos” (p. 29). Referir ainda que este novo instrumento e a nova rotina criada foram rapidamente interiorizados pelas crianças, tal como é perceptível na seguinte nota de campo:

“9h10 – “Hoje o menino do tempo vai pôr o tempo de manhã.” (MA. referindo-se ao facto do novo calendário do tempo ser de um único preenchimento por dia - ao contrário do quadro anterior, no qual se preenchia o tempo no período da manhã e da tarde – e de termos, em grande grupo, decidido que se faria o preenchimento do mesmo no período da manhã).”

(nota de campo, 7 de março de 2014, sala 1)

Durante a realização do projeto “O coelho” as crianças elaboraram uma coelheira e uma coelha (Figura 4) que atualmente faz parte do dia-a-dia das crianças nas suas brincadeiras na área da casa. De acordo com Katz e Chard (2009) com a metodologia de trabalho de projeto é possível “[...] proporcionar às crianças novas experiências em primeira mão e ajudá-las a pensar nelas de muitas formas interessantes que estimulem uma actividade consequente e implique o uso de várias competências” (p. 179).



Figura 4. Coelheira e coelha

Fonte: Registo fotográfico próprio

“14h00 – CV. “Temos que dar comer à coelha!” referindo-se à coelha elaborada pelas crianças e que está na coelheira.”

(nota de campo, 22 de abril de 2014, sala 1)

Por fim, referir a catalogação da biblioteca da sala de atividades. Esta tarefa foi fundamental devido ao aumento dos livros na sala de atividades, associado à nova rotina semanal: requisição de livros<sup>11</sup>.

As últimas intenções definidas, e que são transversais a ambas as valências, dizem respeito à promoção da **autonomia, socialização, partilha e participação numa ótica de desenvolvimento de valores democráticos** e de educação para a cidadania.

De acordo com Portugal (2011), “Torna-se importante oferecer actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos (...)” (p. 11). Paralelamente ao conceito de autonomia, devem surgir os conceitos de aprendizagens ativas e significativas, já que todas as atividades realizadas devem estar assentes nestes pressupostos.

<sup>11</sup> Referir-me-ei mais aprofundadamente a esta tarefa no capítulo seguinte, uma vez que foi realizada no âmbito da problemática desenvolvida.

Por sua vez, Vasconcelos (2007) refere-se ao conceito de autonomia aliando-o aos conceitos de socialização e participação de forma que considero bastante interessante, pelo que cito agora as suas palavras:

No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário. (p. 112)

Neste sentido, foi minha preocupação fomentar constantemente estes valores aos quais dou grande relevância, em especial, pelo conhecimento que obtive dos grupos de crianças com as quais trabalhei.

Relativamente às crianças da creche, estas demonstravam ainda dificuldade em partilhar determinados objetos com as restantes crianças. Por outro lado, era prioridade da educadora cooperante promover a autonomia das crianças nos diferentes momentos da rotina diária. Ao nível da socialização, referir que a idade das crianças é caracterizada pela pouca interação entre pares, sendo que as crianças (tal como mencionado na caracterização das mesmas) procuravam as maiores interações com o adulto. Por fim, relativamente à participação, foi, para mim, um valor difícil de fomentar durante o estágio de creche, já que inicialmente não compreendia de que forma devia agir.

Tendo em conta os aspetos mencionados no parágrafo anterior, utilizo agora as vozes *das crianças* para demonstrar de que forma foram trabalhados estes aspetos nesta valência:

**“Manhã - Durante o período da manhã as crianças realizaram uma atividade de pintura com carros. A atividade foi realizada em pequenos grupos (3 crianças).**

**A educadora e eu disponibilizávamos tintas (guaches) às crianças que, utilizando pequenos carros de brincar, as espalhavam pela sua folha A3, criando uma composição livre.**

**Se a maioria das crianças manifestou bastante entusiasmo pela atividade, outras crianças mostraram estar um pouco constrangidas com o facto de tocarem nas tintas e sujarem as mãos.”**

**(nota de campo, 7 de janeiro de 2014, sala polivalente)**

**“Manhã - Explorámos o sabonete. A ME., a E., a M. e o LU. esfregavam o sabonete na mão, cheiravam, faziam espuma na mesa, lambiam os dedos. O K. não queria tocar no sabonete, não colocou as mãos em cima da mesa.**

**Depois de terminada a atividade e de todas as crianças terem ido lavar as mãos, o K. regressou à sala e encostou-se à mesa (que ainda tinha sabonete) e esfregou as mãos e riu-se com a espuma.”**

***(nota de campo, 29 de janeiro, sala AQM)***

Num contexto em que as crianças, pela sua idade, ainda não se conseguem expressar de modo oral é difícil compreender os seus interesses e necessidades. Assim, foi através da observação direta das crianças que eu pude fomentar a participação das mesmas. Observando, por exemplo, que algumas crianças se sentiam incomodadas perante o facto de terem que tocar em determinados materiais pude compreender a importância de criar mais oportunidades para as crianças experimentarem livremente estas sensações. O trabalho realizado, sempre envolto num ambiente tranquilo, fez com que as crianças começassem a revelar menos incómodo face a estas atividades.

**“10h20 – A M. vai buscar o jogo de cubos e senta-se na mesa para jogar. O V. senta-se junto dela para jogar com o jogo. A mesa é alta e por isso sugiro que as crianças se dirijam para a manta. O V. tira as peças do jogo à M. Por sua vez, a M. tenta esconder atrás de si as restantes peças.**

**A ME. está perto de nós com um telefone de brincar. O V. tira-lhe o telefone. A ME. não revela preocupação com essa atitude. O V. deixa o telefone no chão e dirige-se até ao K. (que se encontra numa zona da manta, sozinho, a jogar com um jogo de encaixe e a observar as restantes crianças) e tira-lhe as peças do jogo para as encaixar. O K. volta a tirar-lhe as peças e o V. choraminga. O V. regressa para junto da M. e brinca com os cubos.**

**Mais tarde, o V. regressa para junto do K. e brinca com as peças do jogo de encaixe. As peças do jogo de encaixe fazem barulho e o V. vem mostrar-me, abanando a peça e dançando.**

**O K. dirige-se para junto da ME. e tira-lhe o telefone.”**

***(nota de campo, 13 de janeiro de 2014, sala polivalente)***

Mesmo quando as brincadeiras entre pares eram evidentes, passavam maioritariamente pela “discussões e birras” causadas pela (pouca) partilha. Perante isto, foi minha preocupação, em especial, durante os momentos de brincadeira livre, sentar-me com as crianças e incentivar os jogos de partilha e convívio, a título de exemplo, referir as brincadeiras com os carros, nas quais solicitava que as crianças se sentassem em roda, com as pernas abertas e lançassem os carros umas às outras.

Gradualmente, a partilha e a socialização foi sendo mais notória:

**“Tarde – Utilizei um livro de sons de animais durante a manhã, num dos momentos de transição. Depois disso, sem qualquer intenção prévia, deixei o livro sobre a mesa da sala de atividades.**

**Durante a tarde, reparei que estavam três crianças sentadas no tapete a ver um livro. Cheguei-me mais perto e reparei que a M. se encontrava com o livro**

**dos sons dos animais sobre o seu colo. As restantes duas crianças riam-se enquanto a M. carregava nos botões e surgiam os sons dos animais.”**

**(nota de campo, 23 de janeiro de 2014, sala AQM)**

Antes de explicitar de que forma estes aspetos foram trabalhados na valência de JI, apresento agora uma situação que demonstra, de forma clara, a autonomia das crianças:

**“10h25 – Fui com três crianças (E. M. e K.) para o fraldário, para mudar as fraldas. No caminho a E. disse para a M. “mão”, esticando-lhe a mão (estava a pedir à M. que lhe desse a mão para que ela a pudesse ajudar – é minha prática solicitar que determinadas crianças deem a mão a outras crianças, no sentido de se ajudarem mutuamente, quando vamos para o refeitório ou para o fraldário).**

**Já no fraldário, o K., sentado no chão, estava a empurrar o caixote do lixo. A E. disse para o K. “tau-tau”.**

**Quando terminei de mudar a fralda à M., a E. levantou-se e dirigiu-se a mim. Perguntei-lhe “És tu agora a mudar a fralda?” e ela respondeu “Sim”.**

**No momento em que ia trocar a fralda a E. disse “Cócó” e abriu os braços (como que dizendo “Não há”). Perguntei-lhe “Não tens cócó?” ela respondeu novamente abrindo os braços (é costume eu perguntar às crianças no fraldário “Tens cócó?”, desta vez a E. antecipou a minha pergunta).**

**A M., que estava sentada no chão perto do K. enquanto eu mudava a fralda à E., levantou-se e dirigiu-se até mim. Perguntei-lhe “Queres ajudar a Claudia a mudar a fralda da E.?”. A M. respondeu “Sim”. Eu disse-lhe “Então deita a fralda da E. para o lixo”. A M. foi até ao caixote do lixo e deitou a fralda fora.”**

**(nota de campo, 20 de janeiro de 2014, fraldário)**

Esta situação é reveladora do conhecimento que estas crianças têm, não só sobre os diferentes momentos da rotina diária, apropriando-se deles e interpretando-os, como também, das regras definidas. Desta forma, é possível serem autónomas, já que observam e são capazes de agir, de acordo com as suas possibilidades, nos diferentes momentos. Segundo Portugal (2011) “A partir dos 18 meses de idade a questão da autonomia e identidade torna-se a tarefa desenvolvimental dominante para as crianças (...)” (p. 11).

Na valência de JI, a socialização entre pares é evidente, porém, é alvo de alguns momentos tensos entre crianças, mais uma vez, pela dificuldade em partilhar. Estas questões eram sempre resolvidas através do diálogo. Questionando as crianças envolvidas sobre as situações e colocando-as diante de um problema que devia ser resolvido por elas, proporcionei momentos de pensamento reflexivo nas crianças. Ainda assim, sei que é um trabalho inacabado, já que no final do estágio algumas crianças continuaram a manifestar estes comportamentos.

Quando iniciei o estágio nesta valência o grupo já apresentava uma grande autonomia:

**“14h48 – Estou na mesa dos jogos de mesa, com a L. e o I.. Estamos a jogar ao loto dos países (um jogo que contém 7 cartões que são distribuídos pelos concorrentes, com imagens de diferentes países. Posteriormente, o chefe do jogo vai tirando pequenos cartões de dentro de um saco, que dizem respeito a cada imagem dos concorrentes. Quando um concorrente consegue juntar 6 pequenos cartões, completa o seu jogo). Por norma, as crianças recebem os pequenos cartões e colocam-nos sobre os cartões grandes (mas isso prejudica a visualização da imagem que está por baixo). Assim, eu decidi colocar os pequenos cartões ao lado do cartão maior. A L. e o I. disseram-me: “Não é assim que se faz.”. Eu respondi: “Mas assim dá-me mais jeito para ver a imagem que está por baixo.”. A L. e o I. responderam de imediato: “Então também vamos fazer assim.”. E colocaram os cartões mais pequenos ao lado do cartão grande, mas com uma disposição diferente da minha.”**  
*(nota de campo, 14 de fevereiro de 2014, sala 1)*

Esta situação revelou-me a capacidade destas crianças em observarem, compreenderem e recriarem as situações vividas, de acordo com o que lhes é mais favorável, ou seja, apesar de terem imitado a minha forma de jogar, esta imitação não foi total, já que dispuseram os cartões de outra forma. Não obstante, a promoção desta importante aprendizagem continuou a ser uma das minhas prioridades. Por exemplo, o G. revelava ainda dificuldade em vestir a bata e os casacos, por este motivo, sempre que uma situação destas surgia, eu incentivava o G. a vestir-se sozinho, dando-lhe algumas sugestões sobre a forma mais fácil de o fazer.

No que diz respeito à participação do grupo, referir que este é um dos aspetos que mais marcou a minha atuação pedagógica na valência de JI. A maioria das decisões eram tomadas pelas crianças, tais como, a decisão das prendas do dia da mãe e do dia do pai e a decisão sobre os trabalhos a expor no exterior da sala. A observação e a escuta do grupo também me fez adaptar as atividades mediante os novos interesses e necessidades. Todavia, foi durante a realização do projeto “O coelho” que a participação das crianças foi mais evidente: nenhuma atividade foi realizada sem que as crianças a sugerissem ou aceitassem a minha proposta. Assim, posso afirmar que, tal como Tomás (2007), considero que a complexidade dos processos que envolvem a participação das crianças é dificultador desta participação, todavia “[...] é fundamental promover e garantir os direitos de participação das crianças” (p. 49).

Mas as intenções pedagógicas definidas não se limitaram à ação perante as crianças, foram mais além, englobando a relação com os parceiros educativos de ambas as valências, nomeadamente, as equipas educativas e as famílias das

crianças/comunidade.

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-escolar, um dos objetivos da educação pré-escolar é o de “[...] incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”, este objetivo é definido também nas OCEPE, nas quais é ainda referida a importância de se criar uma verdadeira relação de articulação escola-família. Carvalho (2008) corrobora esta intenção referindo que “O envolvimento dos pais é fundamental para ajudar as crianças, os pais, as escolas e a sociedade” e “[...] facilita o trabalho dos professores, uma vez que aqueles passam a ter uma atitude mais favorável face a estes e apoiam mais o seu trabalho e a escola na globalidade” (p. 59). Assim sendo, defini como intenção a criação de uma relação de respeito e confiança, que passasse pela partilha do trabalho desenvolvido com as crianças e pela estimulação da participação das famílias/comunidade nesse mesmo trabalho.

Em ambas as valências contactei com as famílias pessoalmente. Porém, a principal fonte de comunicação do trabalho desenvolvido passou pelas diversas exposições de trabalhos no exterior das salas, bem como, pelos pedidos de colaboração para diferentes atividades (e.g.: creche – pedido de elaboração do boneco de neve para a construção do mural de inverno / JI – participação no projeto “O coelho” com a recolha de informação em casa). No capítulo seguinte do presente portefólio serão demonstradas outras formas de envolvimento das famílias do JI no contexto escolar, durante a PPS nesta valência.

Para finalizar, salientar que enquanto estagiária e futura profissional de educação reconheço a importância de trabalhar em equipa e partilhar conhecimentos, já que

O trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. **No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.** (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130)

Desta forma, defini como objetivo deste meu estágio, perante os profissionais das instituições, a promoção de um clima de respeito e entreajuda, durante o qual demonstrei sempre vontade de aprender mais e de partilhar conhecimentos adquiridos

ao longo da minha formação.

Concluída a apresentação, fundamentação e clarificação das intenções transversais a ambas as valências, abordarei, de seguida, as intenções específicas de creche e de JI.

### 1.1. Intervenção na Creche

De modo a seguir a linha condutora de atuação pedagógica da educadora cooperante<sup>12</sup> da valência de creche, priorizei atividades que promovessem o **desenvolvimento dos sentidos** [através da exploração sensorial], **da motricidade fina e global**. Isto porque, tal como já mencionei, nestas idades as crianças iniciam a exploração do mundo através dos sentidos, alcançando novos objetos e cumprindo novos objetivos pelo desenvolvimento da sua motricidade, pelo que se torna fundamental potenciar o desenvolvimento destas capacidades. Portugal (2011) refere a importância de atividades deste cariz já que uma das finalidades educativas da creche deve ser “O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer (...)” (p. 6).

Neste sentido, atividades de exploração de diferentes materiais sucederam-se, destacando-se a exploração de chocolate, de laranja e de sabonete. A caixa-túnel e a caixa sensorial (atividades já mencionadas) são outros exemplos do trabalho realizado a este nível.

Comumente conhecidas como atividades de exploração sensorial, estas atividades revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que também foram realizadas sempre de formas variadas, tanto ao nível da organização do grupo como da organização dos materiais (e.g.: exploração de materiais na horizontal, em papel / exploração de materiais na vertical, em tela).

Outra das prioridades nesta valência foi o **favorecimento do enriquecimento vocabular e da linguagem oral**, aliado à competência social e comunicacional referida por Portugal (2011). Sendo que, também agora as crianças começam a expressar-se oralmente por meio das primeiras palavras, revelou-se fundamental, mais uma vez, continuar o trabalho iniciado pela educadora no sentido de promover atividades de cariz comunicacional.

---

<sup>12</sup> Linha condutora evidente através das observações realizadas e da análise ao PCS (2013/2014).

Em conclusão, e referindo-me a este nível de desenvolvimento, destacam-se as canções cantadas por mim *para* e *com* as crianças e a exploração de livros (seja através da exploração das imagens ou do conto de histórias):

**“Tarde – Após o lanche as crianças exploravam livremente alguns livros. O F. explorava um livro dos animais da quinta, à medida que os animais iam surgindo, o F. dirigia-se a mim dizendo o nome deles. Eu coloquei algumas questões, como por exemplo, “Como faz o galo?”, ao que o F. respondeu “Cócócó”.”**

*(nota de campo, 6 de janeiro de 2014, sala polivalente)*

## **1.2. Intervenção no JI**

A linha condutora de atuação pedagógica seguida por mim nesta valência baseou-se, novamente, no trabalho já iniciado pela educadora cooperante. Deste modo, para além das intenções já expostas, priorizei ainda o **desenvolvimento de aprendizagens**<sup>13</sup> ligadas às várias áreas de conteúdo patentes nas OCEPE, numa ótica de articulação.

Pela transversalidade da **Área da Formação Pessoal e Social**, considero que esta última esteve presente durante toda a intervenção, tendo percorrido as diferentes atividades realizadas. Como foco de atuação nesta área, pretendi fomentar essencialmente o respeito pelo outro e a socialização entre pares, através da partilha, cooperação e entreatajuda. A expressão de ideias e opiniões, o empenho nas tarefas e a manifestação de curiosidade face ao que as rodeia, foram outras das minhas preocupações para com as crianças.

Na **Área da Expressão e Comunicação** dei maior ênfase ao domínio da matemática, da linguagem oral e da abordagem à escrita, da expressão plástica e da expressão dramática. Por serem domínios já trabalhados em sessões específicas<sup>14</sup> por professores especializados, a expressão musical e a educação física tiveram menos espaço durante a minha intervenção. Todavia, tive a oportunidade de dinamizar uma sessão de **educação física**, na qual realizei percursos com várias destrezas. Quanto à **expressão musical**, sempre que houve possibilidade, tentei promover o recurso à memória para cantar canções e a utilização da percussão corporal e de instrumentos musicais para marcar a pulsação de uma canção.

Na **expressão dramática**, as atividades de dinamização da hora do conto e de

---

<sup>13</sup> Ver Anexo 11.

