



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS EM IDADE
DE PRÉ-ESCOLAR**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANDREIA FILIPA MATOSO DE ALMEIDA QUINTINO DIONISIO

JULHO DE 2014



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS EM IDADE
DE PRÉ-ESCOLAR**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino

ANDREIA FILIPA MATOSO DE ALMEIDA QUINTINO DIONISIO

JULHO DE 2014

Agradecimentos

À minha mãe, avó e tia Olga que me apoiaram ao longo deste percurso e me deram sempre força para continuar, em todos os momentos mais difíceis.

Aos meus tios, pelo ânimo demonstrado em cada um dos meus sucessos, por terem acreditado que seria capaz e por me terem apoiado em todas as minhas escolhas

Aos meus amigos, em especial à Mafalda Silva, por terem ouvido ao longo deste percurso as minhas dúvidas, ânsias e conquistas.

As minhas colegas e amigas da Prática Profissional Supervisionada Ana Raquel e Mariana Silva pela confiança que me transmitiram, pelos conselhos e por durante vários meses terem partilhado comigo angústias, fracassos e vitórias.

À minha supervisora institucional, professora Dalila Lino, pela disponibilidade prestada, pelas sugestões de melhoria do meu trabalho e acima de tudo pela confiança transmitida, ao longo de todo este processo e simpatia.

Às instituições e às respetivas equipas educativas que me acolheram com imensa simpatia e, em especial, à educadora Teresa Montoia, pois tive o grande privilégio de a ter tido como educadora cooperante ao longo da prática educativa em JI e a sua ajuda foi essencial neste meu processo de crescimento. Os seus conhecimentos, o seu apoio, a sua disponibilidade, o seu carinho, simpatia e amizade foram muito importantes para mim. Também não quero deixar de agradecer ao Fernando Coelho, assistente operacional do Jardim-de-infância pelo apoio, simpatia e disponibilidade e amizade demonstrados ao longo deste percurso.

Aos grupos de crianças com quem trabalhei, por me terem deixado fazer parte deste vosso percurso e me terem proporcionado aprendizagens e momentos inesquecíveis.

E às famílias de todas as crianças que permitiram que fizesse parte da vida dos seus educandos.

Resumo

O presente relatório intitulado “A importância das histórias para as crianças em idade pré-escolar”, tem como objetivo ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar de forma reflexiva o trabalho realizado ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), a qual foi desenvolvida em contexto de Creche e Jardim-de-Infância (JI).

O trabalho desenvolvido com os grupos de crianças, respetivas famílias e equipas educativas decorreu de um processo que teve início com PPS em creche numa instituição que tem como dimensão jurídica “pessoa coletiva de direitos privados e utilidade pública”, durante o período de tempo de 6 a 31 de janeiro de 2014, com um grupo de 14 crianças com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. Este processo continuou e terminou com a PPS em Jardim-de-Infância num J.I da rede pública, durante o período de tempo de 10 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de 20 crianças entre os três e os seis anos de idade.

Este relatório divide-se em 4 partes: caracterização dos contextos, uma reflexão da intervenção educativa em creche e JI, a problemática que dá nome ao presente relatório e ainda as considerações finais.

Palavras chave: História, livro, Literatura infanto-juvenil

Abstract

This report is entitled “The importance of children’s stories to preschoolers”. It has as objective to illustrate, analyse and evaluate the work that has been developed during my Supervised Professional Practice (SPP), which was done in the context of preschool and kindergarten.

The work done with the children’s groups, respective families and educational teams was initiated with SPP in a preschool - an institution with juridic dimension “collective person of private rights and public utility”- from 6th to 31st January 2014, with a group of 14 children with ages between 1 and 3 years old.

This process continued and finished with a SPP in a government-run kindergarten during 10th February to 23rd May 2014, with a group of 20 children with ages between 3 and 6 years old.

This report is divided in 4 parts: characterization of the context, reflexion of the educational intervention in the kindergarten, the problematic presented in the title of this report and some final considerations.

Keywords: Stories, Book, Children’s Literature

Léxico de siglas

AAAF- Atividades de Animação e de Apoio à Família

Jl – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PPS – Prática Profissional Supervisionada

Índice geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstrac.....	iii
Léxico de siglas.....	iv
Introdução.....	pág. 1
1-CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	
CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	pag.3
1.1 - Meio onde está inserida a instituição.....	pág.3
1.2 - Contexto Sócio-Educativo.....	pág.3
1.3- Equipas educativas.....	pág.4
1.4- Famílias das crianças.....	pag.4
1.5- Grupo de crianças.....	pág5
1.6- Organização do tempo e espaço na sala de atividades.....	pág.8
1.7- Intenções educativas das orientadoras cooperantes.....	pág.9
2- ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	pág.10
2.1- Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica..	pág.10
2.2 - Análise reflexiva da ação pedagógica.....	pág.11
a) Organização do espaço e do tempo.....	pág.11
b) Planificação de atividades.....	pág.14
c) Relação com as famílias.....	pág.16
d) Relação com a equipa educativa.....	pág.18
3- A PROBLEMÁTICA.....	pág.20
3.1 – Uma definição de literatura infantil.....	pág.21
3.2 – Uma perspetiva histórica.....	pág.21
3.3 – Benefícios da leitura das histórias.....	pág.22
3.4 – Diversidade da literatura infantil.....	pág.24
3.5 – Quais os diversos promotores de leitura? Qual o seu papel?.....	pág.24
3.6- Opções metodológicas.....	pág.25
3.7 - Análise aos questionários.....	pág.26
a) Análise aos questionários das crianças.....	pág.26

b) Análise aos questionários dos pais.....	pág 27
c) Análise ao questionário da Educadora Cooperante.....	pág.28
3.8- Intervenção educacional.....	pág.28
3.8.1- Avaliação da intervenção educacional.....	pág.29
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pág.30
BIBLIOGRAFIA.....	pág.32

Índice de Anexos

anexo 1 – Caracterização creche.....	pág.34
anexo 2 – Caracterização Jardim-de-infância.....	pág.42
anexo 3 – Carta de apresentação.....	pág 52
anexo 4 – Autorização fotografias.....	pág.52
anexo 5 – Questionário crianças.....	pág.53
anexo 6– Questionário pais.....	pág.54
anexo 7– Questionário Educadora.....	pág. 55

Introdução

O presente relatório tem como principal objetivo dar a conhecer, analisar e avaliar, de forma fundamentada, o trabalho que foi desenvolvido na Prática Profissional Supervisionada que decorreu no ano letivo de 2013/2014, bem como a forma como foi colocado em prática, as intenções delineadas para cada grupo, com base na caracterização dos mesmos e em alguns pressupostos teóricos que fundamentam a minha identidade profissional

A prática decorreu em dois contextos educativos distintos e com períodos de intervenção também eles distintos. No que concerne à creche, decorreu durante o período de tempo de 6 a 31 de janeiro de 2014, com um grupo de 14 crianças com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. No que respeita ao Jardim-de-Infância este era da rede pública e decorreu durante o período de tempo de 10 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de 20 crianças entre os três e os seis anos de idade.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos:

- 1- Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos:** neste capítulo é elaborada a caracterização dos contextos socioeducativos, das equipas educativas, dos grupos de crianças e das suas famílias e, apresenta-se uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e as rotinas diárias.
- 2. Análise reflexiva da intervenção:** é feita uma análise crítica do trabalho realizado ao longo de toda a intervenção, em função: da organização do espaço e tempo educativo-pedagógico, do desenvolvimento das áreas de conteúdo, do trabalho realizado com as famílias e da relação estabelecida com a equipa educativa de ambos os contextos.
- 3. A problemática “A importância da leitura de histórias para as crianças”** que será alvo de uma análise crítica e reflexiva, a qual dá nome ao presente relatório.
- 4. Considerações finais,** onde é caracterizado o impacto da intervenção, tanto a nível geral como particular, assim como será apresentada uma breve reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

A base para o desenvolvimento da problemática foi uma das grandes questões que surgiu na prática de Jardim de Infância. Em ambos os contextos, apercebi-me de que não estava a ser dada a devida importância à leitura das histórias e consequentemente aproveitar as potencialidades que estas oferecem.

