

Percurso de reflexão e investigação em Educação de In- fância e 1.º CEB: reorganização e enriquecimento da área da biblioteca

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Márcia Alexandra Carreira Francisco

Trabalho realizado sob a orientação de

Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Maria José Gamboa

Leiria, setembro de 2024

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me terem proporcionado esta oportunidade para alcançar os meus sonhos e por me encorajarem a segui-los. Sem vocês isto não seria possível.

A toda a minha família, por todo o apoio e preocupação que demonstraram, para que conseguisse concluir com sucesso mais uma etapa da minha vida.

Às minhas amigas, em especial à Cátia Monteiro, à Cátia Pinto e à Marta, por me apoiarem, motivarem e estarem sempre presentes, valorizando cada esforço e conquista alcançada.

À Joana, minha companheira de prática pedagógica, por todos os momentos que passámos ao longo destes dois anos e pelo o apoio e motivação.

À professora Isabel Rebelo e à professora Maria José Gamboa, pela ajuda, acompanhamento e disponibilidade.

Às educadoras e professores cooperantes, às auxiliares de ação educativa e crianças que me acompanharam, por me terem ajudado a compreender o que é fazer parte desta profissão. Levo aprendizagens para toda a vida!

Por fim, a todos os que, de algum modo, fizeram parte deste caminho e que me marcaram de alguma forma.

Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024. Encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira parte referente à dimensão reflexiva e a segunda parte referente à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva retrata a minha experiência nas quatro Práticas Pedagógicas e está subdividida em dois capítulos. O primeiro engloba o percurso efetuado em Educação de Infância, nos contextos de Creche e de Jardim de Infância. O segundo capítulo é referente aos contextos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta dimensão são apresentadas reflexões fundamentadas, nas quais são mencionadas as aprendizagens e os desafios vivenciados em cada um dos contextos educativos, bem como algumas das propostas implementadas.

A dimensão investigativa é referente ao ensaio investigativo, de natureza qualitativa realizado no contexto de Jardim de Infância. Este teve como intuito reorganizar e enriquecer a área da biblioteca com o envolvimento das crianças, perceber as práticas de leitura concretizadas em contexto familiar e relacioná-las com a frequência de cada criança à área mencionada anteriormente. Os dados foram recolhidos através da observação participante, notas de campo, registos fotográficos e inquérito por questionário. A análise dos resultados baseou-se na análise de conteúdo. Os resultados revelaram que com o envolvimento e participação das crianças criou-se um espaço acolhedor, rico e estimulante que as levou a escolher a área da biblioteca com mais regularidade nos seus momentos de brincadeira livre, motivando-as a ler. Além de que, em contexto familiar, as crianças são bastante motivadas pelos pais a manusearem e a lerem livros, recorrendo a uma diversidade de estratégias. Verificou-se que as que têm um maior contacto com livros em casa, na sala de atividades do Jardim de Infância preferiam escolher outras áreas de interesse. Contudo, as crianças que apenas são estimuladas em

ambiente familiar com a leitura de histórias frequentam com regularidade a área da biblioteca e manifestaram bastante interesse pela dramatização.

Palavras-chave

Área da biblioteca, Crianças, Educador, Família, Livro, Práticas de leitura

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report was produced as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, in the 2022/2023 and 2023/2024 school years. It is organized into two parts, the first part referring to the reflective dimension and the second part referring to the investigative dimension.

The reflective dimension portrays my experience in the four Pedagogical Practices and is subdivided into two chapters. The first covers my experience in Early Childhood Education, in the Nursery and Kindergarten contexts. The second chapter refers to the teaching contexts of the 1st Cycle of Basic Education. This chapter presents reasoned reflections on the lessons learned and the challenges experienced in each of the educational contexts, as well as some of the proposals implemented.

The investigative dimension refers to the qualitative research carried out in the kindergarten context. The aim was to reorganize and enrich the library area with the involvement of the children, to understand the reading practices carried out in the family context and to relate them to the frequency of each child in the area mentioned above. Data was collected through participant observation, field notes, photographic records and a questionnaire survey. The results showed that with the children's involvement and participation, a welcoming, rich and stimulating space was created, which led them to choose the library area more regularly in their moments of free play, motivating them to read. In addition, in the family context, children are very motivated by their parents to handle and read books, using a variety of strategies. It was found that those who have more contact with books at home preferred to choose other areas of interest in the kindergarten activity room. However, the children who are only stimulated by reading stories in their home environment regularly visit the library area and were very interested in role-playing.