<sup>14</sup> Para saber quais as sessões referidas, ver Anexo 4: rotina semanal JI.

representação da história “A galinha ruiva” em teatro de sombras<sup>15</sup> foram as mais significativas neste domínio e concorreram para a promoção da exploração de diferentes formas animadas e da expressão corporal e vocal. Referir a articulação existente com os domínios da expressão plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita. De facto, o impacto destas atividades foi evidente tanto para as crianças como para as famílias (que expressaram o seu agrado perante a atividade do teatro de sombras).

**“10h15 – “Temos que contar as histórias às sextas-feiras *Claudia*, da missão da caixa mágica. Espera, já sei porque não contamos a história. É porque foi feriado na sexta-feira” MV. referindo-se aos grupos que estão destinados a contar as histórias aos restantes amigos, às sextas-feiras, durante a hora do conto.”**

*(nota de campo, 28 de abril de 2014, sala 1)*

Os maiores focos do trabalho em torno da **expressão plástica** foram a elaboração da coelheira e da coelha – do projeto “O coelho” – a construção dos cuquedos e o desenho à vista da horta, proporcionando assim ao grupo de crianças a exploração de diferentes técnicas e materiais, a expressão da sua criatividade e a criação em formato bi e tri-dimensional.

O **domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita**, talvez pela sua relação próxima com a temática desenvolvida ao longo da PPS em JI, teve também muito impacto ao longo da intervenção. Destaca-se o trabalho realizado em torno do reconhecimento das letras e das palavras (e.g.: escrita no computador, questionamento constante às crianças sobre as letras “Preciso que um menino, que tem o nome começado pela letra G, se levante”, dinamização da história “A arca de não é” e atividade seguinte – cf. Anexo 15: Planificação diária 22 de maio de 2014, pp. 116- 117); da consciência silábica através, por exemplo, da ficha “la uma barquinha” realizada após a dinamização da história com o mesmo título (cf. Anexo 15: anexo 17 - Atividade “la uma barquinha”, p. 218); e da compreensão de que a escrita e as imagens transmitem informação:

**“14h00 – Na hora do conto, eu estava a ler a história “Eu e a minha mamã”, ao mesmo tempo que ia mostrando as imagens às crianças. A certa altura eu**

---

<sup>15</sup> Estas atividades foram realizadas no âmbito da problemática desenvolvida e serão aprofundadas no capítulo seguinte, mas sumarizando, a dinamização da hora do conto consistiu numa nova rotina instituída, em que todas as sextas-feiras, um grupo de crianças contava uma história ao resto do grupo. O teatro de sombras foi uma atividade realizada para apresentar às mães no dia da mãe.

disse “*Enquanto apanhamos flores*”. De imediato, a DA. disse “*Folhas*” (verificando que o pequeno urso e a sua mamã estavam a apanhar folhas – na imagem – ao invés de flores, como eu disse). “*Tens razão DA., a Cláudia leu mal. É folhas*” respondi-lhe eu.”

(*nota de campo, 2 de maio de 2014, sala 1*)

Na **matemática** os principais objetivos trabalhados relacionaram-se com a recolha, organização e tratamento de dados em gráficos (e.g.: Anexo 15: Reflexão diária, 19 de fevereiro de 2014, pp. 49-51) e com o reconhecimento e reprodução de padrões (e.g.: Anexo 15: Reflexão diária, 7 de maio de 2014, p. 111). O trabalho em torno da descrição das posições dos objetos e do sentido do número foi sendo também evidente, tendo sido um trabalho menos planificado, ao invés disso, eram aproveitados todos os momentos para promover essas competências, tal como se pode verificar nas seguintes notas de campo:

“10h22 – Eu e o IS. estávamos na área dos jogos de mesa. Depois do IS. escolher um jogo e o ter terminado, foi a minha vez de sugerir um jogo. Intencionalmente, fui buscar um jogo de peças de madeira que correspondem a figuras geométricas. Ditei as regras do jogo: “*IS. a Cláudia vai fazer uma construção e, depois, vai dizer-te para tirares uma peça.*”. Construí e pedi-lhe “*Tira a peça que está atrás da peça verde.*”. Inicialmente, o IS. estava com dificuldades e não acertava na peça. Pedi-lhe que fosse ele a fazer a construção e a dizer-me qual a peça que eu devia retirar. O IS. construiu e disse-me “*Tira a peça verde.*”. Eu perguntei-lhe “*Onde está a peça verde?*”. O jogo continuou, construía eu, construía o Is., voltava a construir eu e depois voltava a ser a vez do IS. O IS. demonstrava ainda alguma dificuldade em explicar oralmente onde estava a peça, mas, na última jogada, o IS. disse-me “*Tira a peça amarela.*” e eu perguntei-lhe “*Onde está a peça amarela?*”. “*A peça amarela está em baixo do azul.*” (disse o IS.).”

(*nota de campo, 10 de março de 2014, sala 1*)

“14h50 – MB. “*Cláudia, comi estes chocolates todos na páscoa!*” mostrando-me 6 dedos das mãos. Perguntei-lhe “*Quantos são esses chocolates?*”. Rapidamente a MB. disse “*São 6.*”

(*nota de campo, 22 de abril de 2014, sala 1*)

Por último, a **Área de Conhecimento do Mundo** teve grande relevância no contexto de JI, ainda que o número de atividades realizadas não tenha sido o mais significativo, quando comparado com outras áreas/domínios. A afirmação realizada prende-se com o facto desta ter sido a área mais significativa do projeto “O coelho” e por ser uma área repleta de curiosidades acerca das quais as crianças do grupo se questionam:

“10h00 – Sentado na mesa com a MB., a N., o A. e o DO., o B. diz “*As libelinhas nascem dos ovos!*”

Inicia-se uma conversa entre todos sobre os animais e os ovos “Os lagartos gigantes nascem de ovos” disse o B.”

*(nota de campo, 14 de fevereiro de 2014, sala 1)*

“10h48 - Eu e a CV. sentadas numa das mesas da sala 1, a comer o lanche da manhã (eu tinha à minha frente a garrafa de água, garrafa esta que tem a cor roxa):

“*Porque é que a tua água é roxa?*” (CV. olhando para a garrafa);

“*A minha água não é roxa, a garrafa é que é roxa*” (Eu);

“*Porque é que a garrafa tem números?*” (CV. olhando para a garrafa que tem a identificação dos ml);

“*É para sabermos a quantidade de água que lá está dentro*” (Eu);

Passado uns instantes...

“*Porque é que as minhas mãos estão roxas?*” (CV. olhando para as suas mãos que se encontravam no lado contrário da garrafa);

“*Porque estão do lado contrário da garrafa*” (Eu)”

*(nota de campo, 18 de março de 2014, sala 1)*

Referir ainda a atividade de flutuação realizada com o grupo e que durante tanto tempo preencheu algumas das conversas das crianças, despertando novas curiosidades, tais como, o comportamento do gelo em água (cf. Anexo 15: Reflexões diárias, dias 20 e 21 de fevereiro de 2014, pp. 53-56 e pp. 57-58):

“10h49 – “*Já não há gelo, já não há gelo, olha*” (T., mostrando-me o copo com água que continha gelo). A E. diz “*Vamos contar a toda a gente!*”. Regressaram os dois ao recreio e foram contar a novidade a alguns amigos.”

*(nota de campo, 21 de fevereiro de 2014, sala 1)*

Terminada a explicitação do trabalho desenvolvido em torno das diferentes áreas de conteúdo, refiro agora que durante toda a PPS tive em atenção a **estimulação da criatividade e do espírito crítico de cada um** (outra intenção pedagógica). De acordo com o Ministério da Educação (1997), a estimulação da curiosidade e do espírito crítico “[...] deverá atravessar toda a educação pré-escolar” (p. 22). Por sua vez, a criatividade, trabalhada essencialmente através da área da expressão e comunicação, pode ser considerada o motor de aprendizagens cada vez mais significativas, já que “Ao encorajarmos a criatividade, estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas percepções” (Duffy, 2007). A identificação de que o grupo de crianças do JI demonstrava ser bastante criativo e revelador de curiosidade e espírito crítico, fez-me compreender que seria importante partir destas potencialidades e continuar a promovê-las de modo a proporcionar às crianças formas de superar dificuldades também identificadas.

Todas as evidências mencionadas acima, que surgem das observações e das

avaliações realizadas às crianças, levam-me a concluir que as atividades propostas ao longo do estágio contribuíram para uma evolução positiva das aprendizagens das crianças e para o seu desenvolvimento harmonioso e global, indo ao encontro dos objetivos traçados que, por sua vez, foram definidos tendo em conta a caracterização realizada. Embora nem todos os objetivos tenham sido cumpridos e nem todas as crianças tenham realizado as mesmas aprendizagens, acredito que adequei a minha prática a todas as crianças, uma vez que, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades fui capaz de atuar de acordo com os princípios da diferenciação pedagógica, proporcionando-lhes as aprendizagens necessárias em cada momento.

### **III. (DES)CONSTRUINDO CONCEÇÕES SOBRE AS HISTÓRIAS PARA A INFÂNCIA: PROMOÇÃO DE HÁBITOS DE LEITURA EM CASA ENTRE ADULTO-CRIANÇA**

Neste ponto, explicitarei o tema de aprofundamento da minha prática profissional supervisionada, identificando as razões profissionais e pessoais que levaram a esta escolha, bem como, os pontos convergentes entre este tema, as caracterizações realizadas e as intenções definidas. O roteiro teórico seguido será sempre complementado com a apresentação do plano de ação concebido e realizado no âmbito desta problemática. Assim, a revisão da literatura que será apresentada neste capítulo contemplará uma breve contextualização histórica sobre a literatura para a infância; a definição de livro e de literatura para a infância; a explicitação da importância das histórias na educação de infância; a relevância do papel da leitura-a-par; e a intencionalidade do(a) educador(a) de infância perante a temática da leitura-a-par.

#### **1. Roteiro metodológico do estudo**

Segundo Sarmiento (2005 cit. in Tomás, 2006) “[...] a investigação em contexto escolar é possível somente quando as crianças e os professores (...) são mobilizados como parceiros activos do projecto” (p. 45). Neste sentido, o estudo realizado no âmbito da PPS, teve como principal foco a mobilização das crianças, das famílias e da restante comunidade, numa ótica semelhante à de investigação participativa que “[...] procura métodos e técnicas que permitam *conhecer transformando*” (Tomás, 2006, p. 47).

Por seu lado, Coutinho et al. (2009) referem que a metodologia de investigação-ação é a mais próxima dos contextos educativos, já que é a que mais valoriza a prática “[...] tornando-a, talvez, o seu elemento chave” (p. 358). Assim, o estudo realizado e que será apresentado adiante foi um estudo que se aproxima do tipo investigação-ação, dado que enquanto estagiária em contextos de educação de infância, a minha ação enquanto “investigadora”-participante passou, grande parte, pela intervenção realizada e pela reflexão sobre esse processo, no sentido de melhorar o(s) contexto(s), tal como Coutinho et al (2009) salientam

O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas

como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (p. 360).

O estudo que de seguida se apresenta teve como principal objetivo o de compreender os hábitos de leitura-a-par existentes no contexto familiar das crianças da sala de JI na qual realizei a minha PPS. Com o estudo realizado, pretendi intervir a este nível, promovendo/alargando estes hábitos.

Os princípios metodológicos nos quais assentou o estudo serão agora apresentados:

#### *Instrumentos e participantes:*

Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, basearam-se nas pesquisas bibliográficas em torno desta temática, já que, segundo Elliott (2005) a análise destes documentos “[...] pode disponibilizar informação importante sobre as questões e os problemas submetidos a investigação” (p. 97 – tradução própria) , na observação participante do grupo de crianças, já que “[...] as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48) e nos inquéritos por entrevista e por questionário. Foram consultados e analisados documentos das instituições, bem como, as notas de campo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). As entrevistas (Anexo 12) realizadas no âmbito do presente estudo foram feitas a uma amostra de 50% das crianças da sala (10 crianças). A amostra selecionada foi dirigida e intencional, uma vez que pretendeu recolher informações de 5 crianças com os seis anos de idade completos até dia 15 de setembro de 2014, inclusivamente (o que significa que entrarão obrigatoriamente no 1º ciclo do ensino básico no próximo ano letivo) – Grupo 1; e de 5 crianças que fazem seis ou menos anos de dia 16 de setembro de 2014 em diante – Grupo 2. Das 10 crianças entrevistadas, pretendi ainda que cinco fossem do sexo masculino e cinco do sexo feminino, ficando a amostra dividida da seguinte forma (dada a impossibilidade numérica de garantir o mesmo número de crianças dos dois sexos em ambos os grupos):

- 3 crianças do sexo feminino do grupo 1;
- 2 crianças do sexo masculino do grupo 1;
- 2 crianças do sexo feminino do grupo 2;
- 3 crianças do sexo masculino do grupo 2.

Por sua vez, os questionários (Anexo 13) foram realizados a uma amostra de 40% das famílias das crianças (8 familiares). Novamente, a amostra selecionada foi dirigida e intencional, tendo como objetivo inquirir 4 familiares das crianças cuja matrícula no 1º ciclo no próximo ano letivo era possível (familiares de crianças que completam os seis anos de idade até dia 31 de dezembro de 2014, inclusivamente) – Grupo 3; e 4 familiares das crianças cuja matrícula no 1º ciclo no próximo ano letivo não era possível (por completarem 6 ou menos anos de idade após o dia 31 de dezembro de 2014) – Grupo 4. Destes oito familiares, pretendi que 4 fossem do sexo feminino e os outros 4 fossem do sexo masculino, em igualdade em cada grupo, ou seja, dois homens e duas mulheres no grupo 3 e dois homens e duas mulheres no grupo 4 (não foi possível a realização do questionário a 4 familiares do sexo feminino, pelo que, durante a realização dos questionários, foram inquiridos 3 familiares do sexo feminino e 5 do sexo masculino). Para além disso, foi minha intenção inquirir familiares com diferentes habilitações literárias, representativas de todos os familiares das crianças. Apenas não me foi possível inquirir familiares com o 1º ciclo do ensino básico como habilitações literárias, por indisponibilidade dos próprios.

Referir ainda que as entrevistas realizadas eram estruturadas, ou seja, existiu um guião prévio com perguntas idênticas para todos os entrevistados. Por sua vez, os questionários contaram com duas questões de resposta aberta e duas questões de resposta semi-estruturada (nas quais os inquiridos teriam que escolher uma de cinco respostas possíveis).

O estudo realizado teve como base o referencial ético e deontológico já mencionado na nota introdutória do presente relatório.

Os procedimentos/atividades adotados ao longo do desenvolvimento da problemática que dá título a este relatório, bem como, o referencial teórico e os resultados da análise feita às entrevistas e aos questionários serão apresentados no seguimento deste capítulo.

## 2. Identificação e explicitação da problemática

“A **escola** é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante”  
(Bastos, 1999, p. 286)

Se a escola é um lugar privilegiado no qual as crianças têm um contacto efetivo e cativante com o livro, a família é um parceiro educativo tão ou mais importante, com o qual devemos contar. A emergência dos estudos em torno da leitura-a-par e da importância das histórias no desenvolvimento integral e harmonioso das crianças em idade pré-escolar, fazem compreender que estes “[...] dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 43) deverão unir-se, trabalhando em conjunto para proporcionar às crianças o desenvolvimento das inúmeras competências que se encontram aliadas à emergência da literacia.

A problemática desenvolvida ao longo da PPS, com especial incidência no contexto de JI, surgiu pela observação da relevância que as histórias para a infância assumem na vida das crianças de ambos os grupos com os quais trabalhei.

A hora do conto na sala de JI (uma das rotinas diárias) revelou-me, desde o início do estágio, o interesse acrescido que as crianças demonstravam perante a leitura de histórias e as atividades subsequentes. A educadora cooperante da sala de JI fomenta a leitura de histórias trazidas de casa pelas crianças, ou seja, sempre que desejam, as crianças podem trazer livros para a sala de atividades para que a educadora os leia numa das horas do conto. Desta forma, a educadora promove a parceria com as famílias, ao mesmo tempo que desenvolve competências associadas, essencialmente, ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tais como, o reconhecimento de algumas convenções gráficas e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Perante esta situação, verifiquei que os livros trazidos pelas crianças eram repetidamente livros de histórias da Disney ou até livros para idades inferiores às das crianças da sala. Existiam ainda casos de crianças que levavam sempre o mesmo livro para a sala de atividades.

A minha curiosidade despertou para este facto e questionei-me constantemente sobre o porquê das crianças, que mostravam tanto interesse na diversidade de histórias lidas pela educadora, se deslocarem sempre para a escola com o mesmo género de livros.

Em conversa com a educadora, compreendi que apesar do prazer do grupo na hora do conto, o contacto com as histórias para a infância em casa não seria comum nem diversificado.

Não ficando alheia à realidade observada durante os primeiros tempos no contexto do JI, que me levava a crer que a maioria das crianças do grupo não tinha (ou tinha pouco) acesso a livros para a infância no seio familiar e que estas mesmas crianças demonstravam um interesse acrescido na leitura de histórias, compreendi que seria um bom ponto de partida para um trabalho aprofundado, investigativo e reflexivo sobre a importância da promoção dos hábitos de leitura-a-par, entre adulto-criança, no seio familiar. Reconhecendo o papel que as histórias já tinham assumido no estágio em creche e aliando a minha motivação pessoal pelo mundo da literatura para a infância e pelo reconhecimento da importância desta para o desenvolvimento de determinadas competências, algo que me fascina desde primeiro semestre da licenciatura em Educação Básica, decidi iniciar um breve estudo sobre a relação entre as histórias para a infância e o contexto familiar das crianças do grupo de JI, que contou com a metodologia já mencionada no subcapítulo anterior.

Após a recolha, organização e tratamento dos dados, compreendi a importância de intervir na promoção da leitura-a-par, em casa, entre adulto<sup>16</sup>-criança.