Por último é de mencionar que é tida por base a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (SD) de modo a assegurar a privacidade dos centros institucionais e dos seus intervenientes (educadoras, assistentes operacionais, crianças e famílias) não são referidos os nomes reais nem qualquer informação que de alguma forma, quebre a privacidade de qualquer um dos intervenientes.

1- CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo é feita a caracterização dos contextos socioeducativos onde foram realizadas a PPS em creche e jardim-de-infância, bem como dos seus intervenientes: grupos de crianças, equipa educativa e famílias.

1.1 - Meio onde está inserida a instituição

Realizei a minha prática de creche numa instituição cuja dimensão jurídica é segundo o regulamento interno de “pessoa coletiva de direitos privados e utilidade pública” e se localiza numa freguesia do centro de Lisboa, mais propriamente na recém-criada Freguesia da Estrela.

No que concerne à instituição onde tive oportunidade de estagiar em JI esta é uma instituição pública situada na freguesia de Benfica.

1.2 - Contexto Socioeducativo

De acordo com a observação realizada, a população atendida pela Creche é essencialmente jovem e residente ou a trabalhar na freguesia. A infraestrutura tem capacidade para acolher 38 crianças, com o seguinte horário de funcionamento: segunda-feira a sexta-feira das 08h00 às 18h00 é tutelada pelo Ministério da Solidariedade Social. As crianças inscritas na Creche têm idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos.

No que diz respeito à população atendida pela Instituição onde realizei a PPS em jardim-de-infância, pude observar que tem uma população jovem e que reside na freguesia de Benfica. A infraestrutura tem capacidade para acolher 100 crianças na valência de jardim-de-infância, com o seguinte horário de funcionamento: segunda-feira a sexta-feira das 8h00 às 19h00, das 8h às 9h – Atividades de Apoio e Assistência à Família (AAAF), das 9h às 15h 15m- Atividades Pedagógicas da responsabilidade da Educadora do Ministério da Educação, das 15h 15m às 19h – AAAF. A Instituição pertence à rede pública sendo por isso tutelada pelo Ministério da Educação. As crianças inscritas têm idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos.

1.3- Equipas educativas

Na creche a equipa educativa da sala era constituída por uma educadora e duas assistentes operacionais enquanto no JI era constituída por uma educadora e um assistente operacional.

Através da observação direta e participante pude constatar que nos dois contextos existia uma relação positiva entre os elementos das equipas educativas. As relações entre adultos, educadoras e assistentes operacionais, e as crianças eram de proximidade, afeto, respeito, criando um clima relacional positivo nas salas de atividades. Este clima positivo é bastante relevante pois “as suas interações com os adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p.12)

1.4- Famílias das crianças

A maioria das 14 famílias das crianças que frequentavam a creche estão na faixa etária compreendida entre os 30 e 40 anos, são residentes na Freguesia onde a instituição está inserida e são provenientes de diversos países como: Cabo Verde, Filipinas, Roménia, África do Sul, e Venezuela. As famílias têm habilitações literárias que variam entre o 9º e o 11º ano à exceção de 2 famílias que tem licenciatura e mestrado. A totalidade de quase todas as famílias encontra-se empregada sendo a área de emprego na sua maioria ligada ao setor do comércio e serviços. Apesar das famílias estarem na sua maioria empregadas existem casos de desemprego com uma predominância maior nas mães. É ainda de referir que no que concerne à estrutura familiar das 14 famílias 5 são monoparentais, 8 são nucleares e 1 é monoparental alargada.

No que respeita as famílias das 20 crianças do JI estas residem essencialmente nas imediações da escola (Benfica) Existem pais com nacionalidades diversas: brasileiros, guineenses e romenos. São pais que na sua maioria participam na vida escolar dos seus filhos e tem empregos diversos como por ex: jornalista, empregados de balcão, educadora, comandante de bordo e esteticista. Ao nível de habilitações Académicas dos Pais é de referir que 4 pais tem o 1º ciclo, 5 tem o 2º ciclo, outros 5 o 3º ciclo, 11 o

secundário, 3 o bacharelato, 11 uma licenciatura e ainda 2 com mestrado e 1 com doutoramento

1.5- Grupo de crianças

O grupo de 14 crianças com quem intervimos em creche era constituído por 5 raparigas e 9 rapazes. É de referir que 9 crianças nasceram em 2011 e 5 em 2012. No início de Janeiro de 2014 uma criança tinha 3 anos, oito crianças tinham 2 anos e cinco crianças tinham 1 ano. No que concerne ao percurso institucional deste grupo é de referir que das 14 crianças: 6 crianças frequentaram o ano passado a sala de 1 ano e transitaram este ano para a sala dos 2 anos, 5 crianças entraram de novo na instituição e 3 frequentaram este ano até outubro de 2013 a sala de 1 ano e em novembro do mesmo ano transitaram para esta sala.

De seguida apresento uma breve caracterização do grupo de crianças.

- **Desenvolvimento motor:** evidenciam uma boa coordenação motora e têm um total controlo do equilíbrio; gostam de desenhar e estão segundo a educadora a aprender a segurar no lápis e no pincel corretamente; na sua maioria chutam uma bola sem perder o equilíbrio; impulsionam-se no triciclo, ou seja andam com os pés no chão (nota de campo dia 28/01/2014 - O M.M encontra-se sentado no triciclo a dar voltas ao recreio contudo não pedala, anda com os pés no chão); descalçam-se autonomamente e utilizam na sua maioria o garfo e a colher corretamente;
- **Desenvolvimento cognitivo:** períodos de concentração variável consoante a idade pois é um grupo heterogéneo; são capazes na sua maioria de conhecer e procurar um objeto que não se encontra no seu campo de visão; algumas crianças já identificam as cores (nota de campo do dia 15/01/2014 – antes de ler a história pergunto as cores e as crianças respondem corretamente); reconhecem entre diversos objetos o mais pequeno e o maior (nota de campo dia no dia 29/01/2014 estava a brincar com algumas crianças junto à área das construções quando uma menina se aproxima de mim com um cavalinho e mo dá para a mão, rapidamente eu tirei mais dois do cesto dos animais, colocando-os no chão e pergunto à criança qual é o maior ao que ela responde “este” apontado

efetivamente para o cavalo maior que lá se encontrava. Depois pergunto qual o mais pequeno, ao que ela mostra o que tem na mão e diz “é este”)

- **Desenvolvimento da linguagem** – o grupo das crianças mais velhas constroem frases até seis palavras, todas expressam as suas vontades algumas verbalmente outros através de gestos (nota de campo dia 20/01/2014) uma das auxiliares prepara-se para sair da sala com uma criança para mudar a fralda e quando estão a sair a porta ela vira-se para trás e diz “A Andreia!”);
- **Desenvolvimento socio afetivo** – distinguem o “eu” dos “outros”, possuem um sentimento de pertença a um grupo, gostam de demonstrar afetos e serem elogiadas, são muito curiosas, têm interesse pelo mundo lá fora, por descobrir mais sobre tudo.

O grupo de 20 crianças com quem intervimos em jardim-de-infância era constituído por 20 crianças (11 rapazes e 9 raparigas). O grupo tem 2 crianças de 6 anos, 10 de 5 anos, 6 de 4 anos e 2 de 3 anos. Destas, 1 criança tem necessidades educativas especiais.