Keywords

Library area, Children, Educator, Family, Books, Reading practices

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA	2
CAPÍTULO I - REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	2
1.1. APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DE CRECHE E DE JARDIM DE INFÂNCIA E DOS RESPECTIVOS GRUPOS DE CRIANÇAS	3
1.2. EXPECTATIVAS E RECEIOS EM RELAÇÃO AOS DOIS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	3
1.3. O CICLO DE OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO.....	4
1.3.1. OBSERVAÇÃO.....	4
1.3.2. PLANIFICAÇÃO.....	6
1.3.3. INTERVENÇÃO	8
1.3.4. AVALIAÇÃO	12
1.3.5. REFLEXÃO.....	14
1.4. CONCLUSÃO	15
CAPÍTULO II - REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	16
2.1. APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DE 2.º E 3.º ANO DO 1.º CEB E DAS RESPECTIVAS TURMAS	16
2.2. EXPECTATIVAS E RECEIOS EM RELAÇÃO AO 1.º CEB	16
2.3. O CICLO DE OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO.....	17
2.3.1. OBSERVAÇÃO.....	18
2.3.2. PLANIFICAÇÃO.....	19
2.3.3. INTERVENÇÃO	21
2.3.4. AVALIAÇÃO	25
2.3.5. REFLEXÃO.....	26
2.4. PAPEL DO PROFESSOR EM SALA DE AULA.....	27
2.5. CONCLUSÃO	28
PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA	28

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	29
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO	29
1.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	30
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	30
2.1. CONCEITO DE LITERACIA EMERGENTE	30
2.2. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA .	31
2.3. A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A LEITURA	32
2.3.1. O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESPERTAR DO GOSTO PELA LEITURA.	32
2.3.2. PRÁTICAS DE LEITURA EM AMBIENTE FAMILIAR	34
2.4. O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS	36
2.5. A ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DA BIBLIOTECA NUMA SALA DE ATIVIDADES DO JARDIM DE INFÂNCIA.....	38
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	40
3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	40
3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.2.1. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	41
3.2.2. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	41
3.2.3. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	42
3.2.4. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS.....	43
3.2.5. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	43
3.2.5.1. À CONVERSA SOBRE BIBLIOTECAS.....	43
3.2.5.2. IDEIAS PARA MELHORAR A NOSSA BIBLIOTECA	44
3.2.5.3. CONSTRUÇÃO DE UM CARTAZ PARA ORGANIZAR AS IDEIAS	44
3.2.5.4. PRIMEIRA MODIFICAÇÃO NA ÁREA DA BIBLIOTECA.....	44
3.2.5.5. VISUALIZAÇÃO DE UMA DRAMATIZAÇÃO COM FANTOCHES E CONSTRUÇÃO DESTES	45
3.2.5.6. REALIZAÇÃO DE PEQUENAS DRAMATIZAÇÕES COM RECURSO A FANTOCHES E COM O APOIO DO FANTOCHEIRO.....	46
3.2.5.7. EXPLORAÇÃO E NARRAÇÃO DE UMA HISTÓRIA <i>A FAMÍLIA DO MARCELO</i> DE RUTH ROCHA	46
3.2.5.8. ESCOLHA DOS LIVROS A PERMANECER NA ESTANTE DA ÁREA ..	47
3.2.5.9. REALIZAÇÃO DE FLORES PARA COLAR NAS JANELAS PRESENTES NA ÁREA DA BIBLIOTECA.....	47
3.2.5.10. EXPLORAÇÃO E NARRAÇÃO DE UMA HISTÓRIA <i>QUERO UMA MÃE-ROBÔ</i> DE DAVIDE CALI	48
3.2.5.11. SELEÇÃO DE NOVOS LIVROS PARA A ÁREA DA BIBLIOTECA	48