Analisadas, desde logo, as respostas dadas às questões 3 (Classifique, de 1 a 5, a importância que dá à leitura de histórias em casa?) e 4 (Classifique, de 1 a 5, a importância que dá à leitura de histórias no jardim-de-infância?) do questionário aos familiares (Anexo 13), cujo tratamento consta no Anexo 16, verifiquei que todos os familiares questionados consideravam a leitura de histórias, em casa e no jardim-de-infância, importante ou muito importante [Importante em casa – 50%; Muito importante em casa – 50% / Importante no JI – 12,50%; Muito importante no JI – 87,50%]. Ainda assim, é no jardim-de-infância que tanto os pais como as mães consideram mais importante a leitura de histórias (7 familiares consideram muito importante a leitura de histórias no jardim-de-infância em oposição aos apenas 4 familiares que consideram muito importante a leitura de histórias em casa). Quando analisadas as respostas, tendo em atenção as habilitações literárias, de referir apenas que os familiares cujas habilitações literárias são um curso de nível superior, consideraram a leitura no jardim-de-infância e em casa muito importante, ao contrário do familiar cujas habilitações

---

<sup>16</sup> Com adulto, refiro-me a algum familiar ou amigo da criança, que partilhe momentos no contexto familiar com ela, e que saiba ler.

literárias são o 3º ciclo do Ensino Básico que considerou a leitura de histórias importante em ambos os contextos.

Apesar das respostas terem ido ao encontro das expectativas que se tinham, ou seja, terem demonstrado que os familiares entrevistados consideravam a leitura de histórias um processo fundamental para o desenvolvimento das crianças, não se coadunaram com as restantes respostas, bem como, com as respostas dadas pelas crianças entrevistadas.

Assim, de referir que, apesar da importância dada à leitura de histórias, apenas 50% dos familiares questionados responderam que liam para as crianças todos os dias. Os restantes quatro familiares responderam que contavam ou liam histórias aos mais novos essencialmente à noite, e de forma pontual. Quanto à análise da questão 2 (Dê exemplos de livros infantis que tenha em casa), sublinho que as respostas dos familiares foram ao encontro daquela que tinha sido já a minha observação sobre o género de livros que detinham no contexto familiar: os familiares referiram ter em casa, maioritariamente, livros de contos tradicionais (e.g.: o coelhinho branco, pedro e o lobo, a lebre e a tartaruga) e de contos da Disney (e.g.: winnie the pooh, branca de neve, gata borralheira, pequena sereia).

Tal como já foi referido, as entrevistas às crianças revelaram também que a importância dada à leitura de histórias em casa não era fomentada neste mesmo contexto. Das dez crianças entrevistadas, cinco responderam que em casa não lhes contavam histórias. Duas dessas crianças referiram que, apesar de não lhes contarem histórias, isso já tinha acontecido em tempos, de forma pontual. As restantes três crianças referiram ter livros em casa apesar de não lhes serem lidos (e.g.: patinho feio, moranguinho, branca de neve): *“Tenho em cima do guarda-fato, já não me lembro quais são. Mas está lá a branca de neve, só sei isso”* (6 anos).

Uma das cinco crianças que respondeu que em casa lhe contavam histórias frisou *“Sim. O meu pai conta-me histórias dele, sem livros”* (4 anos). Mais uma vez, os livros da Disney voltam a figurar nas respostas das crianças, quando questionadas sobre os livros que têm em casa. Todavia, existiram outras respostas, tais como, livros de animais.

O resultado do tratamento dos dados sobre as respostas aos questionários e às entrevistas, revelou-me a importância de intervir sobre este aspeto, de promoção dos hábitos de leitura-a-par em casa. Apesar dos resultados obtidos não terem tido uma expressão negativa, já que, pelo menos, 50% dos entrevistados referiram que

liam/contavam ou lhes eram lidas/contadas histórias regularmente, a importância da literatura para a infância no grupo de JI, tal como já foi referida, era significativa e merecia uma atenção especial.

Posto isto, perante os dados apresentados acima, o tema de aprofundamento que dá título a este capítulo surgiu como intenção profissional de **melhorar as práticas de leitura em casa e a diversidade dos livros lidos**, ao mesmo tempo que **promovia o desenvolvimento de competências associadas, essencialmente, às áreas de conteúdo da *Expressão e Comunicação e da Formação Pessoal e Social***, não esquecendo, porém, que o livro para a infância (neste caso, em particular, as histórias) é uma fonte de trabalho em torno de outras áreas e domínios, uma vez que “[...] a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (Ministério da Educação, 1997, p. 48).

Em conclusão, trabalhando dentro da sala de atividades, pretendi proporcionar às crianças atividades pedagógicas várias em torno das histórias para a infância que, para além de lhes proporcionar oportunidades de aprendizagem, dá-lhes novas ferramentas de exploração dos livros que podem transportar para o seio familiar, dado que me sinto capaz de afirmar que as crianças não são *meras aprendizas*, elas utilizam sim as suas aprendizagens, *recriando-as nos diferentes contextos*. Com efeito, pretendi ainda, em parceria com a comunidade educativa, *desconstruir* as conceções atuais sobre as histórias para crianças e, posteriormente, *construir* novos (ou os primeiros) hábitos de leitura-a-par partindo dos conhecimentos transmitidos ao longo do desenvolvimento desta problemática.

### **3. O percurso da literatura para a infância: breve contextualização histórica**

Segundo Sobrino et al. (2000) um dos primeiros livros pensados para crianças surgiu em pleno século XV. Antes dessa data, em que houve uma “[...] expansão da leitura para fora dos palácios e dos mosteiros(...)” (p. 9) as poucas crianças que tinham acesso à literatura, deparavam-se com livros “[...] não concebidos para um público infantil, mas que este ouvia e desfrutava” (p. 9), tais como, livros de ensino dos bons costumes.

Assim, ainda segundo estes autores, a época medieval originou uma sociedade quase iletrada pelo pouco acesso que tinham à leitura, já que esta estava essencialmente confinada aos mosteiros, uma vez que os livros eram raros, a sua

conceção levava meses e implicava um conhecimento e um trabalho específico dos copistas.

Mas os tempos foram mudando e em 1658 editou-se o que hoje é considerado o primeiro livro ilustrado, escrito essencialmente para crianças, e que tinha como objetivo a aprendizagem pela imagem (Sobrino et al., 2000).

Bastos (1999) continua aquele que é um panorama histórico sobre a literatura para a infância, referindo que o século XIX surge como um período fulcral neste aspeto, em Portugal. Entre 1860 e 1920, as profundas alterações sociais que marcaram esta época e que trouxeram novas perspetivas à sociedade sobre a importância da idade infantil, fazem emergir questões que ainda hoje se debatem, tais como, as relações entre a educação e a escrita e a importância da fantasia na literatura destinada às crianças (Bastos, 1999).

Sobrino et al. (2000) fazem referência ao século XIX como “[...] um século depois (...)” (p. 14) para descrever o desenvolvimento da literatura para o público infantil em Portugal, relativamente a outros países da Europa.

Os mesmos autores referem que, mais tarde, em grande parte da Europa, o século XX foi palco de uma “[...] rapidez e variedade de mudanças (...)” (p. 18) que se fez sentir no mundo dos livros ao nível da quantidade e da diversidade da oferta. Todavia, em Portugal, o período salazarista e a 2ª Guerra Mundial “[...] embora sentida de forma indirecta (...)” (Bastos, 1999, p. 43) ditaram o empobrecimento da literatura para a infância que passou a assentar, maioritariamente, em propostas pedagógicas.

Com a revolução de 1974 “[...] uma nova consciência cultural tinha oportunidade para se começar a impor” (Bastos, 1999, p. 46). Bastos (1999) e Sobrino (2000) realçam o aumento da produção de obras para a infância, bem como, o surgimento de novos autores e ilustradores nesta área, sendo que a primeira autora refere que os anos 80 podem ser considerados como um período de “ouro”.

Em suma, se nas últimas décadas, temos assistido a um impulso na literatura infantil, não só ao nível do texto mas também ao nível da ilustração (Bastos, 1999), porque não aproveitar esta realidade para as salas de jardim-de-infância, fomentando o contacto com a leitura e com a escrita, desde tenra idade? É sobre estes aspetos que me debruçarei nos próximos subcapítulos.

#### 4. A literatura para a infância e o livro

Começo este subcapítulo evocando aquelas que são as vozes de algumas das crianças entrevistadas. Segundo elas, um livro é

*“É de ler.”*

*“É uma coisa que conta histórias (...).”*

*“Os livros servem para ler e também para escrever (...).”*

*“É um quadrado e é um retângulo e pode ser um círculo e pode ter montanhas e muitas páginas para ficar grande e fazer barulho.”*

*“É para contar histórias.”*

*“É para ver as histórias e para contar aos meninos que não sabem ler.”*

*“É para nós aprendermos mais coisas (...).”*

*“É aquilo que se conta histórias.”*

As respostas das crianças demonstram a interação que estas têm com os livros de histórias, uma vez que na sua maioria respondem que os livros são “para contar histórias”.

Mas o livro não transmite somente histórias, segundo Costa e Melo (s.d.) livro é “[...] obra literária ou científica, em prosa ou verso; divisão de uma obra; tudo o que instrui como um livro (...).” (p. 877).

Todavia, é sobre as histórias, em especial sobre as histórias para a infância transmitidas em livros, que a problemática desenvolvida neste capítulo se baseia.

De acordo com Marchão (2013) “O livro é um DIREITO da criança” (p. 25), isto porque, segundo a mesma autora “A interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora/do educador é apoiá-la nessa descoberta” (p. 31).

Esta autora reflete sobre o lugar do livro no jardim-de-infância. Quanto ao modelo High-Scope, modelo curricular no qual se baseia a ação pedagógica da instituição na qual desenvolvi o estágio em creche, Marchão (2013) refere que a organização em áreas proporciona um espaço de livros no qual a criança “[...] realiza aprendizagens na emergência da literacia” (p. 28). Sobre a educação pré-escolar, sem sublinhar qualquer tipo de modelo curricular, a mesma autora considera que “[...] as crianças adquirem a literacia principalmente através da exploração por si próprias e através do apoio dos adultos (...).” (p. 30).

Definido o conceito de livro e o lugar que este deve ocupar na educação de

infância, não posso deixar de me referir à literatura para a infância. Bastos (1999) refere que este é um conceito ambíguo que conta com diversas tentativas de definição. Há quem distinga a literatura para a infância da literatura para adultos, questionando-se sobre a possível inclusão ou exclusão de alguns domínios de escrita infanto-juvenil, dada a amplitude do conceito literatura (Bastos, 1999). Todavia, é nas palavras de Cervera (1991, cit. in Bastos, 1999) que eu identifico aquela que foi a literatura para a infância utilizada durante a PPS, já que este autor considera que a definição de literatura infantil deve ser integradora e seletiva, ou seja, “[...] toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (p. 23).

Segundo Bastos (1999) a literatura para a infância conta com três modos literários, o narrativo, o poético e o dramático, sendo que dentro destes modos existem diferentes géneros literários, tais como, o conto e a novela dentro da área da narrativa.

Durante o desenvolvimento da problemática o principal modo literário utilizado foi o narrativo já que “A área da **ficção narrativa** é, sem dúvida, a mais produtiva e também aquela que geralmente se identifica mais com a literatura infanto-juvenil” (Bastos, 1999, p. 119), sendo o género mais comum o conto.

Os contos são, de acordo com Albuquerque (2010), “[...] narrativas que nos dão conhecimento para irmos ao encontro do nosso caminho, estão carregados de metáforas e simbolismos” (p. 39). A mesma autora conclui dizendo que “[...] através dos contos, dá-se a entender a uma criança que aquilo que a rodeia não tem de ser obrigatoriamente assustador e se for, pode ser superado (...)” (p. 41).

Não esquecendo a relevância da tradição oral tanto para a atual literatura infantil, já que foi pela transmissão oral que as histórias ultrapassaram as barreiras do tempo até serem compiladas no formato escrito (Bastos, 1999), como para a motivação das crianças para um posterior contacto com o livro, sublinho que os próximos subcapítulos serão baseados apenas no trabalho realizado em torno das histórias para a infância em formato escrito, sendo este, tal como já foi referido, o principal objeto de estudo da temática desenvolvida.

## 5. Importância das histórias na educação de infância<sup>17</sup>

“É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade regular, agradável e que proporciona interacções e partilha de ideias, concepções e vivências.” (Mata, 2008, p. 78)

Santos (2010) refere que a leitura de histórias é uma realidade do quotidiano do jardim-de-infância e que contribui não só para “[...] o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “[...] a criação de hábitos de leitura (...)” (p. 14), isto porque, “A criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência (...)” (Santos, 2010, p. 13).

Também Hohmann e Weikart (2011) se detêm nestas questões, sublinhando que “Quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre escrita e leitura. Quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível.” (p. 545).

Mata (2008) apresenta igualmente o seu entendimento sobre esta temática, referindo que “A leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p. 78).

Ora, Santos (2010) refere que as “[...] situações de leitura pontuais e sem continuidade não conduzem de modo algum, a um envolvimento com a leitura” (p. 13). A mesma referência bibliográfica centra a sua atenção na importância da motivação para a leitura e para os livros, corroborando a ideia de Ramos e Silva (s.d.) que referem que as crianças começam a aprender a ler muito antes da escolaridade obrigatória. As mesmas autoras sublinham ainda a importância das crianças contactarem com a literatura para a infância desde tenra idade de modo a proporcionar-lhes maior sucesso de aprendizagem futura. Em todo o caso, “[...] a vertente lúdica [...] não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura” (Ramos & Silva, s.d., p. 3).

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita está contemplado nas OCEPE,

---

<sup>17</sup> Educação de infância: contextos educativos para crianças dos 0 aos 6 anos de idade.

nas quais é referida a importância do livro como um instrumento fundamental de contacto com a escrita (Ministério da Educação, 1997). Para além disso, “As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens [...] suscitam o desejo de aprender a ler” (Ministério da Educação, 1997, p. 70) e são uma fonte inesgotável de exploração das outras formas de expressão.

Mas a aposta pedagógica na literatura para a infância não pode passar apenas pela idade pré-escolar. Naturalmente, e tal como mencionado anteriormente, o contacto com o livro deve ser proporcionado desde bebé. Portugal (2011) considera a competência social e comunicacional fundamental na idade de creche, pelo que uma das prioridades da minha intervenção nesta valência foi o favorecimento do enriquecimento vocabular e da linguagem oral. Como não podia deixar de ser, a minha atuação nesta valência passou pela utilização de livros com imagens reais e do quotidiano das crianças que eram explorados individualmente ou em pequeno grupo, bem como, pela utilização de histórias adequadas às suas idades, tais como, Elmer e o Tempo e O Dia do Elmer, histórias estas exploradas em grande grupo, com recurso a fantoches, com o intuito motivacional.

**“10h00 – O fantoche ELMER visitou a sala AQM. As crianças presentes riram-se e mexeram na tromba do elefante. Esticavam a mão para o fantoche mas depois fugiam e riam-se.**

**As crianças exploraram os livros do ELMER, enquanto eu ia dizendo “A chuva”, “Tanto vento”, “A girafa amiga do ELMER”, etc.”**

**(nota de campo, 21 de janeiro de 2014, sala polivalente)**

Bastos (1999) vem corroborar a ideia da importância das histórias na educação de crianças de tenra idade, ao referir que “Junto das crianças mais pequenas o **álbum** puro (sem texto) e o **livro profusamente ilustrado** desempenham uma função primordial” (p. 249).

Segundo Sobrino (2000) “O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31). A imaginação e a criatividade é a base do sucesso da maioria das aprendizagens realizadas ao longo da vida, ora vejamos: o discurso oral, tão fundamental em qualquer atividade diária, é tanto mais coerente e fluído quanto maior for a espontaneidade da pessoa. Todos sabemos que o trabalho em torno da imaginação e da criatividade, por exemplo, através da área da expressão dramática, é potenciador da espontaneidade.

Por sua vez, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem a importância da comunicação no jardim-de-infância “[...] para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e acadêmico com sucesso” (p. 29). Mais uma vez, o trabalho em torno das histórias é potenciador desta comunicação já que, partindo delas, o(a) educador(a) pode fomentar o debate sobre determinados temas e partir para atividades de aprofundamento, tais como, atividades de consciência fonológica e sintática.

Tendo em consideração que a leitura de histórias é uma atividade, geralmente, muito apreciada pelas crianças entre os 0 e os 6 anos, cabe ao educador/ à educadora aliar este interesse às evidentes vantagens destas práticas, tornando-as em momentos agradáveis, “[...] fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (Mata, 2008, p. 80).

Naturalmente, a transversalidade e a importância das histórias na educação de infância, é suficientemente ampla para se poder investigar apenas sobre esse assunto. Porém, a minha principal preocupação no presente capítulo prende-se com a apresentação sintética da relevância daquele que foi o principal objeto de trabalho em torno da problemática: o livro de histórias. Partindo desta apresentação, iniciarei agora a fundamentação sobre o papel da leitura-a-par em casa, relacionando-o com os aspetos mencionados anteriormente, sem esquecer a divulgação de todo o trabalho desenvolvido tanto *no* contexto de JI e como *para* o contexto familiar.

## **6. Papel da leitura-a-par<sup>18</sup>**

No subcapítulo anterior, referi-me às histórias como propulsoras de uma literacia emergente desde tenra idade. Como bem nota Riley (2007), “Uma Educação de Infância com qualidade acelerará o desenvolvimento da linguagem falada nas crianças, além de fornecer oportunidades para uma valiosa aprendizagem da literacia” (p. 46). Ainda em relação à temática da literacia, a mesma autora refere que vários estudos realizados demonstram a quantidade de conhecimentos acerca da literacia que as crianças adquirem desde os seis meses de idade, acrescentando que cabe aos profissionais da educação de infância captar os níveis de desenvolvimento das

---

<sup>18</sup> Entre adulto-criança, no contexto familiar.

crianças com quem trabalham e tirar partido desta aprendizagem inicial para proporcionar uma progressão destas últimas “[...] em direcção a uma literacia convencional” (p. 48).

Mas como refere Bastos (1999) “No encontro da criança com a leitura importa reflectir sobre o papel de alguns **mediadores** – pessoas e instituições” (p. 284). Indo ao encontro daquelas que foram algumas das intenções propostas para a PPS: promover a colaboração e a participação das famílias, partindo duma postura de comunicação, partilha e respeito; e analisando aquela que considero a “situação desencadeadora” desta problemática e que já foi explicitada anteriormente, decidi focar as minhas atenções no trabalho de estimulação dos hábitos de leitura em casa, entre adulto-criança.