Apresento de seguida uma breve caracterização do grupo de crianças, usando como referência as áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997). No que se refere à:

- **formação pessoal e social:** é um grupo que expressa as suas escolhas claramente, é bastante autónomo a todos os níveis, respeita o outro e ajuda-o quando necessário (Nota de campo dia 05/05/2014 – o F. repara que o M está a chorar e vai ter com ele e dá-lhe a mão e vem ter comigo). As crianças interagem de forma positiva, socialmente adequada, entre si e com os adultos.
- **Expressão motora:** é um grupo que realiza percursos que integram diversas destrezas como rastejar, saltar com um e dois apoios mantendo o equilíbrio, rolar sobre eles próprios e fazer rolamentos para a frente, pontapeiam uma bola mantendo o equilíbrio e praticam jogos infantis cumprindo as suas regras
- **Expressão dramática:** é um grupo que utiliza diversas formas de representação encarando diversas personagens na casinha (nota de campo dia 15/05/2014 – o M vira-se para os amigos e diz: dou a mãe) e no recreio, que recria diversas situações do seu quotidiano quando estão na área da casinha e que experimenta diversos adereços como saias, sapatos, malas, carrinho de bebe...

- **Expressão plástica:** representam as suas vivências individuais, temas, histórias etc.. através de várias formas de expressão, por exemplo fazem o desenho do dia e do fim de semana, reconhecem as diversas cores e formas geométricas e utilizam-nas nas suas composições plásticas, produzem composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados e representam a figura humana (ex: desenho do pai e da mãe) e utilizam de forma autónoma diversos materiais e meios de expressão
- **Expressão musical:** cantam um diversificado leque de canções recorrendo à memória; retiram informação das letras das canções (nota de campo dia 07/05/2014 – no tapete é perguntado o que trouxemos de África e eu percebo que eles estão a contar a canção para eles e depois respondem correctamente); reconhecem diversos instrumentos musicais e a sua forma de utilização (nota de campo dia 08/05/2014 - na aula de música o professor pergunta o nome de alguns instrumentos e as crianças respondem corretamente e de seguida fazem um jogo onde os utilizam); reproduzem no corpo o ritmo de uma canção; reconhecem uma canção através do seu instrumental; escutam e reproduzem diversos sons e movimentam-se ao som da música.
- **Conhecimento do mundo:** são capazes de se identificar, de utilizar noções espaciais relativas a partir da sua perspetiva como observador e têm noções básicas de tempo. São capazes de representar lugares reais ou imaginários e descreve-los, identificar elementos conhecidos numa fotografia; identificar, designar e localizar corretamente diferentes partes externas do corpo.
- **Matemática:** Contam os amigos presentes na sala (ex: contagem para o almoço); reconhecem a representação gráfica dos números; fazem pequenas adições e subtrações; elaboram padrões simples (ex: atividade padrões), ordenam temporalmente acontecimentos; descrevem posições relativas dos objetos.
- **Linguagem oral e abordagem a escrita:** distinguem letras de números; segmentam silabicamente palavras; identificam palavras que começam com a mesma letra (ex: palavras começadas pela mesma letra que a palavra mãe) e usam diversos instrumentos de escrita; escrevem o nome (ex: colocam diariamente os nomes nos diversos trabalhos realizados); conhecem e produzem

a maioria das letras; identificam as diversas partes do livro, conhecem o sentido direcional da escrita, sabem que as letras correspondem a sons; iniciam o diálogo; questionam para obter informação; descrevem acontecimentos; recontam histórias

1.6- Organização do tempo e espaço na sala de atividades

A organização do espaço e do tempo são fulcrais para que as crianças realizem as suas aprendizagens pois segundo Zabalza “Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as)” (1998 p.232). e “... a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann e Weikart, 1997, p.224).

No que respeita ao espaço da instituição em creche existem a área do jogo simbólico, área dos jogos de mesa, área das construções, biblioteca e área do tapete

No JI, nesta sala existem a área da casinha, área dos fantoches, área da garagem / jogos de construção, área dos jogos de mesa, área de pintura, área do desenho, área do recorte/colagem, área da plasticina/modelagem, área da escrita, área da ciência/matемática, área da reunião (tapete) e biblioteca.

Na creche as crianças começavam a entrar às 8:00 e às 09:30 era dado o reforço alimentar. Das 10:00 às 10:30 eram feitas atividades livres e cantada a canção dos bons dias. Das 9:30 às 11:45 realizavam-se atividades propostas pelos adultos (educadora e estagiária). Seguia-se um momento de higiene e o almoço seguido de um novo momento de higiene e pela sesta. Às 15:00 as crianças acordavam e iam lanchar. Momento este que antecedia um novo momento de higiene e a transição escola-família

No JI as rotinas eram as seguintes: às 9:00 vinham para a sala e eram recebidas por mim, pela educadora e assistente operacional, iam marcar a presença e fazer o desenho do dia. Por volta das 09:30 existia a conversa de tapete. Posteriormente eram elaborados

os trabalhos propostos por nós (educadora e estagiária) até as 11:00. A esta mesma hora iam para o recreio por um período de tempo de 30 minutos. Às 11:30 vinham para dentro, para irem à casa de banho fazer a higiene e depois almoçar. Às 13:15 voltam para a sala até as 15:15 para trabalhos propostos por nós e brincadeira livre

1.7- Intenções educativas das orientadoras cooperantes

No que respeita as grandes intenções das educadoras cooperantes, a equipa educativa da creche onde tive oportunidade de desenvolver a PPS assume os princípios educativos de Gabriela Portugal como sustentação da abordagem pedagógica que desenvolve (ver anexo 1).

As grandes intenções e finalidades educativas da educadora cooperante de JI decorrem dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação Pré-Escolar, os quais a Instituição considera como definidores e orientadores do trabalho a desenvolver (ver anexo 2).

2- ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.

2.1. identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.

Uma vez realizada a caracterização do contexto socioeducativo em que cada grupo se insere, e com base na mesma, tornou-se fundamental delinear quais as intenções pedagógicas pelas quais pretendia edificar a minha intervenção.

Procurei desenvolver a minha intervenção educacional em torno de quatro dimensões pedagógicas (4 elementos), nomeadamente: 1) a organização do espaço e do tempo; 2) a planificação de atividades; 3) a relação com as famílias; 4) a relação com a equipa educativa. Selecionei estas quatro dimensões para reflectir sobre a PPS porque segundo Bronfenbrenner cit in Cardona (1992, pág. 9) ”a compreensão da dinâmica da classe, só é possível a partir dos 4 elementos “ e que estes ”estão sempre interligados, e não é possível analisá-los isoladamente”.

Seguidamente apresentarei as intenções transversais aos 2 contextos no que se refere às crianças, famílias e equipas educativas:

Quadro 1 – intenções transversais aos 2 contextos

Intenções para as crianças	
<ul style="list-style-type: none">• Respeitar os ritmos de cada criança;• Proporcionar um clima de segurança, fomentado pelo carinho e confiança;• Manter uma interação social positiva;• Participar na rotina diária de forma consistente de modo a promover e valorizar a autonomia das crianças;• Promover atividades integradas e significativas, que possam dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, favorecendo o seu desenvolvimento;• Promover aprendizagens pela descoberta, procurando despertar a curiosidade e o espírito crítico das crianças.	
Intenções para a família	Intenções para a equipa educativa
Criar de estratégias que dêem a conhecer às famílias o que está a ser	Integrar-me na equipa de sala, bem como na restante comunidade escolar.

realizado no espaço educativo.	
Partilhar informações sobre as crianças	Comunicar à equipa educativa de todas as intenções a desenvolver.
Valorizar o trabalho desenvolvido pelas famílias.	Dar continuidade ao ambiente de cooperação e entre ajuda.