Segundo Riley (2007) “Para aprenderem a ler, as crianças também têm de ser capazes de ouvir e de distinguir os diferentes sons das palavras e de os relacionar com as letras (...)” (p. 47). Ora, este trabalho de leitura *para* as crianças e, posteriormente, *com* as crianças, não deve ser feito apenas no contexto escolar, pode e deve ser feito no contexto familiar, trabalhando-se assim em parceria com o intuito final de proporcionar o desenvolvimento harmonioso das crianças, já que de acordo com Cruz, Ribeiro e Viana (2012)

Os pais são os modelos privilegiados dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos. A leitura, como comportamento eminentemente social, não foge a esta influência. Através das oportunidades de contato com linguagem escrita que os pais proporcionam às crianças, em que a leitura e a escrita são experienciadas e validadas, contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes e para o desenvolvimento da literacia emergente. (p. 20)

Neste sentido, Riley (2007) sublinha que a linguagem “[...] não pode florescer no vazio. Num ambiente que as apoie, estimule e desafie [...] as crianças aproveitarão todas as oportunidades para comunicar (...)” (p. 42).

Ao encontro desta temática vai também Matta (2001) referindo que é num *quadro de contextos quotidianos mais ou menos ritualizados* que surgem as primeiras trocas comunicativas entre as crianças e os adultos.

Se no contexto de JI, no qual estagiei, as atividades de leitura eram diárias (hora do conto), porque não fomentar também esta rotina diária no contexto familiar das crianças?

Neste sentido, Magalhães (2008) considera que as atividades regulares de leitura com crianças em idade pré-escolar é de facto uma aposta promissora. Na mesma linha de pensamento, mas analisando o contexto escolar, Sobrino (2000) refere que “A leitura em grupo pode ocupar um lugar importante dentro do horário escolar [...] que alunos e professor esperam, em geral, com ansiedade” (p. 69).

Refletindo sobre as palavras deste último autor, compreendo que a tradição oral se foi perdendo, em larga escala, no tempo. Porém, é importante entender a importância que o conto de histórias detém no mundo infantil, como uma forma de proporcionar às crianças o contacto prazeroso com o mundo literário. Num contexto onde alguns familiares poderiam sentir dificuldade em ler ou contar histórias aos mais novos, talvez até pela pouca compreensão da relevância desta atividade, era fundamental transmiti-lhes que “Mais importante do que aquilo que se conta é o modo como se conta e o próprio facto de o querermos realizar” (Sobrino, 2000, p. 46), dando-lhes então os sinais da importância da leitura e as estratégias para o fazer.

Segundo Bastos (1999) “Conhecer os livros para os mais novos [...] visitar com eles bibliotecas e outros locais onde se pode encontrar livros, são apenas alguns exemplos de um conjunto de atitudes que pode propiciar o desejo e o gosto pela leitura” (p. 285). Estas foram também algumas atividades com as quais me preocupei durante o envolvimento dos pais nesta problemática.

Início agora a explicitação daquele que foi o trabalho com as famílias das crianças do JI no qual estagiei, bem como, com outros parceiros pertencentes à comunidade educativa. Referi-me às crianças de todo o JI (duas salas) já que o trabalho realizado teve como público-alvo as famílias das crianças de ambas as salas<sup>19</sup>.

O ponto-chave da parceria educadora/estagiária-famílias foi a atividade realizada na biblioteca municipal que se encontra situada perto da escola na qual decorreu a intervenção. Todavia, não posso classificar esta atividade como “a atividade da biblioteca” já que esta significou muito mais do que isso. Segundo Bastos (1999) as bibliotecas como espaços destinados, por excelência, ao “[...] livre acesso ao livro (...)” vieram contribuir “[...] para um novo entendimento da leitura e um alargamento

---

<sup>19</sup> O trabalho realizado em sala de atividades, por vezes, também foi partilhado com a sala 2 do JI. Sobre o trabalho de sala de atividades referir-me-ei no próximo subcapítulo.

do seu próprio conceito” (p. 290). Por sua vez, Magalhães (2008) refere-se a estes espaços como “[...] um bem precioso na criação da oportunidade de leitura” (p. 58).

Consciente da importância deste recurso para a comunidade local e tirando partido daquela que já era a intenção da biblioteca escolar em promover o contacto mais efetivo entre esta mesma comunidade e a biblioteca municipal, foquei as minhas atenções no trabalho de parceria com a biblioteca escolar e, conseqüentemente, com a biblioteca municipal.

Ao compreender a importância de fomentar os hábitos de leitura-a-par, pensei (em conjunto com a educadora cooperante) “Não será a biblioteca municipal o espaço adequado para a realização de uma atividade destinada aos familiares das crianças, que contribua para um efetivo aumento dos hábitos de leitura?”. A ideia avançou, não só pela já iniciada parceria entre ambas as bibliotecas, como pela compreensão de que na biblioteca as famílias poderiam: ter um contacto mais próximo com novos livros, alargando aquelas que eram as suas conceções de livro para a infância; e entender que o acesso aos livros é facilitado pela gratuidade.

Mas não seria possível concretizar esta ideia se as crianças da sala não estivessem de acordo. A intenção de dar às crianças espaços para uma efetiva participação surgiu mais uma vez nesta situação: em conversa com a equipa educativa do JI e com a professora bibliotecária da escola, verificámos que a melhor opção seria propor o dia da biblioteca, no dia da mãe, tornando este um dia diferente e especial (já que a proximidade desta data com a data pensada inicialmente para a atividade da biblioteca, implicava, para alguns familiares, a perda de dois dias de trabalho). Ora, propusemos ao grupo de crianças da sala 1 a realização das atividades do dia da mãe na biblioteca, que as crianças aceitaram imediatamente. Desde logo, iniciámos a preparação daquela que seria a “surpresa” das crianças para as mães, nesse dia tão especial para todos:

Sugeri às crianças a dinamização de uma história. Reavivando a memória da dinamização da história “O coelhinho branco”, realizada por mim com recurso ao teatro de sombras, as crianças quiseram também elas proporcionar um momento semelhante às suas mães: “Após o recreio as crianças foram até à biblioteca, lá iriam assistir à dinamização de um teatro de sombras de tabuleiro. Eu dinamizei a história do “Coelhinho Branco” em sombras de tabuleiro (Fig. 39). As crianças gostaram bastante e tiveram ainda a oportunidade de experimentar as sombras (Fig. 40)” (cf. Anexo 15: reflexão diária, pp. 96-98). Tendo em atenção as especificidades deste

recurso, em parceria com a educadora cooperante e a professora bibliotecária, analisei algumas histórias para a infância e apresentei às crianças “A galinha ruiva”. O grupo apreciou a história e decidiu contá-la no dia da mãe.

Ciente da necessidade de envolver todas as crianças neste dia e nesta atividade em especial, criei uma tabela com as atividades necessárias para a concretização da atividade (escrita do texto dramático, construção das sombras, gravação das vozes, manipulação das personagens e apresentação do espetáculo). À medida que as tarefas iam sendo realizadas, as crianças iam-se inscrevendo na que pretendiam protagonizar. No dia do espetáculo, a ficha técnica, com todas as tarefas e com os responsáveis por cada uma, foi fixada no local para que as mães tivessem conhecimento do trabalho realizado até aquele dia (ficha técnica que foi, posteriormente, fixada no corredor do JI, para todos os familiares terem acesso).

Paralelamente ao trabalho em torno da história “A galinha ruiva”, a equipa educativa empenhava-se na preparação da atividade para as mães, de exposição sobre a importância da leitura-a-par que, naturalmente, também seria realizada neste dia e no espaço da biblioteca.

Assim, reconhecendo o papel efetivo da biblioteca municipal no trabalho já realizado anteriormente com a comunidade, no sentido de incentivar a leitura, solicitámos a um dos funcionários da biblioteca, familiarizado com esta atividade (e que se mostrou desde logo disponível – referir que a biblioteca abriu portas a esta atividade numa segunda-feira, dia de fecho deste espaço), que se encarregasse de realizar uma breve sessão sobre a importância da leitura *para e com* as crianças, ensinando às mães alguns “truques e dicas” que as ajudassem nesta tarefa.

No dia 5 de maio, realizou-se o tão aguardado evento do dia da mãe na biblioteca<sup>20</sup>. Por volta das 10 horas da manhã, as mães começaram a chegar à biblioteca, bem como, as crianças do JI que vinham da escola acompanhadas pelas educadoras. Ao entrarem na biblioteca, as crianças dirigiram-se para a área infanto-juvenil da mesma e, orientadas pelas auxiliares e por funcionárias da biblioteca, exploraram livros e viram filmes. Durante este tempo, as mães estiveram no auditório, na sessão de esclarecimento sobre a importância da leitura, organizada previamente.

Esta atividade foi bastante interessante, na medida em que alguém familiarizado com a dinamização de histórias para crianças pôde transmitir às mães, de forma

---

<sup>20</sup> Neste dia, estavam presente 17 crianças e 16 mães da sala 1, e 25 crianças (totalidade) e 9 mães da sala 2.

simples e atrativa, os seus conhecimentos, para que elas pudessem em casa, mais tarde, aplicar estas estratégias. Aliado a esta divulgação, houve uma explicitação da relevância das atividades de leitura para os mais novos<sup>21</sup>.

No final da sessão, as crianças deslocaram-se até ao auditório para que, as da sala 1, apresentassem a todas as mães e às crianças da sala 2 a história “A galinha ruiva”. O espetáculo ia começar. Após a DA. e o V. terem apresentado o espetáculo, as luzes apagaram-se e somente o foco do retroprojektor iluminava a sala. As vozes das crianças (gravadas previamente) ecoavam no auditório enquanto, por detrás do pano branco, as crianças iam manipulando os objetos cujas sombras se projetavam, dando a todos os presentes um espetáculo inesquecível.

Com alguma antecedência, tinha sido entregue aos familiares das crianças do JI uma ficha de inscrição para a obtenção do cartão de leitor para menores da biblioteca municipal. Os familiares interessados em que as crianças tivessem o seu próprio cartão, preencheram a ficha e entregaram-na às educadoras. Com efeito, no dia da mãe, foi-lhes entregue o cartão de leitor provisório. A intenção da entrega deste cartão foi não só proporcionar um motivo de entusiasmo às crianças por serem portadoras de um tão importante cartão, como também, incentivar as mães a deslocarem-se à biblioteca para requisitarem livros. Com efeito, este cartão (bem como, os cartões de leitor que as crianças ou os familiares já possuíam anteriormente) foi utilizado para a requisição de livros no próprio dia da atividade, uma vez que, após a sessão de teatro de sombras, as crianças juntamente com as suas mães, deslocaram-se até ao espaço infanto-juvenil, no qual exploraram os livros e escolheram (ainda que de forma opcional) aquele(s) que queriam levar para casa.

Ainda no seguimento do plano de ação concebido para promover os hábitos de leitura regular em casa, realizei a distribuição de folhetos (Anexo 17) às mães, durante a atividade da biblioteca e, posteriormente, os mesmos folhetos foram colocados em cima de uma mesa, no corredor do JI, à disposição dos restantes familiares. Fixado na parede, junto a estes folhetos, coloquei um cartaz (Anexo 18) concebido por mim com um resumo da atividade da biblioteca e com novas informações sobre a leitura-a-par. Assim, pretendi que não só as mães, mas todos os outros familiares, pudessem contactar com o trabalho desenvolvido neste âmbito e aprender mais sobre as possibilidades de dinamizar a leitura-a-par no contexto familiar.

---

<sup>21</sup> As evidências obtidas acerca da importância desta atividade serão explicitadas adiante, no mesmo subcapítulo.

Pouco tempo depois da ação na biblioteca municipal, e mais uma vez em parceria com a biblioteca escolar, chegou um *saco livreiro* à sala de atividades<sup>22</sup>. A partir daqui, às sextas-feiras, cada criança requisitava um livro que despertasse o seu interesse e levava-o para casa, com o intuito de o ler, acompanhada por um familiar, durante o fim-de-semana. Com o livro ia também uma ficha de leitura<sup>23</sup>, que deveria ser preenchida com o auxílio do familiar. Essa ficha deveria regressar à sala na segunda-feira, juntamente com o livro requisitado, e nela deveria constar, entre outras informações, um desenho sobre a história lida e um excerto da parte da história mais apreciada.

Realizado e apresentado o plano de ação, importa agora refletir sobre as potencialidades do desenvolvimento destas atividades, partindo de um referencial teórico.

Cruz (2011) refere que a investigação existente na área das potencialidades das práticas de literacia familiar contempla, a curto prazo, a avaliação dos efeitos na literacia emergente e, a médio e a longo prazo, a avaliação do impacto na aprendizagem das crianças.

Ao nível das aprendizagens a curto prazo, e em relação a atividades de leitura partilhada, entre outras informações, a autora apresenta-nos estudos que indicam que as crianças em idade pré-escolar revelam pouca atenção ao texto dos livros, focando-se essencialmente nas ilustrações. Por este motivo, Cruz (2011) situa-se na importância dos adultos agirem deliberadamente para potenciar a atenção das crianças no texto, através, por exemplo, da diversificação dos livros utilizados e da modificação dos comportamentos dos adultos durante as interações com as crianças, já que, esta última componente “[...] é de tal modo considerada importante que é sugerida a necessidade de “ensinar” os Pais a adotarem um conjunto de comportamentos, que a investigação mostrou, serem facilitadores da captação da atenção infantil” (p. 58).

Segundo Wells (1988, cit. in Mata, 2002), relativamente ao sucesso dos primeiros

---

<sup>22</sup> Esta atividade surgiu no seguimento do plano de ação concebido em torno da problemática e aproveitando aquela que já era uma rotina semanal do ano letivo transato.

<sup>23</sup> A ficha de leitura não era obrigatória. Apenas as crianças que queriam é que a levavam para casa. Todavia, era intenção da equipa educativa que as crianças levassem, com alguma regularidade, a ficha para casa. De qualquer modo, ainda que de caráter opcional, a maioria das crianças solicitava sempre uma ficha para levar já que, no início da semana seguinte, se sentiam bastante contentes quando a história lida e a ficha que elaboraram eram apresentadas aos restantes amigos pela equipa educativa.

anos de percurso escolar, este é tanto maior quanto maiores forem as experiências das crianças com a leitura e a escrita. O mesmo autor acrescenta que os familiares cuja percepção sobre a importância da literacia é maior, transmitem mais facilmente esses valores e práticas aos seus filhos.

Por sua vez, Galda e Cullinan (2000, cit. in Mata, 2012) concluíram que a leitura de histórias às crianças lhes proporciona novas experiências ao nível da fluência da linguagem e da criação de novos modelos e concepções sobre a leitura, despertando assim o seu “[...] interesse para a leitura (...)” (p. 223). Já Mata (2002, 2006, cit. in Mata, 2012) constatou que a leitura de histórias estava ligada diretamente à emergência da literacia.

Esta última autora considera então fundamental o papel “[...] que os pais podem desempenhar na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que não desenvolvam actividades muito estruturadas nem direccionadas para o ensino” (Mata, 2012, p. 226).

As investigações referidas implicam tempos de estudo que em nada se comparam ao tempo de intervenção realizada por mim no âmbito da PPS, pelo que, a problemática que desenvolvi, ainda que de cariz investigativo, teve como principal objetivo a promoção de hábitos de leitura-a-par e não a descoberta de novas potencialidades para este tema.

Não conseguindo, de forma alguma, equiparar o estudo realizado por mim com os estudos citados neste relatório, baseei-me neles para compreender de que forma proporcionei o desenvolvimento de competências, essencialmente, nas crianças do grupo de JI. Não obstante, ao longo do desenvolvimento da problemática, tive algumas evidências daquele que foi o contributo do trabalho realizado:

Como não poderia deixar de ser, solicitei que as crianças do grupo da sala de JI na qual desenvolvi a PPS avaliassem as actividades às quais tiveram acesso e que foram realizadas no dia da mãe. A maioria das crianças referiu a importância que a presença das suas mães teve, as respostas que maioritariamente se seguiram dizem respeito à apreciação tanto do momento da exploração dos livros com as mães como da requisição dos livros na biblioteca municipal.

Posteriormente, foi também solicitada às mães o seu contributo na avaliação do dia, através da redação de um pequeno comentário no caderno destinado ao efeito “Caderno: O que eu achei do dia da mãe”. Todas as mães que colaboraram nesta avaliação (12 mães) foram unânimes quanto ao interesse do dia. A maioria respondeu ainda ter apreciado o espetáculo das crianças, bem como, a sessão de esclarecimento

sobre a leitura: “[...] Gostei muito de ouvir o senhor a falar e a contar a história (...)”, “[...] deu para perceber a importância da leitura na vida dos nossos meninos (...)”, “Nesse dia senti-me especial [...] pela importância que dão à leitura e aos livros”, “Gostei muito da actividade, foi muito produtiva”, “Gostei muito e já pus em prática (...)”.

Quanto às evidências de que as estratégias ensinadas foram utilizadas posteriormente em casa pelos familiares, referir uma nota de campo significativa:

**“12h10 - Ontem a mãe contou a história dum formiguinha, quando a nossa sopa tava quente. A formiguinha assoprava a sopa e o rinoceronte também. A mãe gritava muito alto quando a sopa tava quente.”** MV. e CV. (enquanto começavam a comer a sopa) referindo-se ao facto da mãe, no dia anterior, durante o jantar, ter contado a uma história “A história da Maria” – esta história foi contada às mães, na biblioteca municipal, no dia 5 de maio, durante a conferência, com o intuito de explicar às mães que todos os momentos podem ser aproveitados para contar histórias.”

*(nota de campo, 7 de maio de 2014, refeitório)*

Para finalizar aquelas que são as evidências do impacto que o trabalho dinamizado teve no contexto familiar, referir que, em relação às fichas de leitura que seguiam para casa com os livros requisitados pelas crianças às sextas-feiras, estas regressavam à sala na segunda-feira preenchidas. As crianças apressavam-se a contar quem tinha sido o familiar a ajudar no preenchimento da ficha, e isso dava-me a certeza de que, pelo menos ao fim-de-semana, existia um momento de partilha de histórias em casa, vivido com empenho tanto pelo adulto como pela(s) criança(s).

Como conclusão, salientar que o plano de ação concebido diretamente para o trabalho com as famílias pretendeu desconstruir as então concepções acerca das histórias para a infância e, posteriormente, dar a oportunidade de construção de novos conhecimentos acerca desta temática nos contextos familiares das crianças do JI. Porém, o plano de ação neste âmbito foi também construído para o interior da sala de atividades já que, tal como já mencionei, considero que as crianças utilizam as suas aprendizagens e recriam-nas tendo em conta os diferentes contextos em que interagem. Neste sentido, apresentarei o trabalho de sala de atividades no próximo subcapítulo, *Intencionalidade educativa*.