Fonte: elaboração própria

2.2 Análise reflexiva da ação pedagógica

Neste ponto apresento os aspetos mais relevantes na minha prática em termos de a) organização do espaço e do tempo; b) planificação de atividades c) relação com as famílias e d) relação com a equipa educativa.

a) Organização do espaço e do tempo

Nos dois contextos, existia uma estruturação bem definida das rotinas, pois os espaços comuns, como o refeitório e também a casa de banho (sobretudo no contexto de creche), eram partilhados com outros grupos, não podendo estes ser ocupados fora do horário estipulado para cada um.

A minha intervenção sobre a organização do tempo, ou seja, sobre as rotinas foi quase inexistente, na medida em que, em qualquer um dos contextos não existiu necessidade de proceder a qualquer alteração. Contudo, é de mencionar que, para mim como futura educadora os diferentes tempos da rotina como por ex: os momentos da higiene, das refeições ou da sesta, que ocupavam grande parte do tempo (principalmente em creche), nunca foram desvalorizados pois sempre tive presente desde o início o potencial formativo destes momentos pois “embora todos estes tempos tenham características que os diferenciam, têm algo comum: encorajar as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, pag. 370).

Nestes momentos procurava sempre envolver as crianças de forma ativa, por ex: em creche, nos momentos de higiene falava com as crianças e procurava envolvê-las na muda da fralda dando-lhes a fralda e/ou o creme para a mão, explicando o que estava a fazer, no momento da sesta incentivava as crianças a vestirem-se e despirem-se

sozinhas, promovendo assim a sua autonomia. No que respeita ao JI por ex: nos momentos de refeição usei várias estratégias para que, progressivamente, o menino com NEE começasse a comer a sopa autonomamente. Comecei por ser eu a dar-lhe a sopa tal como ele estava habituado, depois comecei por pedir que ele agarrasse na colher e levasse apenas umas colheres à boca, numa fase seguinte comecei a pedir que ele segurasse na colher e levasse a colher à boca durante todo o tempo, contudo ficava ao lado dele e por fim dizia apenas para ele comer e eu ia circulando pela mesa já sem necessitar de estar ao pé dele durante este período. No que se refere às restantes crianças do grupo este momento era usado para os ensinar por ex: a colocar os talheres corretamente no prato quando acabavam de comer.

As rotinas quer no contexto de creche quer de JI estavam bem interiorizadas por parte das crianças. Um exemplo desta apropriação da organização dos tempos foi a situação ocorrida dia 28 de janeiro em contexto de creche. Estávamos a brincar no espaço exterior e começou a chover, então tivemos que regressar à sala antes da hora habitual. As crianças de imediato dirigiram-se à casa de banho, embora ainda não fosse o horário da higiene antes do almoço. Esta era a rotina habitual após o recreio e foi necessário explicar às crianças esta mudança na rotina. No que respeita ao J.I quando estavam no exterior, vinham com frequência perguntar perto da hora habitual se era hora de vir para dentro ou comentavam por ex: que de manhã iam fazer uma determinada atividade e à tarde outra. Estas situações demonstram que, tal como referem Hohmann e Weikart a rotina é uma sequência regular de acontecimentos que “permite às crianças antecipar aquilo que se passara a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (1997, pág. 8)

No que se refere à organização do espaço a intervenção em creche foi diminuta e centrou-se essencialmente ao nível de introdução de novos materiais na sala que foram construídos para algumas atividades. Exemplos desses materiais são: a caixa das surpresas, os monóculos e um jogo. Contudo foram diversas as vezes que foram utilizados em momentos de atividade livre os materiais da sala para proporcionar experiências educacionais intencionais e individuais com as crianças pois tal como refere Zabalza “o espaço e os elementos que a configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos (1998, pág. 237). Um exemplo deste tipo de exploração é a seguinte

situação: no dia 29 de Janeiro estava a brincar com algumas crianças junto à área das construções quando uma menina se aproxima de mim com um cavalinho e mo dá para a mão, eu tirei, rapidamente, mais dois do cesto dos animais colocando-os no chão e pergunto à criança qual é o maior ao que ela responde “este” apontado efetivamente para o cavalo maior que lá se encontrava. Depois pergunto qual o mais pequeno e ela mostra o que tem na mão e diz “é este”. No dia 30 de Janeiro no final do dia estava na mesa dos jogos quando vejo uma criança de 1 ano ir buscar o jogo do loto, dirijo junto da criança e tiro dois dos cartões que possuem 6 imagens do jogo e coloco à sua frente. Começo a dar à criança os cartões individuais para colocar no sítio devido. A criança colocou a maior parte no sítio correto.

Tentei potencializar a utilização do espaço exterior dando ênfase às descobertas das crianças por ex: no dia 9/01/14 uma criança vem ter comigo muito entusiasmada a dizer “está ali uma aranha, uma aranha!” ao mesmo tempo que me dá a mão e me leva ao sítio onde pensa ter visto uma aranha (junto de uma das árvores). Todas as crianças ao verem o entusiasmo da mesma também se dirigiram até lá. Depois de procurar juntamente com as crianças não encontrei nenhuma aranha mas sim uma grande teia de aranha, e expliquei à criança o que aquilo era, ou seja, que era com a teia que as aranhas arranjavam comida. No mesmo dia uma das auxiliares de ação educativa encontrou um caracol e deu a uma das crianças. De seguida, à semelhança da situação anterior todas as crianças se aproximaram dessa criança para ver o caracol e começaram a pedir à auxiliar mais caracóis e esta foi arranjar mais alguns para lhes dar. Contudo reparei que uma criança queria um caracol mas não pedia ao que eu pedi à auxiliar um para lho dar. Quando lhe dei o caracol ela não quis pegar mas ficou a ver o caracol na minha mão.

No que respeita ao JI, em parceria com a educadora procedemos a diversas mudanças na sala (ver anexo 2). Estas alterações decorreram de uma alteração da rotina diária promovida pela educadora. Esta mudança da rotina “obrigou” a uma mudança na sala de atividades. Para que as crianças pudessem estar numa área da sala a trabalhar, tinha de se mudar a sala todos os dias, da parte da tarde, o que não era funcional. Assim, eu e a educadora pensámos em alterar a sala de modo a dar resposta a uma necessidade que tinha surgido pois tal como refere Cardona “ao longo do ano, à medida que o trabalho vai evoluindo, o espaço e os materiais vão ganhando novos sentidos, sendo

alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo” (1992, pág. 10).

É de mencionar que para que estas mudanças se realizassem tivemos de ter em conta alguns constrangimentos na medida em que existem certas áreas que não podem mudar de local como por ex: a da pintura pois o lavatório não muda de sitio, a área da reunião (tapete) pois junto a esta área encontra-se um placard junto ao chão o que impossibilita que outra área possa ocupar esse espaço pois taparia o placard e ainda os computadores devido às fichas para a internet.

b) Planificação de atividades

“As atividades orientadas são dirigidas pelo educador, tendo sempre em vista as necessidades e interesses do grupo. Neste sentido, planificamos diversas atividades, considerando as idades, os interesses e necessidades do nosso público-alvo. As estratégias foram cuidadosamente selecionadas, bem como os recursos e materiais disponibilizados” (Lage, 2010, pág. 57).

Em ambos os contextos foi tido o objetivo de planificar atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças, procurei conhecê-las, dando especial ênfase às diferentes linguagens através das quais as crianças se expressam e a situações emergentes. Tentei igualmente planear sempre com as educadoras e de acordo com o que estava a ocorrer em cada uma das instituições.

Como tal em creche tentou-se que atividades que, para além de irem ao encontro de alguns dos interesses que foram detetados na semana de observação (jogo simbólico e expressão plástica) permitissem, também, que as crianças se movimentassem e explorassem livremente pois tal como referem Post e Hohmann (2011, pag.23), “bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos”.