## **7. Intencionalidade educativa**

Admitindo a importância das histórias para o grupo das crianças do JI, que é visível nas respostas às questões 2 (Gostas de ouvir histórias? Quais? Porquê?) e 3 (Que

tipo de livros mais gostas? Porquê?) das entrevistas realizadas às crianças, perante as quais as dez crianças entrevistadas responderam que gostavam de ouvir histórias, sendo (reforçando a ideia) os livros de histórias um dos géneros mais apreciadas por nove dessas dez crianças, não podia evitar o trabalho em torno das histórias na sala de atividades.

Para além disso, e como mencionei anteriormente, é importante as crianças egerem um modelo de leitura, através do qual, partindo das observações feitas, possam desenvolver comportamentos de leitor, ainda que não saibam ler.

De facto, o modelo de leitor não tem que ser apenas um. Se no JI as crianças concentram as suas atenções durante a leitura de histórias, num adulto presente, em casa agem da mesma forma. Assim, a complementaridade de atitudes por parte dos adultos é favorável às crianças, tendendo estas a adotar diferentes formas de agir perante a leitura.

Foi nesta convicção que baseei a minha intencionalidade pedagógica, essencialmente, durante o estágio na valência de JI.

Segundo o Ministério da Educação (1997), na educação pré-escolar deve-se familiarizar as crianças com uma cultura rica e estimulante, que as incentive a aprender cada vez mais. Para além disso, é o “[...] conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (p. 93). Ou seja, cabe ao educador(a) proporcionar experiências diversificadas aos grupos de crianças com quem trabalha, com o intuito de despertar a sua curiosidade para a aprendizagem. Estas experiências devem ser coerentes com a linha condutora adotada, dotando assim todo o processo educativo de uma consistência essencial.

Reconhecendo a importância de trabalhar em parceria com as famílias tendo por trás um trabalho educativo na sala de atividades coerente com o envolvimento solicitado às famílias, concebi, no plano de ação da problemática, uma série de atividades que potenciasses aprendizagens ao nível da dinamização de histórias que, mais tarde, as crianças poderiam transpor para as suas casas, nos momentos de leitura partilhada.

Entre estas atividades, destacam-se as diversas dinamizações realizadas, por mim, durante as horas do conto e a nova rotina instituída, na qual, às sextas-feiras, era um grupo de crianças a dinamizar a hora do conto.

De acordo com Sobrino (2000) “A atitude do professor é evidentemente

fundamental, já que o gosto pela leitura se transmite na medida em que é vivido” (p. 78). De facto, tal como já tive a oportunidade de referir neste relatório, a escolha desta problemática também se prendeu com questões pessoais, relativas ao prazer de ler *para* e *com* as crianças, o que, sem dúvida, considero ter sido transmitido às crianças do grupo, tal como é denotado numa das respostas dadas à questão 3 da entrevista realizada às crianças “*Gosto de livros de histórias. Porque gosto que a Claudia conte*” (5 anos).

O mesmo autor, acrescenta que “Não existem *receitas mágicas*; com uma única técnica de animação, por melhor que seja, obtém-se muito pouco se realizada isoladamente e se não existe uma prática diária (...)” (p. 78). Foram muitos os livros utilizados ao longo da prática em JI e muitas as técnicas postas em prática: sombras de tabuleiro, tapete de histórias, fantoches... A organização do grupo também variava: ora as histórias eram contadas com as crianças sentadas no tapete (em filas) e eu sentada numa cadeira, ora as histórias eram contadas com todos sentados em roda, também no tapete. A entoação da voz e os gestos variavam de acordo com as personagens, com as histórias e com os episódios.

E como refere Mata (2010) “O brincar é uma das formas de comportamento mais comuns e características da infância” (p. 31), o mais interessante de tudo, era quando a *caixa mágica* aparecia: batia à porta da sala, “sentava-se” no tapete enquanto as crianças estavam no recreio, escondia-se na área da casa... A *caixa mágica* apareceu no início da PPS em JI e o sucesso em torno dela foi tanto que ela continuou a aparecer regularmente e a trazer novas histórias para as crianças ouvirem. Era só ver o brilho nos olhos das crianças na sala 1 quando a caixa aparecia para se perceber a relevância deste recurso.

Esta foi uma estratégia que surgiu inesperadamente. Um dia, sem qualquer previsão da dimensão futura da minha atitude, levei uma caixa de cartão, que tinha em casa, para o JI para, simplesmente, acomodar uns instrumentos musicais que serviriam de base a uma atividade. Quando mostrei a caixa às crianças expliquei-lhes que era uma caixa mágica que tinha surpresas lá dentro. A partir daí a *caixa mágica* passou a fazer parte do quotidiano daquelas crianças:

**“9h15 – Quando chegavam à sala, as crianças reparavam que o tapete não estava lá (tinha sido lavado). As crianças iam dizendo “Onde está o tapete?”; “Desapareceu”; “Foi a caixa mágica”; “Levou o tapete para tua casa Claudia”, etc.”**

**(nota de campo, 25 de fevereiro de 2014, sala 1)**

**“14h00 – TRUZ-TRUZ (alguém bate à porta durante o momento da reunião de grande grupo – período da tarde).**

**“*Quem estará a bater à porta?*” (estagiária)**

**“*É a caixa das surpresas.*” (E.)”**

**(nota de campo, 27 de fevereiro de 2014, sala 1)**

**“9h30 – O G., sentado no tapete, durante a reunião de grande grupo do período da manhã, refere “*Vamos ver se a caixa mágica bate à porta.*”**

**(nota de campo, 31 de março de 2014, sala 1)**

Desta forma, foi minha intenção clara a de, para além de proporcionar aos familiares novos conhecimentos sobre estratégias de dinamização de histórias (através das atividades mencionadas anteriormente), promover estas mesmas estratégias no seio do grupo, de modo a que as crianças as utilizassem também em casa e complementassem a ação dos familiares:

**“9h15 – “*Ontem à noite contei a história do cuquedo à minha mãe.*” MA. dizendo-me que contou a história (que eu dinamizei no dia anterior durante a hora do conto) à sua mãe.”**

**(nota de campo, 8 de maio de 2014, sala 1)**

A *caixa mágica* trouxe uma missão à sala 1 (anexo 19). A missão consistia em que, todas as sextas-feiras, fosse um grupo de 4 crianças a dinamizar a hora do conto, depois de ter preparado essa dinamização durante a semana. Ainda que, por questões de gestão do tempo, esta atividade não tenha sido realizada semanalmente, o principal é que, dando a oportunidade às crianças de, em conjunto, decidirem sobre a forma como queriam dinamizar a história, proporcionei-lhes momentos em que era fomentado o trabalho de cooperação, o desenvolvimento da capacidade de decisão e de diálogo em grupo, bem como, a criatividade e o recurso à memória, no sentido em que as crianças recuperavam aquelas que já tinham sido as suas observações a outras dinâmizações (realizadas por mim, por outro adulto, ou por outras crianças) e pensavam como deveriam dinamizar a história escolhida.

As notas de campo que se seguem, levam-me a crer que esta rotina marcou as crianças de modo agradável, o que me deixa convicta da necessidade de se promoverem ações deste tipo, para que as crianças não sejam apenas meras recetoras de informação durante a leitura de histórias mas se tornem participantes ativos neste processo de dinamização:

**“9h23 - “*Hoje é dia dos amigos contarem as histórias*” (CV. referindo-se à atividade de, todas as sextas-feiras, ser um grupo de crianças a dinamizar a hora do conto).**

**Compreendi que esta atividade é importante para a CV. e expliquei-lhe que, como tivemos muito trabalho durante a semana, que a atividade de dinamização das histórias ficará adiada.”**

***(nota de campo, 28 de março de 2014, sala 1)***

**“10h15 - *“Temos que contar as histórias às sextas-feiras Claudia, da missão da caixa mágica. Espera, já sei porque não contamos a história. É porque foi feriado na sexta-feira”* MV. referindo-se aos grupos que estão destinados a contar as histórias aos restantes amigos, às sextas-feiras, durante a hora do conto.”**

***(nota de campo, 28 de abril de 2014, sala 1)***

Concluo a especificação da problemática desenvolvida ao longo da PPS, referindo que a partir do enorme potencial das histórias, fui capaz de, em ambas as valências, promover diversificadas competências e aprendizagens de forma lúdica e, conseqüentemente, motivadora, tal como foi perceptível ao longo do desenvolvimento deste capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS... De *Claudia*, a “Professora” *Claudia*

“(…) Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola  
E eu disser que brinquei  
Não me entendam mal  
Porque a brincar, estou a aprender.  
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência  
Estou a preparar-me para o futuro.  
Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.”

(Anita Wadley, 1974, excerto do poema *Just Playing*)

Início este, que é o último capítulo do presente relatório, com o final do poema que pautou o início da leitura deste trabalho.

Durante o estágio em JI a auxiliar da sala na qual desenvolvi a intervenção apresentou-me este poema de Anita Wadley que me sensibilizou para aquela que é a verdadeira essência do trabalho pedagógico na educação de infância.

Pela relação que o texto deste poema tem com aquela que foi a minha conduta enquanto estagiária e que continuará a ser enquanto futura profissional da educação de infância, julguei ser uma boa maneira de traduzir os meus pensamentos.

Porque as crianças são crianças e, como tal, têm os seus próprios *mundos* (Tomás, 2006), importa que, enquanto educadora, seja capaz de os compreender e agir de acordo com as suas atuações em cada momento.

Como primeira etapa da educação básica (Lei Quadro da Educação Pré-escolar) a educação pré-escolar deve assentar as suas práticas no proporcionar de atividades e experiências que potenciem o desenvolvimento de capacidades fundamentais no presente e no futuro das crianças.

Ora, de forma lúdica e dinâmica as crianças aprendem. Aprendem sobre as diversas áreas de conteúdo, aprendem sobre a cidadania, aprendem a continuar a ser crianças e a um dia se tornarem adultos responsáveis, atentos e capazes.

Porque considero que *Ontem, quando era criança o meu trabalho era brincar* e que, partindo daí, alcancei aquilo que hoje sou, penso que a melhor forma de potenciar o trabalho desenvolvido, por mim, com os grupos da creche e do JI foi assegurando um clima de respeito, amizade, carinho e confiança, através do qual as crianças pudessem sentir-se à vontade e seguras na minha presença, enquanto desenvolviam atividades livres e atividades orientadas, sempre tendo em conta o seu estatuto: o de *criança* (isto porque, todas as atividades pensadas e orientadas por mim tiveram sempre em conta a adequação às idades).

Neste trabalho desenvolvido, que durou cerca de cinco meses, tive sempre em conta, como é espelhado ao longo deste relatório, a diversificação de atividades e de áreas de conteúdo. Todavia, considero que, em ambos os contextos, foram os valores presentes na área da Formação Pessoal e Social que pautaram a minha intervenção sistemática, tais como, a autonomia, a independência, o respeito pelo outro e pelas diferenças, a cidadania e a democracia. Pelo seu caráter transversal, considero esta uma área básica e fundamental, sem a qual não será possível obter-se sucesso nas outras.

Penso que este foi um aspeto importante da prática desenvolvida e que serviu como um dos pilares daquela que ainda está a ser a construção da minha identidade profissional.

A passagem de *Claudia* a “*Professora*” *Claudia*, que dá nome a este capítulo, refere-se a esta mesma construção: quando cheguei à creche, muitas eram as dúvidas que assolavam a minha consciência “*Serei capaz de trabalhar com crianças tão pequenas?*”, “*Terei influência positiva no seu desenvolvimento?*”, “*Poderei vir a ser uma educadora competente?*”. O mês de intervenção na creche passou e a última nota de campo realizada neste local espelha da melhor forma as respostas que hoje tenho para estas dúvidas.

**“17h00 – A última fralda... É verdade! A última fralda mudada foi à M. Mas todas as últimas fraldas mudadas foram iguais, envoltas em brincadeira (tal como era hábito desde o início). As últimas fraldas foram como as primeiras (mas agora com muito mais experiência) – momentos de criação do laço/vínculo afetivo entre o adulto e a criança. Quando cheguei ao estágio eram muitas as fraldas, agora sei que vou sentir falta dessa quantidade de fraldas.”**

*(nota de campo, 31 de janeiro de 2014, fraldário)*

De facto, depois dos estágios em ambas as valências, hoje sei que sou capaz de trabalhar com crianças entre os 0 e os 6 anos de idade. Sei também que serei uma influência positiva no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com quem trabalharei. Para além disso, o sucesso da prática realizada, aliada à vontade que tenho de aprender cada vez mais, garante-me que, no futuro, serei uma educadora consciente e, conseqüentemente, competente.

Na verdade, a prática realizada no âmbito do MEPE tornou-me na “*Professora*” *Claudia*, expressão utilizada por algumas crianças da sala de JI. Se eles me vêm como Educadora, poderei eu não me considerar como tal? Eles ensinaram-me a ser “professora” e eu acredito que não os desiludi. Tentarei, de igual forma, não

desapontar nenhuma das crianças com quem irei trabalhar no futuro.

Da construção desta minha identidade profissional fez parte, em larga escala, o estudo realizado, que dá nome a este relatório e que ocupa um dos capítulos do mesmo.

Já no final da redação deste trabalho, por mero acaso, li uma notícia do diário digital com o título “Grupo pediátrico recomenda ler em voz alta para crianças desde o nascimento”. A notícia dá conta de uma nova política sugerida pela Academia Americana de Pediatria que propõe que os médicos pediátricos sugiram aos pais das crianças, durante as consultas, que estes últimos leiam para as crianças desde o nascimento, isto porque, segundo esta academia grande parte do desenvolvimento do cérebro acontece nos primeiros três anos de idade, sendo que a leitura desde o nascimento potencia o alargamento do vocabulário e outras importantes competências de comunicação.

Esta notícia dá um reconhecimento extra à importância do estudo desenvolvido por mim, com o intuito de promover os hábitos de leitura-a-par no contexto familiar, já que, tal como já tinha fundamentado, estes hábitos são fundamentais na emergência da literacia. Para além disto, a percepção de que esta é uma temática tão importante na educação de infância, vem dar mais alento ao meu interesse em torno deste assunto, potenciando, eventualmente, uma futura continuação do estudo/reflexão.

Tal como refere Fernandes (2007) “[...] nem sempre os pais têm consciência daquilo que podem proporcionar aos filhos. Cabe aos profissionais da educação pôr essas situações a descoberto.” (p. 26). Foi minha função então *destapar* essas situações, dando aos familiares das crianças do JI novas possibilidades de leitura em casa, leitura esta que deverá ter passado a ser consciente, uma vez que também lhes foram fornecidas informações sobre a importância destas atividades.

Os resultados da prática desenvolvida a partir do estudo foram já redigidos e analisados no capítulo III, no qual é descrito todo o processo. Porém, apesar da obtenção de resultados no imediato, o trabalho realizado teve como grande objetivo intervir no *tempo* e no *espaço*.

No espaço, dado que o estudo e a ação ultrapassaram a porta da sala 1 e do JI e, saindo do portão da escola, pretenderam entrar no quotidiano do contexto familiar das crianças.

No tempo pois desejo que as estratégias utilizadas e transmitidas sejam usadas no futuro, ou seja, que os familiares que participaram neste estudo utilizem os novos

conhecimentos com outras crianças da família, como por exemplo, os seus filhos mais novos e quem sabe, um dia, com os seus netos; e que as crianças que, por sua vez, também tiveram acesso de forma direta (crianças do JI) ou indireta (outras crianças para as quais os familiares passaram a ler) a este estudo, sintam prazer na leitura e mantenham estes hábitos no futuro, transmitindo-os sempre que possível.

Penso, contudo, que tanto a prática no geral, como o estudo desenvolvido em particular, poderiam ter sido, naturalmente, melhoradas. Ainda que considere que ambas tiveram sucesso, sei que há sempre pontos a melhorar e que, só com a experiência isso é possível.

A título de exemplo, posso referir que gostaria de poder ter realizado um trabalho mais efetivo ao nível da problemática com as crianças da sala 2 do JI. Todavia, por diversas questões, tais como, o tempo de intervenção, diversas festividades que vão surgindo ao longo do ano letivo e o trabalho que foi desenvolvido com as crianças da sala 1, não foi possível potenciar o trabalho na sala 2.

No entanto, é fundamental referir que sempre que possível, articulei o trabalho entre as duas salas do JI, o que me foi sempre facilitado pela equipa educativa da sala 2 já que, tanto a educadora como a auxiliar, se demonstraram disponíveis para esta articulação tão fundamental.

Ainda ao nível da articulação, esta foi também uma preocupação minha durante a intervenção no contexto de creche, potenciada pelo facto de, nas primeiras semanas do estágio, por um problema alheio à instituição, ter sido necessário juntar todas as crianças da creche numa única sala (sala de AQM e sala de 2-3 anos). Este acontecimento proporcionou uma articulação mais efetiva entre ambas as salas e foi fundamental para a minha identidade profissional, já que aprendi também a trabalhar com as crianças de 2-3 anos.

Não estando alheia à importância que as equipas educativas tiveram no sucesso de ambos os estágios, quero concluir este relatório com a ressalva de que com o apoio delas e com a minha disponibilidade para aprender, cresci enquanto pessoa e enquanto profissional.

Em especial, pelo tempo de trabalho em conjunto, não posso deixar de salientar a importância da educadora cooperante e da auxiliar do JI, que me transmitiram os seus conhecimentos, me ajudaram a superar os obstáculos e a construir alguns dos fundamentos da minha conduta profissional.

Não posso terminar este trabalho sem me referir à verdadeira fonte de inspiração,

ou melhor, ÀS VERDADEIRAS fontes de inspiração que potenciaram este trabalho e que marcaram diariamente a minha conduta pedagógica: as crianças, com as quais partilhei momentos de real aprendizagem mútua. Estas crianças deram-me a oportunidade de aliar a minha paixão pelo trabalho *para* e *com* as crianças ao mundo da literatura para infância e isso é, sem dúvida, uma mais-valia para o meu presente enquanto estagiária que terá repercussões futuras enquanto educadora de infância.

Com observações como a que se seguem, que demonstram que as crianças me consideravam uma figura de referência, fui acreditando cada vez mais na potencialidade do trabalho desenvolvido por mim:

**“8h30 – E. chega à sala e a educadora coloca-a ao colo. Ao colo da educadora e E. aponta para mim (como que dizendo “Ela já voltou” .... Penso)<sup>24</sup>.”**

***(nota de campo, 20 de janeiro de 2014, sala polivalente)***

Ainda há muito trabalho por realizar, muitas pesquisas por fazer e muitas aprendizagens a ganhar, todavia, sinto que enfrentei os obstáculos, que se prendiam essencialmente com os medos que tinha sobre a minha capacidade ou não de planear e agir perante um grupo de crianças, tornando-me uma potencial educadora de infância.