Assim, foi planificada uma aula de expressão motora, a exploração dos monóculos, digitinta, pintura, o jogo “derruba os pacotes!” e o jogo dos “animais”.

Apesar de não ter sido feito um projeto e de terem existido algumas dificuldades na concretização de algumas atividades, procurei que estas tivessem um fio condutor que considero ser importante para as crianças por ex: o jogo dos animais surgiu no

seguimento da história “todos no sofá” os monóculos e a pintura depois da leitura da história “cores”.

Outro dos objetivos era que as atividades fossem muito diversificadas. Considero que todas estas atividades foram ao encontro dos interesses e necessidades deste grupo. Na planificação das atividades usei as Experiências-Chave HighScope como suporte das experiências de aprendizagem a proporcionar às crianças.

No que respeita ao JI a caracterização do grupo foi fulcral para que partindo da mesma dar resposta aos interesses e necessidades daquele grupo de crianças. Tal como é referido na caracterização este é um grupo muito interessado, curioso e desenvolvido nos diversos domínios do desenvolvimento (ver anexo 2) por isso procurei realizar atividades diversificadas e que abrangessem a maioria das áreas de conteúdo presentes nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (ME, 1997).

Como tal foram planeadas atividades de expressão motora, de expressão plástica (modelagem, construção da cubata, do africano e do hipopótamo, elaboração dos animais com as mãos), domínio da linguagem oral e abordagem a escrita (livro de projeto, sopa de letras, leitura de histórias, conversas de tapete) e do domínio da matemática (padrões, origami, moinho de vento...).

Abordando agora um pouco mais especificamente a planificação do projeto que teve como tópico “Pessoas de África” é de realçar que se por um lado era “imposição” a realização de um projeto por outro penso ter feito todo o sentido talvez por a metodologia de trabalho de projeto estar presente nas práticas da educadora do grupo e este já estar a realizar um projeto quando foi iniciado o estágio.

As crianças revelaram-se bastante ativas e participativas no que respeita ao desenvolvimento do mesmo. Os objetivos seriam: além de levar as crianças a encontrar as respostas às suas questões, eram, também, que este fosse significativo para elas.

Para tal tentei diversificar as áreas de conteúdo e as técnicas utilizadas de modo a conseguir captar o interesse e motivar todas as crianças, pois tal, como referido são um grupo de crianças com múltiplos interesses.

De uma forma geral, considero que as atividades proporcionadas, quer no âmbito do projeto, quer outras realizadas ao longo da prática, foram adequadas às crianças,

mostrando estas bastante entusiasmo, envolvimento nas mesmas e tendo adquirido aprendizagens significativas.

c) Relação com as famílias

A minha relação com as famílias das crianças de ambos os contextos foi uma relação positiva baseada na partilha, diálogo e entre-ajuda. Assim torna-se mais fácil conhecer todas as crianças do grupo e adequar a nossa prática ao grupo em geral e a cada criança no particular.

Tentei sempre que a minha postura transmitisse confiança pois só assim, na minha opinião, se pode criar uma relação autêntica e de confiança com os pais e restantes familiares de cada uma das crianças, segundo Post e Hohmann “embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço a serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança.” (2011, p. 329).

Criar relações positivas com as famílias é, na minha opinião, de extrema relevância pois é neste contexto“(…) pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza-se a maior parte das suas interações Sociais.” (Portugal,1998, pág. 123)

O envolvimento das famílias na vida da creche é, sem dúvida, um elemento fulcral para o desenvolvimento da criança, pois “[q]uanto mais pequena é a criança maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias [...]” (Figueira, 1998, p. 69). Apesar de reconhecer a importância da relação com as famílias, no contexto de creche não foi possível estabelecer relações de maior proximidade e confiança, devido ao pouco tempo (4 semanas) de práticas. Neste contexto, pois como é natural, havendo a educadora ou auxiliar presentes os familiares dirigiam-se aos adultos que já conheciam.

No entanto, penso que foi possível estabelecer relações positivas, que poderiam se ter consolidado se houvesse mais tempo e mais oportunidades de interação. O meu objetivo era de dar a conhecer aos pais o que estava a ser desenvolvido, mas também não tive muita oportunidade pois só intervimos durante uma semana e meia e esse período de tempo foi bastante curto para que isso acontecesse.

As crianças tiveram oportunidade de levar para casa o monóculo de cores que construíram partilhando, assim com as famílias algumas das experiências realizadas em contexto de sala.

No que respeita especificamente à minha relação com os pais e familiares das crianças do grupo de JI, o tempo de intervenção e as próprias características deste espaço de educação permitiram que se estabelecesse uma relação de muito maior proximidade.

Comecei por colocar uma carta de apresentação na porta da sala e em cada um dos cadernos das crianças (ver anexo 3) assim como um pedido de autorização para tirar fotografias (ver anexo 4).

Inicialmente a educadora cooperante também me apresentou aos pais quando estes iam levar os filhos à sala. Tentei também manter sempre o diálogo quando estes estavam na sala e sempre que possível recebe-los à porta.

Estes fatores ajudaram a construir uma relação bastante positiva com todos os pais e familiares. Penso por isso que neste contexto os meus objetivos para as famílias foram cumpridos pois se a educadora está com outro pai ou saiu da sala por algum motivo os pais dirigiam-se a mim se necessitavam de saber algo, vinham deixar as crianças junto a mim e dar algum recado relativo a criança se necessário. Tal demonstra, na minha opinião, que conquistei alguma confiança por parte dos pais e familiares de cada uma das crianças. Outro elemento que demonstra o estabelecimento de uma relação de confiança com as famílias foi o facto de, mesmo depois de ter acabado o estágio, e nas muitas visitas que efetuei à instituição os pais continuarem a dar-me recados e a entregar-me as crianças.

O meu objetivo de dar a conhecer aos pais o que estava a ser feito também foi conseguido. Procurei encontrar estratégias, como a exposição dos trabalhos das crianças no corredor (os animais construídos, as teias, a cubata, o africano...), para que as famílias pudessem ter conhecimento de algumas das atividades que ia desenvolvendo, pois verifiquei que eram poucos os pais que entravam na sala, uma vez que, a maioria das crianças fica de manhã e à tarde nas atividades de animação e de apoio à família (AAAF). Contudo aos pais que iam a sala ia mostrando também os trabalhos e ia

também conversando com eles sobre o que estava a ser feito de modo a que eles soubessem sempre o que se estava a passar na sala.

No que respeita a participação dos pais nas atividades estas foram pensadas, contudo não foi possível realizar pois os pais já estavam envolvidos em outras atividades planificadas pela educadora cooperante e pela equipa pedagógica do JI e por isso considerei que não os deveria subcarregar. No entanto, tanto no Dia do Pai como no Dia da Mãe, dias em que foram realizado ateliers em que as famílias participaram, fiquei com um atelier sobre a minha responsabilidade e interagi não só com os pais da minha sala como também com outros de outras salas. É de realçar que os pais da criança com quem fiz o portefólio participou na sua decoração.

d) Relação com a equipa educativa

“No seu melhor, trabalhar em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, pág. 130).

Posso referir que nas duas instituições fui bastante bem recebida por toda a equipa educativa, e em particular pela equipa da sala.

Isto contribuiu, em grande medida, para que me sentisse à vontade para partilhar as minhas dúvidas e inquietações, sentindo-me sempre apoiada. A boa relação estabelecida com estas equipas permitiu-me conhecer cada vez melhor o grupo, bem como as famílias das crianças, o que se veio a revelar um importante contributo, no que se refere às estratégias de intervenção delineadas. Assim, ao longo do tempo de intervenção, foi possível aperceber a importância deste apoio mútuo e do trabalho colaborativo tem para as crianças e para os adultos envolvidos.