A minha vontade incessante de proporcionar todas as experiências possíveis às crianças através da diversidade de atividades, tornou-se numa vontade consciente de lhes proporcionar aquilo que era possível, dentro do tempo disponível e das necessidades, dos interesses e dos ritmos de cada criança. Esta realidade foi evidente com a mudança das palavras tão importantes da educadora cooperante de JI que, se no início me alertou “Tens muitas ideias Claudia, isso é bom, mostra vontade de agir. Mas tens que te centrar nas atividades fundamentais que o grupo necessita”, no final me congratulou pela capacidade que tive de focar as minhas atenções no necessário e seguir uma linha condutora de atuação.

Ao chegar agora ao final deste relatório e, conseqüentemente, do meu percurso académico, ficam as saudades daquele que foi um percurso fundamental para me tornar naquilo que sempre desejei, uma **educadora de infância**.

**“[...] E com pózinhos de perlimpimpim este trabalho chegou ao fim!”<sup>25</sup>**

---

<sup>24</sup> Faltei dia 15, 16 e 17 de janeiro de 2014 devido a uma gripe.

<sup>25</sup> Adaptado de uma das frases características do final das horas do conto (em ambos os contextos de intervenção) e que dão especial encanto ao momento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. M. (2010). *Animar a Hora do Conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura* (Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consultada em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/435>
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Org.), *Educação em creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. (1998). *O Grande Livro da Criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2000). *A Criança e o Seu Mundo. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6ª Edição ed.). (M. M. Peixoto, & M. F. Morgado, Trads.) Lisboa: Editorial Presença.
- Cabral, A. C. (2003). Os gráficos no Jardim de Infância. *Educação e Matemática*, 71, 29-31.
- Carvalho, S. O. (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Consultada em <http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/58/TME%20299.pdf?sequence=2>
- Coelho, A. (25 de Outubro de 2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación (versão digital)*, 44.

- Costa, J. & Melo, A. (s.d.). *Dicionário da Língua Portuguesa (5ªed.)*. Porto: Porto Editora
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII, 2*, 355-380.
- Cruz, J. S. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14245>
- Cruz, J., Ribeiro, I. & Viana, F. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. Apresentação de um programa de literacia familiar. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Coord.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 19-25). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Departamento de Formação em Educação Básica
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L. & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos. *Revista Diversidades, 36*, 16-19.
- Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril. *Diário da República n.º 72 - 2.ª série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Duffy, B. (2007). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (coord). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editores.
- Elliott, J. (2005). Guía práctica para la investigación-acción. In J. Elliott (Ed.). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción* (4ªEd). Madrid: Ediciones Morata
- Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *Young Children, 58*, 28-36.
- Fernandes, J. R. (2007). *Hábitos e Práticas de Leitura de Crianças do Pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/506>
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10ª Conferência da Associação Europeia de Sociologia, Genebra

- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *"Agente gosta é de brincar com os outros meninos!"*. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento
- Figueira, M. C. (1998). Ser educador na creche. *CEI*, 48, pp. 69-70.
- Grupo pediátrico recomenda ler em voz alta para crianças desde o nascimento. (2014). Consultado a 1 de junho de 2014, em [http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id\\_news=711809](http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=711809)
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE (2011). Censos 2011. *Portal do Instituto Nacional de Estatística*. Acedido dezembro 11, 2013, em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main).
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, *Diário da República n.º 34 – I Série-A*. Assembleia da República, Lisboa.
- Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In I. Sim-Sim, T. Leite, I. Madureira, M. Micaelo, C. Nunes, M. Baptista, et al., *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 9-25). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: CIED-ESELx
- Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33, 25-34.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra*, Dezembro 2012, 219-227.
- Mata, M. L. (2002). *Literacia Familiar: Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as*

- realizações das crianças* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1659>
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular **High-Scope no Âmbito do Projeto Infância**. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 62-105). Porto: Porto Editora
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança – da infância à adolescência* (11ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 6 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (s.d.). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Lisboa: SOL – Casa da Leitura.
- Riley, J. (2007). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação e Infância. In I. Siraj-Blatchford (coord). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editores.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.
- Santos, M. M. (2010). *Leitura Partilhada entre o Jardim de Infância e a Família – Um projeto de intervenção* (Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de

Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consultada em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/407/TM-ESEPF-AL\\_2010\\_MariaManueleSantos.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/407/TM-ESEPF-AL_2010_MariaManueleSantos.pdf?sequence=2)

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC

Sobrinho, J. G. (Org.) (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora

Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância". *Contexto & Educação*, 78, 45-68.

Tomás, C. A. (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>

Vasconcelos, T (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Porto: MediaXXI

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Wadley, A. (1974). Poema *Just Playing*. Consultado a 13 de junho de 2014, em <http://brainstorminglptic.blogspot.pt/2012/01/apenas-brincar-de-anita-wadley.html> (tradução)

## **DOCUMENTOS OFICIAIS DAS INSTITUIÇÕES**

Plano Anual de Atividades da Escola (2013-2014) - JI

Plano de Atividades da Turma (2013/2014) - JI

Projeto Curricular de Sala "Pé ante pé... Estou a crescer..." (2013/2014) - Creche

Projeto Educativo de Escola (2013/2014) – Creche

Projeto Educativo do Agrupamento (2010-2013) – JI

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Princípios orientadores da prática educativa

- Promover o **desenvolvimento Pessoal e Social**, numa perspectiva de Educação para a cidadania.
- Desenvolver as **diferentes formas de expressão e comunicação** na descoberta do meio envolvente.
- Estimular o **desenvolvimento global da criança** de forma integral, saudável e harmoniosa.
- Proporcionar **segurança e bem-estar**.
- Fomentar a **inserção da criança em diferentes culturas**, contribuindo para uma **igualdade de oportunidades**.
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de **linguagens múltiplas**.
- Despertar a **curiosidade** e o **pensamento crítico**.
- Proceder à **despistagem de possíveis problemas e inadaptações** da criança.
- Incentivar a **participação das famílias no processo educativo**, visto que são os primeiros educadores da criança, e estabelecer relações com a comunidade.

Fonte: própria, baseada no PEE (2013/2014), p. 10

**Quadro 1.** Princípios orientadores da prática educativa

## Anexo 2. Finalidades educativas do agrupamento

De acordo com o PEA, este agrupamento rege-se por um conjunto de **finalidades educativas** que pretendem “formar cidadãos conscientes, activos, participativos, justos e solidários (...)” (PEA, 2010-2013, p. 40), sendo elas:

“Afirmção de uma instituição educativa que confira especial relevância à aprendizagem e ao conhecimento.”

“Promoção da educação para os valores e para a cidadania, como corolário de qualquer processo educativo cujo horizonte seja a formação do indivíduo como pessoa.”

“Fomento da equidade social criando condições de igualdade de oportunidades para todos no acesso à Escola.”

“Valorização de uma cultura de respeito, responsabilidade e de integração da diferença.”

Fonte: própria, baseada no PEA (2010-2013), p. 40

**Quadro 2.** Finalidades educativas do agrupamento

### Anexo 3. Entrevista online à educadora da valência de JI



Escola Superior de Educação de Lisboa  
Mestrado em Educação Pré-escolar  
Prática Profissional Supervisionada – 2013/2014

- Entrevista online à educadora

Objetivos	Questões
Conhecer a formação e percurso profissional da Educadora Cooperante	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Qual foi o seu percurso académico? Curso de educadora de infância, da Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich.</li><li>2. Que formação extra frequentou? Licenciatura em Educação de Infância no Instituto Superior de Ciências Educativas. Formações anuais creditadas, em diferentes áreas, de forma a complementar e atualizar a minha formação inicial.</li><li>3. Qual a sua experiência profissional? Concluí o curso em 1984. Trabalhei 3 anos em Jardim de Infância, no Funchal, Madeira. Depois já no continente, vários anos em colégios particulares e IPSS (Jardim, Creche e ATL). Em 1997, entrei para o Ministério da Educação e fiquei 2 anos em destacamento, numa escola TEIP, na Curraleira, Olaias. Desde então, trabalho em Jardins de Infância da rede pública, no concelho de Loures.</li></ol>

Conhecer a relação entre a  
equipa pedagógica e o  
grupo de crianças

1. Como caracteriza a sua relação com o grupo?  
Calma, afetiva, bem disposta, amiga, promovendo a  
autonomia, segurança e auto-estima.
2. Como caracteriza a relação entre a auxiliar e as crianças?  
Ativa, motivadora, amiga, afetiva e bem disposta.

Compreender a dinâmica de atuação da educadora cooperante (durante o tempo letivo)

1. Segue algum modelo pedagógico em especial?  
Não sigo nenhum modelo pedagógico específico, mas utilizo uma metodologia ativa e participativa, tendo em atenção os interesses e conhecimentos das crianças.
2. Promove a articulação com a outra sala do jardim-de-infância e/ou com outros ciclos de ensino? De que forma?  
Sim, através de atividades conjuntas, situações devidamente planeadas em que as crianças circulam livremente pelas 2 salas, ou divulgação de pequenos projetos.
3. Promove a articulação com as famílias e com a restante comunidade escolar? De que forma?  
Sim, convidando a vir à sala, pedindo colaboração em atividades ou projetos, sugerindo a participação e mantendo sempre uma atitude de abertura e disponibilidade.
4. Como caracteriza a sua relação com as famílias?  
Uma relação de abertura, transparência, confiança e valorização.
5. Como caracteriza a sua relação com a auxiliar da sala 1?  
E com o restante pessoal docente e não docente da escola EB1/JI de Loures?  
Trabalho com a auxiliar da sala há cerca de 5 anos. Tenho imenso respeito por ela, tanto a nível pessoal como profissional. Mantemos uma relação de absoluta confiança, cumplicidade e interajuda. Com o restante pessoal da escola, tento manter também uma relação de simpatia, educação, disponibilidade e cooperação, tendo em vista o bom ambiente e o trabalho de equipe.

Conhecer o percurso desde a conceção até à implementação das atividades com o grupo

1. Que documentos orientadores da educação pré-escolar utiliza para definir a sua prática pedagógica?  
As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas para a educação Pré-escolar. E ainda o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades.
2. Utiliza a metodologia de trabalho de projeto com o grupo?  
Não utilizo a metodologia de projeto. Mas fomento pequenos projetos, que nascem dos interesses e vivências do grupo.
3. Se sim, de que forma a implementa?  
-----

#### **Existência de criança com NEE**

1. Que estratégias utiliza para a integrar no grupo e nas atividades desenvolvidas na sala de atividades?  
É uma criança autista, que frequenta a Unidade de Ensino Estruturado, pelos períodos de 1h de manhã e 1h de tarde. Tal como está combinado com a educadora da referida Unidade, nos períodos em que está na sala, o M deve integrar as atividades e rotinas do grupo, dando especial enfoque à socialização, jogo simbólico e situações de interação com os colegas.

Grata desde já pela colaboração.

A estagiária  
Claudia Fernandes

## Anexo 4. Rotinas diárias e semanais da creche e do JI

### ROTINA CRECHE

**7h00 – 9h30:** Entrada das crianças (Tempo de escolha livre).

**7h00 – 8h30:** Acolhimento das crianças na sala polivalente.

**8h30 – 9h00:** Acolhimento das crianças na sala de AQM (Todas as crianças da creche são recebidas na sala de AQM até às 9h00. A partir desta hora, as crianças são recebidas na sua sala).

**9h30 – 10h00:** Reunião de grande grupo (canção dos bons-dias; exploração de canções, fantoches, histórias e lenga-lengas; lanche da manhã).

**10h00 – 10h30:** Tempo de grupo (atividades dirigidas para o grande ou para o pequeno grupo).

**10h30 – 11h00:** Tempo de escolha livre na sala de atividades ou no espaço exterior.

**11h00:** Higiene (muda de fraldas + lavar as mãos + lavar a cara) e almoço.

**12h00 – 14h30:** Higiene (muda de fraldas + lavar as mãos + lavar a cara) e sesta.

**14h30:** Acordar e higiene (muda de fraldas + lavar as mãos + lavar a cara).

**15h15:** Lanche

**16h00:** Tempo de escolha livre (até à chegada dos pais).

**4ª feira: 2 crianças (F e T) – Expressão motora – 10h00 / 10h30 – Sala polivalente**

**6ª feira: todos (exceto F e T) – Expressão musical – 10h00/10h30 – Sala polivalente**

Nota<sup>1</sup>: Para além dos tempos destinados a esse efeito, as fraldas são mudadas sempre que necessário.

Fonte: própria, baseada no PCS (2013/2014), no PEE (2013/2014), em observações e conversas informais

### **Quadro 3.** Rotinas creche

<b>ROTINA JI</b>		
<b>HORÁRIO<sup>26</sup></b>	<b>ESPAÇO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>7H30 – 9H00</b>	<b>ATL</b>	Atividades de tempos livres para as crianças cujos familiares necessitam de as deixar na escola antes do início das atividades letivas. Serviço assegurado pela associação de pais da escola e pago pelos familiares à mesma.
<b>9H00 – 9H30</b>	<b>SALA 1 – JI</b>	Acolhimento e reunião de grande grupo da manhã
<b>9H30 – 10H30</b>	<b>SALA 1 – JI</b>	Atividades orientadas ou livres (grande grupo, pequeno grupo, par, individual)
<b>10H20 – 11H00</b>	<b>CASA-DE-BANHO JI, SALA 1 – JI, RECREIO – JI</b>	Higiene, lanche da manhã e recreio
<b>11H00 – 11H45</b>	<b>SALA 1 – JI</b>	Atividades orientadas ou livres (grande grupo, pequeno grupo, par, individual)

<sup>26</sup> O horário das atividades letivas 9H00-15H30 foi estabelecido pelo agrupamento para todos os jardins-de-infância que pertencem ao mesmo, aspeto este que vai ao encontro do que é enunciado na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997 “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas (...)” (artigo nº12).

<b>11H45 – 13H30</b>	<b>CASA-DE-BANHO JI, REFEITÓRIO, RECREIO – JI</b>	Higiene, almoço e recreio
<b>13H30 – 14H00</b>	<b>SALA 1 – JI</b>	“Hora do conto”
<b>14H00 – 15H20</b>	<b>SALA 1 – JI</b>	Atividades orientadas ou livres (grande grupo, pequeno grupo, par, individual)
<b>15H20 – 15H30</b>	<b>SALA 1 – JI</b>	Arrumação final da sala
<b>15H30</b>	<b>SALA 1 – JI</b>	Saída das crianças
<b>15H30 – 18H30</b>	<b>SALA DE PROLONGAMENTO</b>	Serviço de apoio à família para as crianças cujos familiares não as podem ir buscar às 15h30. Este serviço é assegurado pela Câmara Municipal de Loures e é pago à mesma, pelos familiares, mediante os rendimentos <i>per capita</i> .
<b>18H30 – 19H00</b>	<b>ATL</b>	Atividades de tempos livres para as crianças cujos familiares não as conseguem ir buscar até às 18h30. Serviço assegurado pela associação de pais da escola e pago pelos

		familiares à mesma.
<b>Rotina semanal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Segunda-feira, 14H00:</b> Bebéarte (atividade que engloba os domínios de expressão musical e expressão dramática)</li> <li>• <b>Quarta-feira, 11H00:</b> Expressão motora</li> <li>• <b>Sexta-feira, 11H00:</b> Expressão musical</li> </ul>		

Fonte: própria, baseada no PAT (2013/2014), no PEA (2010-2013), em observações e conversas informais

**Quadro 4.** Rotinas JI

## Anexo 5. Espaços da creche e do JI

- Creche

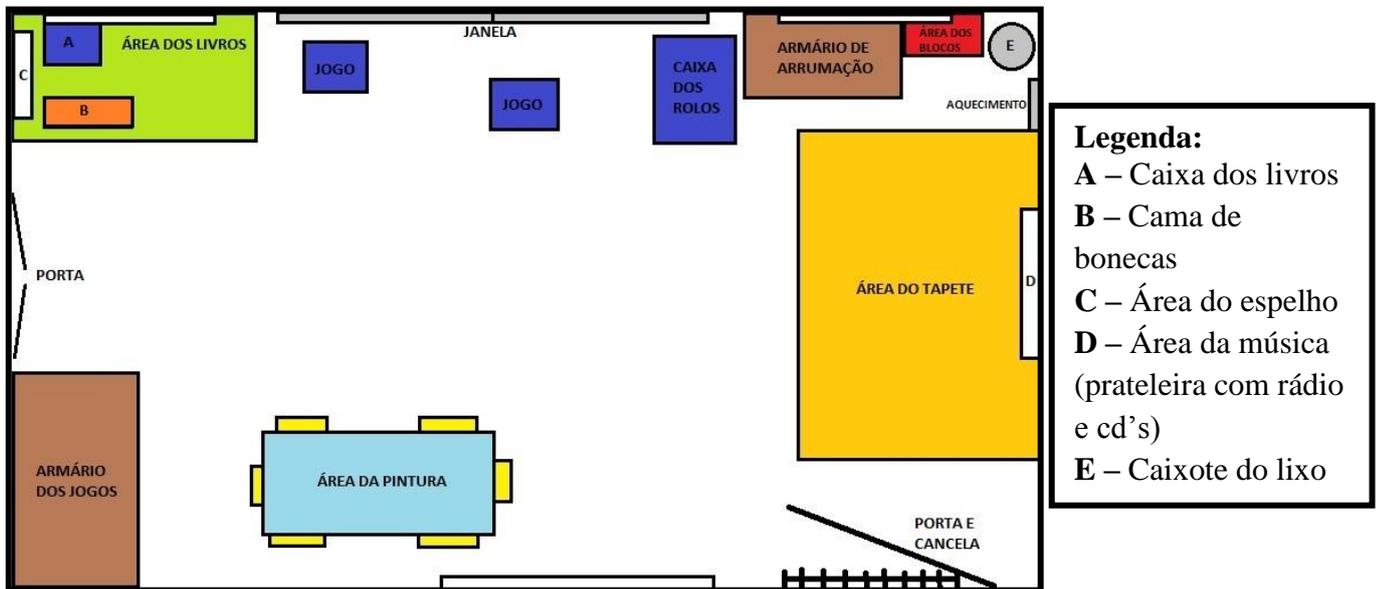


Figura 1. Planta e legenda da sala da creche



Figura 2. Porta, cancela e área da música



**Figura 4. Área do tapete, área dos blocos e armário de arrumação**



**Figura 3. Área dos livros**



**Figura 5. Armário dos jogos**



**Figura 6. Área da pintura**

- J

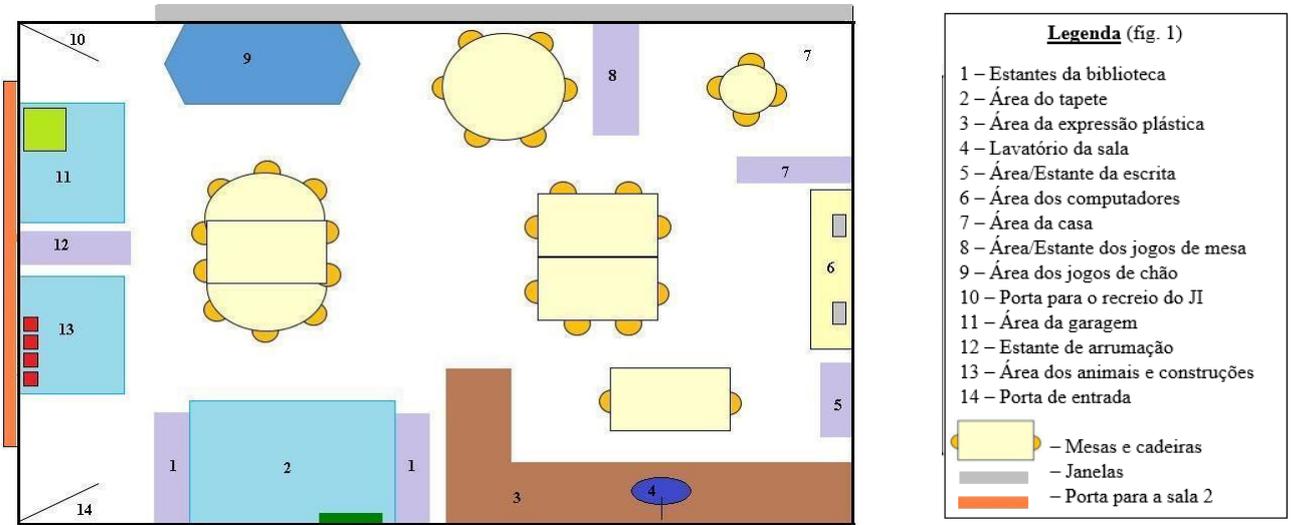


Figura 7. Planta e legenda da sala do JI



Figura 8. Área dos animais e construções



Figura 9. Área da garagem



Figura 10. Área dos jogos de chão



Figura 11. Área dos jogos de mesa



**Figura 13. Área da casa**



**Figura 12. Área do computador**



**Figura 15. Área da expressão plástica**



**Figura 14. Área do tapete, quadro e biblioteca**



**Figura 16. Recreio do JI**

## Anexo 6. Caracterização do grupo de crianças da creche

Crianças	Género	Data nascimento	Meses a			IP <sup>27</sup>	Percurso Institucional	Outros
			13/dez/2013	06/jan/2014	31/jan/2014			
E	F	09/06/2012	18	18	19	N	Só frequentou esta instituição. Passou do berçário para a sala de AQM.	Tem um irmão mais velho (não frequenta a instituição)
F	M	24/11/2011	24	25	26	N	Primeiro ano na instituição. Só frequentou esta instituição.	Irmão gémeo do T.
K	M	01/06/2012	18	18	19	N	Só frequentou esta instituição. Passou do berçário para a sala de AQM.	Filho único
L	F	24/10/2012	13	14	15	N	Só frequentou esta instituição. Passou do berçário para a sala de AQM.	Filha única
LU	M	25/10/2012	13	14	15	N	Só frequentou esta instituição. Passou do berçário para a sala de AQM.	Tem uma irmã mais velha (não frequenta a instituição)
M	F	03/05/2012	19	20	20	N	Só frequentou esta instituição. Passou do berçário para a sala de AQM.	Tem um irmão mais velho (não frequenta a instituição)
ME	F	16/07/2012	16	17	18	N	Primeiro ano na instituição. Só frequentou esta instituição.	Filha única
T	M	24/11/2011	24	25	26	N	Primeiro ano na instituição. Só frequentou esta instituição.	Irmão gémeo do F.

<sup>27</sup> Crianças apoiadas por equipa de intervenção precoce.

TH	F	23/4/2013	7	8	9	N	Primeiro ano na instituição. Só frequentou esta instituição.	Tem uma irmã mais velha na instituição (sala 2-3 anos)
V	M	23/03/2012	20	21	22	N	Frequentou amas antes da instituição. Passou do berçário para a sala de AQM.	Tem um irmão mais velho na instituição (sala pré-escolar)

Fonte: própria, baseada em observações e conversas informais com a educadora cooperante

**Quadro 5.** Dados relativos ao grupo de crianças da creche

## Anexo 7. Caracterização das famílias das crianças do JI

DADOS DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS <sup>28</sup>						
CRIANÇA	PARENTESCO	IDADE	PROFISSÃO	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO <sup>29</sup>	ESTRUTURA FAMILIAR
M	PAI		LOGISTA	2º CICLO EB	2	1 IRMÃO + NOVO
	MÃE		EMP. DOMÉSTICA	3º CICLO EB	3	
MO	MÃE		CAIXA AUXILIAR VOLANTE	ENSINO SECUNDÁRIO	3	1 IRMÃ + VELHA
MA	MÃE		ESTUDANTE	ENSINO SECUNDÁRIO	3	
FA	PAI			2º CICLO EB	2	1 IRMÃO + NOVO
	MÃE			1º CICLO EB	4	
E	PAI		CARREGADOR DE BAGAGENS NO AEROPORTO		2	1 IRMÃ + VELHA
	MÃE		ASSISTENTE TÉCNICA	ENSINO SECUNDÁRIO	4	
L	PAI		MOTORISTA	2º CICLO EB	3	1 IRMÃO + VELHO
	MÃE		EMP. DOMÉSTICA	1º CICLO EB	5	
DA	PAI		VIGILANTE	3º CICLO EB	5	1 IRMÃ + NOVA
	MÃE			2º CICLO EB	5	
DO	PAI			ENSINO SECUNDÁRIO	3	1 IRMÃ + VELHA
	MÃE		ADMINISTRATIVA	ENSINO SECUNDÁRIO	3	
FC	PAI		CONTABILISTA	LICENCIATURA	2	
	MÃE		COZINHEIRA	10º ANO	3	
B	PAI		TÉCNICO DE ELETROTÉCNIA	ENSINO SECUNDÁRIO	3	1 IRMÃO + VELHO
	MÃE		COSTUREIRA/MODELISTA	11º ANO	3	

<sup>28</sup> Na presente tabela apenas são referidos dados relativos aos pais das crianças que vivam com as mesmas. Foram excluídos de análise, dados relativos a outros familiares que possam, eventualmente, viver com as crianças (à exceção de irmãos, aos quais se faz uma breve referência na coluna da estrutura familiar), dado que sobre esses familiares não há qualquer indicação nos documentos. Referir ainda que os dados que constam na presente tabela foram fornecidos pela educadora cooperante, com base nos boletins de matrícula das crianças.

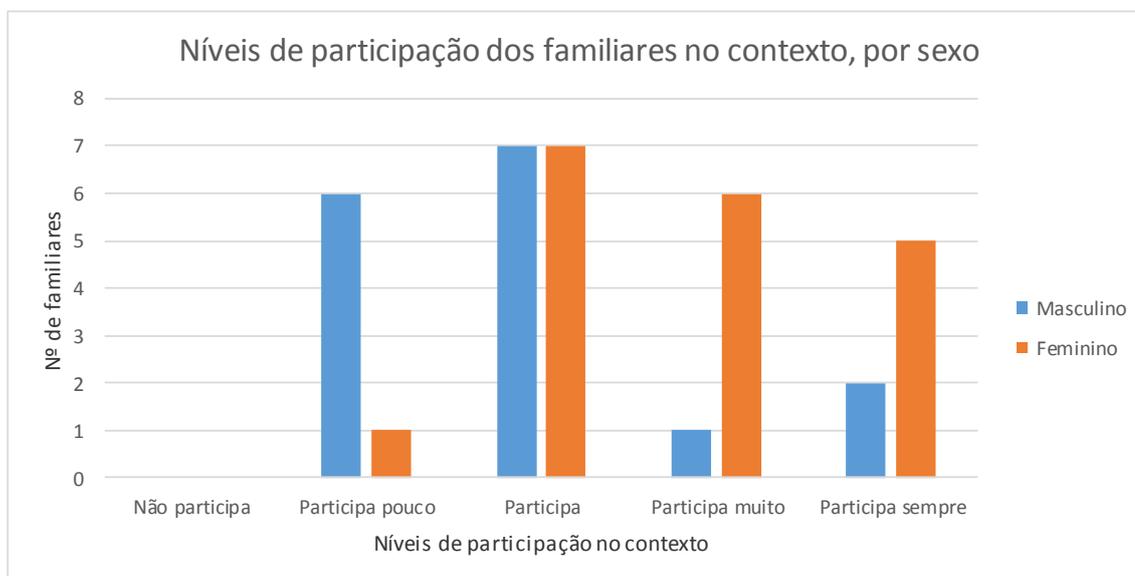
<sup>29</sup> ESCALA: 1 – Não participa; 2 – Participa pouco; 3 – Participa; 4 – Participa muito; 5 – Participa sempre.

A	PAI		PROFESSOR 1º CICLO	LICENCIATURA	2	
	MÃE		PASTELEIRA	3º CICLO EB	4	
I	MÃE		AJUDANTE DE COZINHA	ENSINO SECUNDÁRIO	2	
IS	PAI			2º CICLO EB	3	1 IRMÃO + NOVO 2 IRMÃS + NOVAS
	MÃE			5º ANO	3	
N	PAI		MANOBRADOR DE MÁQUINAS	3º CICLO EB	2	5 IRMÃS (4 + VELHAS E 1 + NOVA)
	MÃE			3º CICLO EB	5	
V	PAI		VENDEDOR DE CARROS	ENSINO SECUNDÁRIO	3	1 IRMÃO + NOVO
	MÃE		PROMOTORA DE VENDAS	ENSINO SECUNDÁRIO	4	
CV	PAI		FUNCIONÁRIO PÚBLICO	ENSINO SECUNDÁRIO	5	1 IRMÃ GÉMEA (MV.)
	MÃE		TÉCNICA DE CONTABILIDADE	LICENCIATURA	5	
MV	PAI		FUNCIONÁRIO PÚBLICO	ENSINO SECUNDÁRIO	5	1 IRMÃ GÉMEA (CV.)
	MÃE		TÉCNICA DE CONTABILIDADE	LICENCIATURA	5	
MB	PAI		ASSISTENTE DE REALIZAÇÃO	ENSINO SECUNDÁRIO	4	1 IRMÃO + NOVO
	MÃE		ANOTADORA	ENSINO SECUNDÁRIO	4	
G	PAI		TÉCNICO DE MÁQUINAS	ENSINO SECUNDÁRIO	3	
	MÃE		PROFESSORA DE 1º CICLO	LICENCIATURA	4	
T	PAI		BANCÁRIO	LICENCIATURA	3	
	MÃE		PROFESSORA 2º E 3º CICLOS	LICENCIATURA	5	

Fonte: própria, baseada em conversas informais com a educadora e em dados que constam nos documentos das matrículas das crianças

**Quadro 6.** Sistematização das informações sobre os familiares das crianças do JI

## Anexo 8. Níveis de participação no contexto educativo das famílias das crianças do JI



Fonte: própria, baseada no quadro 6

**Gráfico 1.** Níveis de participação dos familiares no contexto, por sexo

## Anexo 9. Caracterização do grupo de crianças do JI

CRIANÇA	GÉNERO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE (10.02.2014)	IDADE (23.05.2014)	PERCURSO INSTITUCIONAL	OBSERVAÇÕES
<b>M</b>	M	31.03.2007	6	7	Frequentava outra instituição no ano letivo anterior (embora com pouca assiduidade). Nunca frequentou apoio especializado (Unidade de Ensino Estruturado)	Criança apoiada pela Unidade de Ensino Estruturado (todos os dias, das 9h30 às 10h30 e das 14h00 às 15h00) – Autista
<b>MO</b>	M	18.02.2008	5	6	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Ainda alguma dificuldade na identificação das letras
<b>MA</b>	F	18.04.2008	5	6	Frequentava outra instituição no ano letivo anterior	Criança demasiado ligada ao adulto. Dificuldade, por vezes, de o largar para interagir com as restantes crianças. Boa aptidão para o desenho
<b>FA</b>	F	30.04.2008	5	6	Nunca frequentou uma instituição de ensino	Participativa. Criança que, tendencialmente, segue os comportamentos (interesses) do grupo de amigos(as)
<b>E</b>	F	08.05.2008	5	6	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Elevada aptidão para o desenho
<b>L</b>	F	09.05.2008	5	6	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Criança extremamente criativa. Dificuldade em centrar a sua atenção em algumas atividades
<b>DA</b>	F	10.06.2008	5	5	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Criança com uma personalidade vincadamente de líder. Participativa e interessada
<b>DO</b>	M	15.06.2008	5	5	Frequentava outra instituição no ano letivo anterior	Criança sinalizada com hiperatividade e défice de atenção
<b>FC</b>	F	14.08.2008	5	5	Frequentava outra instituição no ano letivo anterior	Extremamente expressiva. Gosto especial pela área da casa.
<b>B</b>	M	02.09.2008	5	5	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Maior dificuldade ao nível motor. Conhecimento aprofundado das letras. Facilidade no reconhecimento fonémico e na escrita silábica
<b>A</b>	M	11.10.2008	5	5	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Criança apoiada por técnico de Intervenção Precoce e por Terapeuta da Fala

<b>I</b>	M	19.11.2008	5	5	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Gosto especial pela expressão plástica.
<b>IS</b>	M	22.12.2008	5	5	Nunca frequentou uma instituição de ensino	Dificuldades em alguns domínios, em particular, abordagem à escrita e matemática
<b>N</b>	F	16.02.2009	4	5	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Criança um pouco tímida, o que não impede a sua participação espontânea em todas as atividades
<b>V</b>	M	16.03.2009	4	5	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Algumas dificuldades ao nível da matemática. Pouco interesse nas atividades realizadas no espaço das mesas
<b>CV</b>	F	12.06.2009	4	4	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Distração
<b>MV</b>	F	12.06.2009	4	4	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Distração
<b>MB</b>	F	03.08.2009	4	4	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Timidez (o adulto tem que solicitar sempre a participação da criança)
<b>G</b>	M	14.09.2009	4	4	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Ainda pouco autónomo em atividades do quotidiano. Dificuldades em fazer a posição de pinça, o que dificulta o desenvolvimento do grafismo. Comportamento, por vezes, inadequado ao contexto
<b>T</b>	M	22.12.2009	4	4	Pertencia ao grupo no ano letivo anterior	Comportamento, por vezes, inadequado ao contexto

Fonte: própria, baseada no PAT (2013/2014) e em conversas informais com a educadora

**Quadro 7.** Sistematização de informações sobre o grupo de crianças do JI

## Anexo 10. Intenções para a ação pedagógica (Creche e JI)

	CRECHE	JI
CRIANÇAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um maior <b>relacionamento</b> com as crianças, através da criação de um <b>clima de segurança, de respeito, de carinho e de confiança</b>.</li> <li>• Proporcionar <b>momentos de trabalho</b> em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente, respeitando sempre os ritmos de cada criança.</li> <li>• Criar um <b>ambiente estimulante</b> (espaços, materiais e atividades), que vá ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, bem como, do desenvolvimento dos seus sentidos e da sua motricidade fina e global, tornando as <b>aprendizagens significativas e ativas</b>.</li> <li>• Fomentar a <b>autonomia</b> das crianças nos diferentes momentos da rotina diária.</li> <li>• Promover a <b>participação</b> de cada um e a partilha entre todos, numa ótica de <b>desenvolvimento dos valores democráticos</b>.</li> <li>• Favorecer o enriquecimento vocabular e o desenvolvimento da linguagem oral.</li> <li>• Promover a exploração sensorial de diferentes materiais e em diferentes suportes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um maior <b>relacionamento</b> com as crianças, através da criação de um <b>clima de segurança, de respeito, de carinho e de confiança</b>.</li> <li>• Proporcionar <b>momentos de trabalho</b> em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente, respeitando sempre os ritmos de cada criança.</li> <li>• Criar um <b>ambiente estimulante</b> (espaços, materiais e atividades), que vá ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, proporcionando condições para um desenvolvimento global e harmonioso do grupo.</li> <li>• Favorecer o desenvolvimento de <b>aprendizagens</b> nas diferentes áreas de conteúdo, de <b>forma ativa e significativa</b>.</li> <li>• Fomentar a <b>autonomia</b>, a socialização e a <b>participação</b> das crianças, nos diferentes momentos da rotina diária, numa ótica de <b>desenvolvimento de valores democráticos</b> e de educação para a cidadania.</li> <li>• Estimular a criatividade e o espírito crítico de cada criança.</li> </ul>

<b>PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um clima de respeito, cooperação e entreatada com todos os profissionais (docentes e não docentes) da instituição.</li> <li>• Demonstrar vontade de aprender sempre mais e de partilhar conhecimentos adquiridos durante a minha formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um clima de respeito, cooperação e entreatada com todos os profissionais (docentes e não docentes) da instituição.</li> <li>• Demonstrar vontade de aprender sempre mais e de partilhar conhecimentos adquiridos durante a minha formação.</li> </ul>
<b>FAMÍLIAS/ COMUNIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o relacionamento com as famílias através de um clima de respeito e de confiança.</li> <li>• Comunicar e partilhar o trabalho desenvolvido na sala de atividades.</li> <li>• Estimular a participação das famílias no trabalho desenvolvido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o relacionamento com as famílias através de um clima de respeito e de confiança.</li> <li>• Comunicar e partilhar o trabalho desenvolvido na sala de atividades.</li> <li>• Estimular a participação das famílias no trabalho desenvolvido e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.</li> </ul>

Fonte: própria

**Quadro 8.** Intenções para a ação pedagógica (Creche e JI)

## Anexo 11. Objetivos definidos para cada área de conteúdo (JI)

### Objetivos gerais para as diferentes áreas de conteúdo

- **Área de Formação Pessoal e Social**

1. Identificar as suas próprias capacidades e dificuldades;
2. Reconhecer emoções e sentimentos;
3. Realizar tarefas indispensáveis no quotidiano;
4. Demonstrar empenho nas atividades, procurando concluí-las com sucesso.
5. Manifestar curiosidade acerca do que a rodeia;
6. Utilizar as aprendizagens no dia-a-dia;
7. Expressar ideias e opiniões;
8. Partilhar objetos com as restantes crianças;
9. Desenvolver hábitos de cooperação, entreaajuda;
10. Respeitar o outro, reconhecendo a diversidade e a igualdade.