Em creche o trabalho em equipa evidenciou-se essencialmente pelo facto de todas as semanas ter reuniões com a educadora cooperante, geralmente à sexta-feira, no sentido de planificar o trabalho da próxima semana e refletir em conjunto sobre a semana que tinha acabado. A planificação era sempre conjunta, pois a educadora contribuía sempre com sugestões para melhorar o meu trabalho

No JI, isto evidenciou-se, sobretudo, no envolvimento de todos os elementos da equipa nas atividades desenvolvidas e na articulação do trabalho desenvolvido por mim e pela educadora cooperante.

No que diz respeito a este contexto, as aprendizagens foram bastante significativas, pois, tal como fui refletindo ao longo da prática, considero que o trabalho de cooperação e o excelente ambiente existente, não só em relação às equipas das salas de atividades, mas também a nível desta instituição, é um dos grandes “segredos” para o seu bom funcionamento e para a “vida” presente na mesma.

3- A problemática

Neste capítulo irei refletir sobre o aspeto mais significativo que emergiu ao longo da prática nomeadamente a questão da importância das histórias para as crianças pequenas.

Esta temática surgiu quando foi dado conta que quer em Creche quer em J.I não existia nenhuma rotina específica ao longo da semana para uma hora do conto e que também ao longo do estágio estavam a ser planeadas poucas leituras/dinamização de histórias para aquilo que considero ser razoável. É de mencionar que em creche apenas foram planeadas duas leituras de histórias e no JI até ao momento em que me deparei com este problema apesar de já lhes ter lido histórias em várias alturas não haviam sido planeadas pois eram lidas em momentos que na altura se proporcionavam a esse tipo de atividade.

Outro motivo que levou a focalizar a intervenção educacional na leitura de histórias, prende-se com o facto de poder desenvolver as minhas competências na gestão do grande grupo, uma das minhas fragilidades identificadas ao longo da PPS. Por último, mas não menos importante o que levou à escolha desta problemática foi porque “os livros para crianças e jovens beneficiam hoje de uma visibilidade indubitável” (Bastos, 1999, pág. 21) e como tal considerei que seria fundamental refletir aprofundadamente sobre a sua importância. Contudo é de realçar que apesar desta lacuna nunca foi esquecido que estes são de extrema importância para o pleno desenvolvimento das crianças.

Quando tomei consciência que não estava a ler histórias com a frequência desejada, procurei alterar esta situação e comecei de imediato a incluir a leitura de histórias na planificação educacional. Realizei durante o mês de maio um questionário às crianças de modo a perceber se estas ouvem histórias e em que contextos e que tipo de histórias lhes são contadas. Efetuei ainda um questionário à educadora cooperante e aos pais de modo a perceber qual a importância que estes atribuem à leitura de histórias nos diversos contextos.

3.1– Uma definição de literatura infantil

Para iniciar a minha reflexão sobre a temática acho relevante primeiramente definir literatura infantil.

Segundo Marc Soriano (1975, pág. 185 citado no livro literatura infantil e juvenil (Bastos, 1999 pág. 22) “a literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor)”

Segundo Meireles [...] Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas (crianças) se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil “a priori”, mas “a posteriori”. (Meireles, 1979, pág. 19)

3.2–Uma perspetiva histórica

De seguida apresento uma breve perspetiva histórica da Literatura Infanto-Juvenil em Portugal. O século XIX é de extrema relevância neste campo pois desde 1860 até 1920 é segundo Peter Hunt citado em Bastos (1999, pág. 37) “ «a primeira idade de ouro dos livros para crianças» é também para o caso português, uma época de maturidade e de maioridade em alguns aspetos” pois algumas questões que ainda hoje se debatem relativamente a esta temática como por exemplo a importância da fantasia na literatura para crianças e o valor educativo das formas de literatura tradicional começaram a ser debatidas nesta época. A partir da década de 70 existiu segundo o mesmo autor “um enriquecimento significativo no domínio das obras para crianças” (Bastos, 1999, pág 38) pois começa a existir uma preocupação com as questões educativas como com a qualidade e adequação dos livros para os mais pequenos.

Ainda segundo Bastos é também nesta altura que vários escritores portugueses como por exemplo Ramalho Ortigão, Eça de Queirós e Júlio Dinis escreveram ou refletiram sobre a educação e a literatura para crianças ou sobre episódios da infância. É também nesta altura que se dá grande importância à recuperação da tradição, ou seja, são escritos originais ou reeditados livros com contos tradicionais. A fabulística e a poesia são outros dois géneros a que se dá especial atenção neste período.

No caso da primeira assiste-se à publicação de traduções de diversas obras e à escrita de originais, no caso da segunda à compilação de poemas de diversos autores depois organizados em coleções. Surgem no final do século os primeiros jornais destinados a crianças como por exemplo “o amigo da infância”, o “almanaque das crianças” ou “as crianças”. No final do século começa a observar-se uma atenção aos reais interesses das crianças no domínio literário assim como uma preocupação pela qualidade e diversidade da literatura infantil. O início do século XX é caracterizado pela adaptação de contos e escrita de originais de qualidade e a imprensa para crianças revela alguma vitalidade, já a segunda metade do século é caracterizada pelo início da atividade das bibliotecas itinerantes e fixas. Depois do 25 de Abril de 1974 houve um aumento do número de obras publicadas e a criação de diversos prémios literários.

3.3– Benefícios da leitura das histórias

Seguidamente será abordada a interação que as crianças podem ter com os livros assim como as potencialidades que a leitura de histórias podem ter para a aprendizagem das crianças. Segundo Appleyard citado por Bastos (1999, pág. 34) existem cinco papéis que os leitores podem desempenhar consoante a idade nomeadamente: i-“leitor como player”, ii)“leitor como herói ou heroína”, iii) “leitor como pensador”, iv) “leitor como interprete” e v) “leitor pragmático”.

Vai ser focado apenas o ponto i) por ser o que corresponde ao papel que segundo o autor é desempenhado pelas crianças em idade de pré-escolar “quando a criança é ainda um ouvinte de histórias, assumindo o papel de participante/actor confiante num mundo de fantasia que simbolicamente recria a realidade, os medos e os desejos de uma forma que ensina a pouco a pouco a criança a ultrapassá-los e a controlá-los ” (Bastos, 1999, pág. 34)

No que se refere às diversas potencialidades da leitura de histórias “Há quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve.” (Sisto, SD, pág.1).

Esta citação remete para a que é considerada uma das grandes potencialidades da leitura das histórias, que é a criação de relações afetivas com as crianças. Da mesma

opinião são Hohmann e Weikart ao referirem que é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (2011, pág. 547).

Além deste enorme benefício que é a criação de relações afetivas fortes a leitura de histórias e a exploração dos livros trazem outros benefícios para o desenvolvimento das crianças pois é “conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança” (Sequeira, 2000, pág.70).

Estes são apenas alguns dos benefícios que a leitura de histórias trazem para as crianças pois “(...) há outras aprendizagens fundamentais para as crianças que se dão através da leitura, desde os conhecimentos acerca do mundo até as dimensões inerentes à própria vida, portanto a função daquele que propõe a leitura e na qual podemos inserir o contador de histórias é valiosa para o desenvolvimento humano” (Albuquerque, 2010, pág. 10). Bastos é da mesma opinião de Sequeira quando realça o “Importante papel socializador desempenhado pela literatura em geral, e pela literatura infanto-juvenil em particular, ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor” (1999, pág. 36) como sabemos as histórias não são factos verídicos e por tal é “Por meio das histórias, que os meninos defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará. Com isso adquirem vivência e referências para montar os seus próprios valores.” (Dohme, 2000, pág.19) é ainda “através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (ME, 1997, pág. 70); e já que vivemos num país em que a escolarização é exigida cada vez mais cedo é de realçar que “talvez nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 546 e que “Quando se

desperta a na criança o interesse pela obra literária, oferece-se-lhe uma excelente base para o diálogo, a acção imaginativa e sensorial (...)” (Manzano, 1988, Pág. 39)

3.4– Diversidade da literatura infantil

Existem dentro da literatura infantil diversos géneros como o tradicional, a poesia, a narrativa, o texto dramático, o livro documentário... contudo Judith Hillman (1995, pág. 62) cit in (Bastos, 1999, pág. 64/65) propõe uma “classificação em sub-géneros” da literatura tradicional para crianças propondo então uma divisão em 4 subdividindo então em i) rimas e canções ii) parábolas e fábulas iii) contos e iv) mitos e lendas.

É importante não esquecer que todos os géneros são igualmente importantes para as crianças, pois se nos centrarmos num só género podemos não motivar todas as crianças na medida em que algumas podem não se identificar com determinado género dado que cada género tem as suas especificidades.

3.5– Quais os diversos promotores de leitura? Qual o seu papel?

Abordando agora o papel das diversas pessoas/instituições promotoras da leitura é de destacar o papel da família na leitura de histórias. Penso que é de extrema relevância pois a família como primeiro agente de socialização da criança, tendo na sua maioria uma relação privilegiada com as suas crianças e por caber “aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silencio, de valorização, e sossego (Manzano, 1988, pág. 18)”.

O segundo agente mais importante, na minha opinião, é a escola por ser “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. A escola deve ter como objetivo criar leitores ativos” (Bastos, 1999, pág. 286).

Posto isto é considerado fundamental mais uma vez que educadores e famílias trabalhem em parceria pois tal como tive oportunidade de vivenciar a relação escola-família pode ser extremamente rica para pais, educador e principalmente para as crianças. Contudo estes não são os únicos promotores da leitura pois as bibliotecas sejam elas escolares ou públicas podem e devem desempenhar um papel bastante

importante nesta área, estas vêm facultar o livre acesso aos livros e podem dinamizar a leitura de diversas formas de modo a cativar o público mais novo a frequentar estes locais. Por último, mas não menos importante, as livrarias e editores também podem desempenhar um papel importante na promoção da leitura de histórias promovendo mais os livros junto das escolas, ou seja, indo mesmo às escolas junto às crianças.

3.6 – Opções metodológicas

Antes de mais é de mencionar que tive por base algumas preocupações éticas, como não revelar os verdadeiros nomes das instituições, educadoras cooperantes, assistentes operacionais, crianças e famílias nem qualquer outra informação que de algum modo ponha em causa a privacidade de qualquer um dos intervenientes.

A metodologia de investigação adoptada é de natureza qualitativa e situa-se numa perspectiva de investigação acção. Este método “é um processo privilegiado de construção do conhecimento.” (Ponte, 2002, pág.3) e segundo o mesmo autor “A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objectivos. Por um lado pode visar principalmente alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção.” (2002, pág.3). Recorri igualmente à análise de informações recolhidas através da observação directa (Flick, 2005) e procurei ainda referenciais teóricos diversos com o objetivo de sustentar a minha intervenção educacional e reflexão. Por fim, ainda procedi a realização de questionários por inquérito durante o mês de Maio de 2014 (Katele, & Roegiers, 1993) a diversas pessoas que participarem no desenvolvimento da intervenção educacional: i) às crianças para melhor entender os hábitos de “leitura” das mesmas (ver anexo 5) ii) aos pais para me ser possível ter uma perspectiva mais próxima da realidade no que concerne aos hábitos de leitura das crianças e perceber que importância estes atribuem à leitura de histórias e aos livros (ver anexo 6) iii) à educadora cooperante para perceber que papel os livros e as histórias ocupam nas suas planificações e que importância lhes é atribuída nas mesmas (ver anexo 7). Segue-se então uma análise dos questionários realizados.

3.7 - Análise aos questionários

Como foi referido anteriormente foram realizados questionários por inquérito durante o mês de maio de 2014. De seguida apresentam-se os resultados obtidos através dos mesmos.

a) Análise aos questionários das crianças

À primeira questão “Gostas de ouvir histórias? Porquê?”, à exceção de uma criança que disse gostar mais ou menos de ouvir histórias, todas responderam que gostavam de ouvir histórias. No que respeita às razões apontadas para gostar de histórias foram diversas por ex “para aprender a ler”, “porque são giras” “porque fico a saber mais”, “porque são divertidas”, “porque são bonitas” e “porque gosto de histórias”. A criança que não gosta referiu que é por preferir brincar e ver televisão

À segunda questão “Costumas ouvir muitas histórias? Aonde? Quem costuma contar?” apenas quatro crianças responderam que “não” costumavam ouvir histórias ou que só “às vezes” o fazem. As respostas à segunda parte da questão: aonde e com quem leem histórias foram diversas. Seguem-se alguns exemplos: “na escola, vou à biblioteca” “em casa tenho uma gaveta com os livros e os meus pais contam-me as histórias” “na sala com a T.” “em casa com a mãe ou sozinho”

Em relação à terceira questão “Lês ou gostavas de ler histórias sozinho/a?” todas as crianças afirmaram já saber ler ou que apesar de não saber ler gostavam de aprender a fazê-lo.

No que respeita à quarta questão “Se lês como o fazes? Através das imagens, através do texto, já conheço as histórias que leio sozinho...” as crianças que já sabem ler disseram ser através das letras que o conseguiam fazer e as restantes através das imagens ou por já conhecerem as histórias em questão.

No que concerne à penúltima questão “Que tipo de histórias gostas mais? De animais? De bruxas? De fadas?” as histórias de princesas e fadas reúnem as preferências do grupo de crianças seguido de dragões e dinossauros.

À última questão “Qual a história que gostas mais de ouvir?” as respostas foram bastante variadas por ex: “bela adormecida”, “capuchinho vermelho”, “o pai mais horrível do mundo”, “cheiro a chocolate” “homem-aranha” foram algumas das histórias que as crianças referiram mais gostar.

Analisando os resultados que estão anteriormente descritos estes surpreenderam de uma forma positiva, pois apesar de ter noção pela caracterização inicialmente elaborada que este grupo está bastante predisposto para a leitura e escrita estes questionários vieram comprova-lo pois todas as crianças disseram gostar de ouvir histórias e afirmaram que o faziam com alguma regularidade e ainda que afirmaram saber ler ou que gostavam de aprender a ler.

b) Análise aos questionários dos pais

Dos 20 pais apenas obtive resposta em tempo útil de 9.

À questão “Compra livros ao seu filho(a)?” todos os pais responderam que compram livros aos seus filhos à exceção de um que disse “as vezes”

Na segunda questão que era “De que género(s)?” as respostas foram diversas: “fabulas”, “didáticos”, “infantis”, “história de Portugal” “animais” e “ciências”

À terceira questão que era “Lê histórias ao seu filho(a)? Com que frequência?” a maioria dos pais respondeu positivamente quando questionado se lia histórias ao seu filho, havendo apenas 3 exceções que responderam “às vezes”, “não tantas quanto desejava” e “raramente leio”, contudo é de realçar que a criança cujos pais responderam que raramente leem é porque o filho já sabe ler e prefere ser ele a ler para os pais.