- **Área de Expressão e Comunicação**

- *Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical*

#### *Expressão motora*

1. Responder com movimentos corporais a estímulos (canções, palavras, palmas, etc.);
2. Realizar percursos com várias destrezas;
3. Reconhecer e cumprir as regras dos jogos.

#### *Expressão dramática*

1. Experimentar diferentes personagens, em situações de faz-de-conta espontâneo e/ou sugerido;
2. Explorar diferentes formas animadas;
3. Expressar-se corporalmente e/ou vocalmente;
4. Atribuir significados múltiplos aos objetos e aos espaços, em situações imaginárias.

#### *Expressão plástica*

1. Explorar diferentes técnicas e materiais na realização das suas composições plásticas;
2. Desenvolver a criatividade e a imaginação;

3. Criar em formato bi e tridimensional.

#### *Expressão musical*

1. Adaptar o movimento do corpo perante mudanças de uma obra musical gravada;
2. Cantar canções, recorrendo à memória, utilizando ainda diferentes ritmos e intensidades;
3. Utilizar a percussão corporal e os instrumentos musicais para marcar a pulsação e o compasso de uma obra musical gravada.

#### *o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

1. Segmentar silabicamente palavras;
2. Reconhecer e escrever palavras e letras, utilizando diferentes técnicas e meios;
3. Identificar palavras que começam e acabam com a mesma sílaba;
4. Produzir e identificar rimas;
5. Compreender que a escrita e as imagens transmitem informação;
6. Reconhecer algumas convenções gráficas;
7. Discursar oralmente e interagir com os outros, respondendo a questões e narrando histórias/acontecimentos.

#### *o Domínio da Matemática*

1. Classificar objetos, identificando características e formando grupos com os mesmos;
2. Reconhecer os números como identificação do número de objetos de um conjunto, compreendendo que a adição se relaciona com o combinar de dois grupos de objetos e que a subtração se relaciona com o retirar de uma quantidade de objetos de um grupo;
3. Reconhecer e reproduzir padrões;
4. Descrever a posição de um objeto;
5. Recolher e organizar informação em tabelas e/ou gráficos.

#### **• Área de Conhecimento do Mundo**

1. Utilizar e reconhecer algumas noções espaciais e temporais;
2. Compreender o que o rodeia, interpretando os fenómenos a que assiste.

## Anexo 12. Guião da entrevista às crianças do JI



### Entrevista

#### Hábitos de leitura entre pais e filhos

As questões que te vou colocar têm como objetivo conhecer alguns dados sobre os **hábitos de leitura entre pais e filhos**. Com estes dados, irei realizar um trabalho sobre o estágio que estou a fazer e que se relaciona com a promoção de hábitos de leitura.

Este questionário é **anónimo**.

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_

1. O que é um livro?
2. Gostas de ouvir histórias? Quais? Porquê?
3. Que tipo de livros mais gostas? Porquê?
4. Em casa, contam-te histórias? Quais? E quem?

**Obrigada pela colaboração.**

A estagiária  
Claudia Fernandes

## Anexo 13. Questionário aos familiares das crianças do JI



### Questionário

#### Hábitos de leitura entre pais e filhos

O presente questionário tem como objetivo aferir dados sobre os **hábitos de leitura entre pais e filhos**, no âmbito do **desenvolvimento da minha problemática de estágio**: promoção de hábitos de leitura.

Este questionário é **confidencial** e, como tal, solicito que não coloque o seu nome em qualquer parte do mesmo.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Habilitações literárias: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

1. Conta histórias ou lê livros para o(a) seu(ua) filho(a)? Em que momentos do dia/semana?
2. Dê exemplos de livros infantis que tenha em casa.
3. Classifique, de 1 a 5, a importância que dá à leitura de histórias em casa?

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante

4. Classifique, de 1 a 5, a importância que dá à leitura de histórias no jardim-de-infância?

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Sem opinião	Importante	Muito importante

**Obrigada pela colaboração.**

A estagiária  
Claudia Fernandes

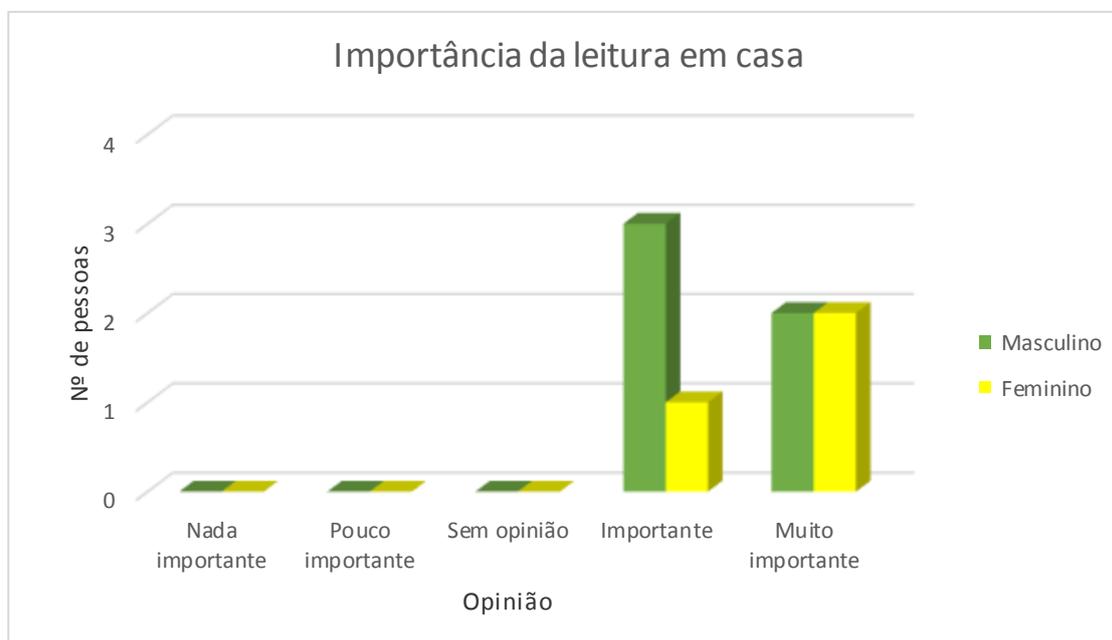
## **Anexo 14. Portefólio da prática de creche**

(disponível no CD)

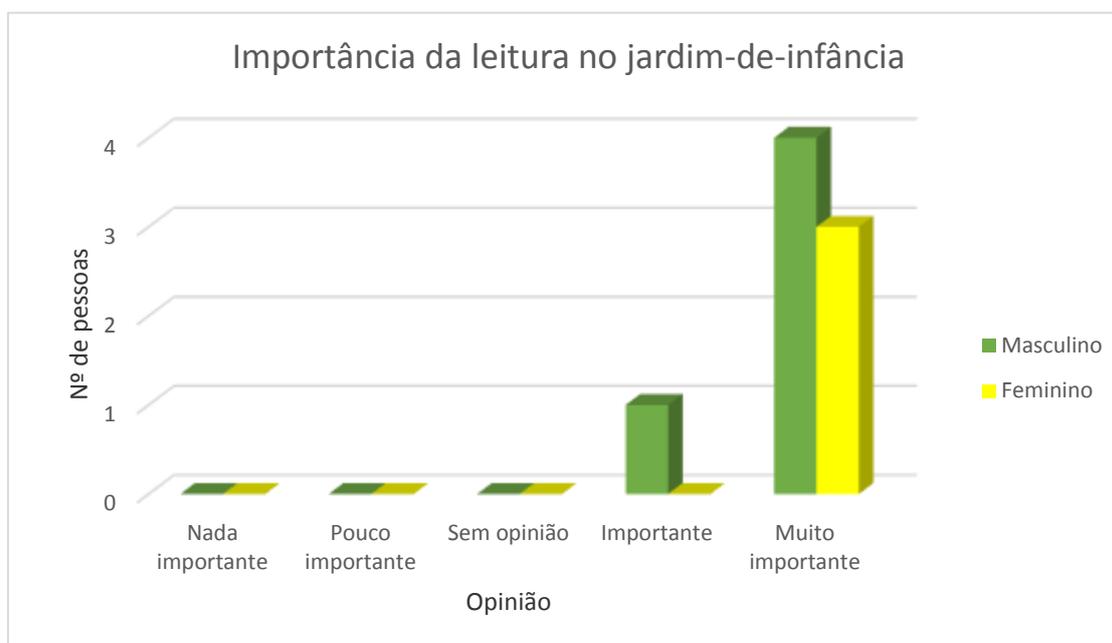
## **Anexo 15. Portefólio da prática de JI**

(disponível no CD)

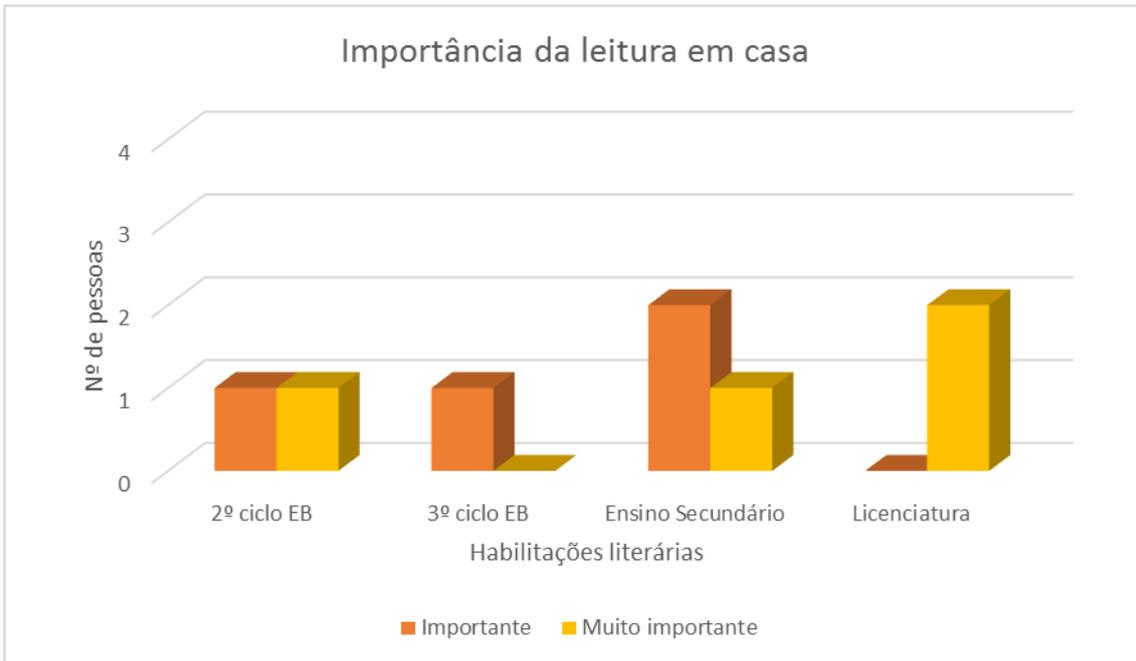
## Anexo 16. Análise das respostas 3 e 4 dos questionários aos familiares



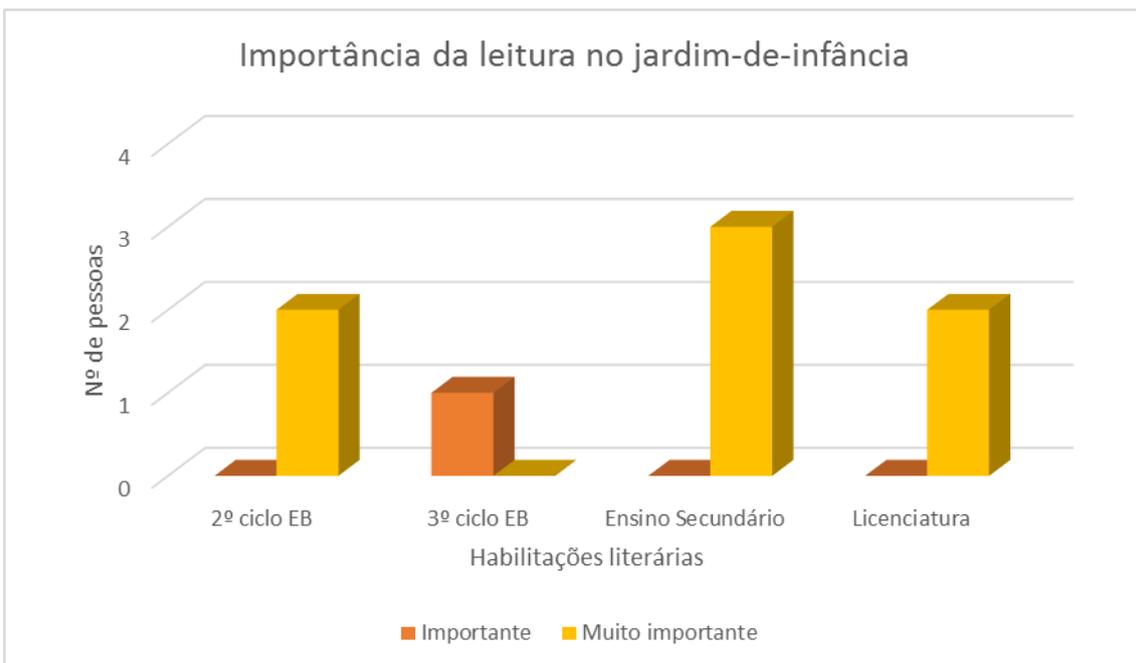
Fonte: própria, nas respostas dos familiares à questão 3  
**Gráfico 2.** Importância dada à leitura em casa, por sexo



Fonte: própria, nas respostas dos familiares à questão 4  
**Gráfico 3.** Importância dada à leitura no jardim-de-infância, por sexo



Fonte: própria, nas respostas dos familiares à questão 3  
**Gráfico 4.** Importância dada à leitura em casa, por habilitações literárias



Fonte: própria, nas respostas dos familiares à questão 4  
**Gráfico 5.** Importância dada à leitura no jardim-de-infância, por habilitações literárias

## Anexo 17. Folheto para familiares

(disponível no CD)

### ERA UMA VEZ...

## HISTÓRIAS PARA A INFÂNCIA

**PORQUÊ LER PARA E COM O SEU FILHO?**

- ⇒ Ouvir ler em voz alta, ler em conjunto, conversar sobre livros, desenvolve a inteligência e a imaginação.
- ⇒ Os livros enriquecem o vocabulário e a linguagem.
- ⇒ As imagens, informações e ideias dos livros alargam o conhecimento do mundo.
- ⇒ Quem tem o hábito de ler conhece-se melhor a si próprio e compreende melhor os outros.
- ⇒ Ler em conjunto é divertido, reforça o prazer do convívio.
- ⇒ Os laços afectivos entre as crianças e os adultos que lhes lêem tornam-se mais fortes.
- ⇒ A leitura torna as crianças mais calmas, ajuda-as a ganhar autoconfiança e poder de decisão.

(PLANO NACIONAL DE LEITURA)

A photograph of two young children, a girl and a boy, sitting together and reading books. The girl is on the left, wearing a striped shirt, and the boy is on the right, wearing a yellow shirt. They are both looking down at their books.

Figura 17. Frente do folheto

**ALGUMAS SUGESTÕES PARA SE DIVERTIREM EM CONJUNTO:**

© 2007 ALTA É O MELH TUDO DO MUNDO



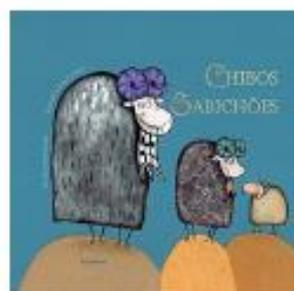
*O meu gato é o mais tolo do mundo*



*A tartaruga que queria dormir*



*A lagartinha muito comilona*



*Chibos Sabichões*

**Ainda pode encontrar mais histórias...**



- ⇒ Na Biblioteca Escolar
- ⇒ Na Biblioteca Municipal José Saramago
- ⇒ Em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>

Figura 18. Verso do folheto

## Anexo 18. Cartaz

(disponível no CD)



Figura 19. Cartaz

## Anexo 19. Missão caixa mágica

### **OLÁ AMIGOS DA SALA 1**

**QUEM VOS ESCREVE ESTA CARTA É A CAIXA MÁGICA.**

**HOJE TRAGO-VOS UMA MISSÃO SECRETA. MAS PARA A  
CONHECEREM, VOCÊS TERÃO QUE ME ENCONTRAR.**

**PRECISO QUE UM MENINO (CUJO NOME COMECE COM  
A LETRA T) E UMA MENINA (CUJO NOME COMECE COM  
A LETRA D) SE DIRIGAM ATÉ À SALA DO  
PROLONGAMENTO:**

**DENTRO DO CASTELO ENCONTRARÃO**

**ALGO MÁGICO, EU BEM SEI,**

**DESCUBRAM E ASSIM VERÃO**

**QUE SURPRESA EU INVENTEI!**

**AGORA QUE ME ENCONTRARAM, VOU EXPLICAR-VOS A  
MISSÃO.**

**A PARTIR DE AGORA, SEMPRE QUE FOR SEXTA-FEIRA, TODOS  
OS MENINOS E MENINAS DESTA SALA DEVERÃO CONTAR  
ALGUMA HISTÓRIA AOS SEUS AMIGOS.**

**MAS ESPEREM... NÃO É SÓ ISTO!**

**DENTRO DESTA CAIXA EXISTE UMA FOLHA QUE VOS VAI DIZER  
QUEM SÃO OS GRUPOS DE MENINOS E MENINAS QUE  
DEVERÃO CONTAR AS HISTÓRIAS ÀS SEXTAS-FEIRAS.**

**ESTA É UMA MISSÃO SECRETA PARA CADA UM DOS GRUPOS...  
TÃO SECRETA, TÃO SECRETA, QUE OS VOSSOS AMIGOS SÓ  
DEVERÃO CONHECER A HISTÓRIA QUANDO A ESTIVEREM A  
CONTAR.**

**CUIDADO, NÃO DEIXEM QUE NINGUÉM DESCUBRA O QUE  
ANDAM A PREPARAR...**

**SEJAM CRIATIVOS E DIVIRTAM-SE! UM DIA VENHO VISITAR-  
VOS PARA VER O QUE PREPARARAM...**

**BEIJINHOS PARA TODOS  
A CAIXA MÁGICA**