No que respeita à quarta questão que era “O seu filho(a) costuma pedir para lhe ler histórias” apenas 1 pai referiu que a criança “já pediu muito mais” todos os restantes responderam que os filhos lhes pedem para lhe lerem histórias

À penúltima questão que era “O seu filho(a) explora livros de forma autónoma?” todos os pais responderam que os filhos exploram os livros de forma autónoma

Em relação à última questão “Para si qual a importância dos livros e das histórias para esta idade” todos os pais reconheceram a importância dos livros e das histórias dando exemplo “importante para o seu desenvolvimento”

Analisando os resultados que estão anteriormente descritos penso que são bastante positivos na medida em que todos os pais afirmaram comprar livros aos seus filhos e de géneros variados. É ainda de salientar que os pais afirmarem ler histórias aos seus filhos e que estes lhes pedem com alguma regularidade para o fazer. É ainda motivo de realce o facto de segundo os pais todas as crianças em casa explorarem livros

de forma autónoma e de todos os pais reconhecerem a importância das histórias para o pleno desenvolvimento das crianças.

c) Análise ao questionário da Educadora Cooperante

Em relação à primeira questão que era “A leitura costuma fazer parte das suas planificações?” a educadora cooperante respondeu afirmativamente e ainda referiu que lê muito consoante o tema a trabalhar.

Na segunda questão que era “Com que frequência costuma ler histórias na sua sala” a educadora afirmou que costuma ler histórias de uma forma diária apesar de nem sempre isso acontecer.

Na penúltima questão que era “Privilegia algum género literário em particular? Se sim qual? E porque?” a educadora afirmou não privilegiar nenhum género literário, pelo contrário, diz tentar diversificar de modo a dar a conhecer as crianças os diferentes géneros literários.

Em relação à última questão que era “Para si qual a importância dos livros e das histórias para as crianças?” a educadora afirmou que “os livros e as histórias são importantes para enriquecer o vocabulário das crianças, estimular a estética e o sentido crítico. Ajuda a “incentivar” o imaginário das crianças e em outros casos dará noções de outras vivências, locais e acontecimentos passados”

A informação obtida através dos questionários permitiu elaborar um plano de ação de modo a incluir a leitura de histórias na rotina diária da sala de atividades.

3.8 – Intervenção educacional

No que respeita a intervenção educacional esta centrou-se essencialmente na leitura de diversas histórias. Começou com a história “A menina que não queria livros” e continuou com outras como: “Adivinha o quanto gosto de ti?”, “Uma história à solta na minha rua”, “O pai mais horrível do mundo” e ainda “Coração de mãe” Foi no seguimento destas duas últimas histórias que se desenvolveram alguns dos trabalhos elaborados para o dia do pai e para o dia da mãe respetivamente. Outra história lida por

diversas vezes ao longo do ano e que contribuiu de forma bastante significativa para as aprendizagens das crianças foi uma história que falava da descoberta de África. Com todas as histórias procurei de alguma forma transmitir alguma mensagem por exemplo com “A menina que não queria livros” que estes eram importantes e que devemos tratar bem deles. Foram ainda lidas outras histórias que não constaram nas planificações por terem surgido na altura e por isso não terem sido planificadas como é o caso da história “cuquedo”

3.8.1 – Avaliação do impacto da intervenção educacional

O impacto da leitura das diversas histórias foi bastante positivo pois as crianças depois da leitura das histórias faziam o reconto da história em grande grupo comigo o que demonstra que estavam com atenção aquando da leitura da história. Por vezes, quando eram as próprias crianças que faziam sozinhas o reconto da história, sem necessitar de uma intervenção da minha parte. É ainda de referir que a leitura da história sobre a descoberta de África foi fundamental na medida em que foi através desta que as crianças recolheram grande parte da informação sobre a temática que estava a ser trabalhada no trabalho de projeto. Foi também fundamental a leitura das histórias do pai e da mãe para a realização dos trabalhos que se seguiram pois estas deram-lhes a base para que os pudessem realizar. É ainda de referir que este tema ajudou-me também ultrapassar uma das minhas fragilidades que era a gestão de grande grupo. Através da leitura de histórias e atividades de reconto da história, encontrei estratégias para motivar e envolver as crianças nas atividades de grande grupo.

4- Considerações finais

Uma vez realizada a análise reflexiva da minha intervenção, importa fazer um balanço geral do impacto da minha prática, salientando, essencialmente, as aprendizagens mais significativas, as dificuldades sentidas e os aspetos mais positivos da prática, bem como o contributo disto para o meu crescimento enquanto profissional de educação.

Analisando o meu percurso de forma mais distanciada, considero que muitas das aprendizagens foram fruto da observação das educadoras cooperantes em ação e consequentemente das suas estratégias. Foram também importantes as diversas conversas que tive com as mesmas e do trabalho em equipa elaborado. Devido ao maior tempo de estágio em JI penso que tal foi mais visível e mais significativo nesta valência

É de mencionar que ao longo da prática tive oportunidade de fazer parte de uma excelente equipa educativa com quem muito aprendi e que me ajudou a ultrapassar o que eu sentia ser algumas das minhas fragilidades. Estas foram:

- a gestão do grande grupo que com o desenvolvimento do estágio consegui melhorar pois fui sempre estabelecendo uma relação positiva com as crianças e consequentemente tornando-me uma figura de referência para as crianças e contei também sempre com a ajuda da equipa educativa;
- alguns aspetos das planificações que também consegui melhorar devido a uns documentos que me foram fornecidos pela educadora cooperante de JI e que me muito me ajudaram a ultrapassar esta fragilidade.

Fiquei bastante satisfeita por ter conseguido ultrapassar estas dificuldades e também com as relações que estabeleci ao longo do estágio pois consegui, a meu ver, construir:

- uma relação positiva baseada na afetividade, amizade e brincadeira com as crianças pois segundo Post e Hohmann as educadoras deveriam “desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra chave é encorajamento. Abraçam, seguram, brincam e falam com as crianças de forma calorosa, não apressada, do tipo dar e receber” (p.14, 2011);

- uma relação positiva baseada na cooperação que estabeleci não só com a equipa educativa da sala onde tive oportunidade de estar inserida como da restante instituição;
- uma relação positiva baseada na confiança e respeito que estabeleci com as famílias. Esta era mantida na hora da chegada ao JI e da saída pois segundo Post e Hohmann "ver os pais a hora da chegada e da partida proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança tanto na creche como em casa" (p.218, 2011).

Estas foram, na minha opinião, as minhas maiores conquistas ao longo da Prática Profissional Supervisionada.

É ainda de referir que o trabalhar em metodologia de trabalho de projeto ao longo deste período permitiu-me experienciar uma nova forma de trabalhar com as crianças, contudo considero que esta "obrigação" tem as suas desvantagens pois se no local onde eu estive a estagiar, as crianças estavam a trabalhar por projeto e por isso foi fácil integrar-me, no entanto noutros locais que isso não aconteça pode ser realmente complicado.

Bibliografia

- Albuquerque, C. M (2010). *Animar a hora do conto na sala de aula e na biblioteca: o professor e a promoção da leitura* – Porto - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância, disponível em, <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>, acedido em 30 de junho de 2014.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-15.
- DOHME, Vania (2000). *Técnicas de contar Histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*, São Paulo: Informal.
- Sequeira, F. (2000.) *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar* - lisboa - instituto de inovação educacional
- Sisto, C (s.d) *A Arte de Contar Histórias e sua Importância no Desenvolvimento Infantil* - Obtido em 12 de junho de 2014 de <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>
- Figueira, M. (1998). Ponto de vista: Ser educador na creche. APEI: *Cadernos de educação de Infância*, n.º 49, 69-70;
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (2002). Lisboa: Monitor.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura. como fazer da criança um leitor* - Porto - Porto Editora
- MEIRELES, C. (1979) *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo: Summus.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto, Porto Editora

Hohmann, M; Weikart, D. (1997) - *Educar a criança* – Lisboa – fundação Calouste Gulbenkian

Lage, J.M.P – (2010) *Educador/Professor: do pensamento à acção* – Vila Real – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, Miguel A. (1998) - *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Artmed

Katele, J.M. & Roegiers, X. (1993) *Metodologia de Recolha de Dados - fundamentos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa – instituto Piaget