3.2.5.12. CONSTRUÇÃO DO TAPETE	49
3.2.5.13. EXPLORAÇÃO E NARRAÇÃO DA HISTÓRIA <i>ROMEUS, O TOURO QUE NÃO GOSTAVA DE TOURADAS</i> DE TÂNIA BAILÃO LOPES	50
3.2.5.14. SEGUNDA MODIFICAÇÃO NA ÁREA	51
3.2.5.15. PINTURA DE DUAS CAIXAS DE PALETE PARA SEREM COLOCADAS NA ÁREA	51
3.2.5.16. CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DE IMAGENS QUE DÃO VIDA A UM LIVRO	51
3.2.5.17. VISUALIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO DE UMA CURTA-METRAGEM “PIP”	52
3.2.5.18. MODIFICAÇÃO FINAL DA ÁREA	53
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
4.1. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	53
4.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	68
4.3. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM CONTEXTO FAMILIAR E DA FREQUÊNCIA DAS CRIANÇAS NA ÁREA DA BIBLIOTECA.....	72
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
5.1. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	75
CONCLUSÃO DO RELATÓRIO	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICES	88
Apêndice 1 – Grelha de Observação Geral relativa aos contextos de 1.º CEB	89
Apêndice 2 – Grelha de Observação de Aula relativa aos contextos de 1.º CEB	91
Apêndice 3 – Questionário aplicado aos alunos da turma do 3.º ano	93
Apêndice 4 – Inquérito por Questionário aplicado aos Encarregados de Educação	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Excerto de contextualização, tendo por base observações anteriores	5
Figura 2. A mesma proposta, mas adequada às capacidades das crianças	7
Figura 3. Duas das crianças a realizar uma proposta para horta da escola	8
Figura 4. Duas das crianças a recolherem elementos da Natureza para posteriormente realizarem um trabalho	8
Figura 5. Exemplo de uma das páginas do portefólio	12
Figura 6. Exemplo de uma das páginas de um dos portefólios	13
Figura 7. Exemplo de uma das autorizações devidamente assinada pela criança	13
Figura 8. Exemplo da caderneta	24
Figura 9. Exemplo da ficha de leitura	24
Figura 10. Uma das crianças a construir o cartaz, neste caso a escrever a sua ideia	44
Figura 11. Duas das crianças a construírem o seu fantoche	45
Figura 12. Duas crianças a realizar a sua dramatização usando o fantocheiro e os seus fantoches	46
Figura 13. Resultado final das flores	47
Figura 14. Uma das crianças na construção do tapete	49
Figura 15. Segunda modificação na área com a colocação de novos materiais	51
Figura 16. Mudança final na área com todos os materiais colocados	53
Figura 17. Área da biblioteca antes da intervenção	53
Figura 18. Cartaz no fim de construído e afixado	55
Figura 19. Primeira modificação na área, neste caso aumento do espaço desta	56
Figura 20. Resultado final dos fantoches	57

Figura 21. Duas crianças a realizar a sua dramatização	57
Figura 22. Uma criança a identificar os livros que tinha selecionado	59
Figura 23. Duas crianças a concretizarem as suas flores	59
Figura 24. Duas crianças a colocar o seu tecido durante a construção do tapete	61
Figura 25. Duas crianças sentadas em cima do tapete a ler os livros novos	62
Figura 26. Duas crianças a realizar uma dramatização em brincadeira livre	63
Figura 27. Crianças a pintar as caixas para ser colocados jornais e revistas	63
Figura 28. Imagens utilizadas para uma das histórias construídas	64
Figura 29. Uma das crianças a ler uma revista com um tema do seu interesse (à esquerda) e duas crianças a concretizarem uma dramatização (à direita)	66

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

PPS – Práticas Pedagógicas

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

INTRODUÇÃO

O presente relatório, que surgiu no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria. O documento alberga quatro momentos de Prática Pedagógica, dois em contexto de Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) e dois em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) (2.º e 3.º anos), bem como um ensaio investigativo realizado num dos contextos anteriormente mencionados. Neste sentido, o relatório está organizado em duas partes, a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa, sendo cada uma subdividida em capítulos.

A parte I, que contém a Dimensão Reflexiva reflete o percurso vivido nas quatro Práticas Pedagógicas, pelo que o primeiro capítulo é referente à Educação de Infância, tanto numa IPSS, como numa instituição de rede pública e o segundo capítulo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico – ambas as práticas realizadas no setor público. Esta dimensão retrata as vivências e experiências vividas, para além das aprendizagens realizadas.

A parte II do relatório contém a Dimensão Investigativa, onde é apresentado o ensaio investigativo concretizado no contexto de Jardim de Infância. Este é de natureza qualitativa e teve como intuito reorganizar e enriquecer a área da biblioteca com o envolvimento das crianças, perceber as práticas de leitura concretizadas em contexto familiar e relacioná-las com a frequência de cada criança à área mencionada anteriormente. Esta segunda parte encontra-se dividida em seis capítulos, sendo estes, o enquadramento da investigação, onde são mencionados: a contextualização, motivação e pertinência do estudo, as questões de investigação e os objetivos; o enquadramento teórico, onde é apresentado o conceito de Literacia Emergente, a importância do livro para a promoção da literacia, o papel da família no despertar do gosto pela leitura, as práticas de leitura em ambiente familiar, o papel do educador na formação de crianças leitoras e a organização da área da biblioteca numa sala de atividades do Jardim de Infância; a metodologia; a descrição da intervenção pedagógica (atividades dinamizadas com o envolvimento das crianças), a apresentação e discussão dos resultados através da análise de conteúdo e as considerações finais que integram as respostas aos objetivos propostos e as limitações do estudo.

Por fim, é apresentada uma conclusão final do relatório, as referências bibliográficas e os apêndices.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

O percurso efetuado nos quatro contextos no âmbito da Prática Pedagógica foi muito importante para a minha formação enquanto futura educadora/professora. Com as particularidades de cada Prática Pedagógica realizei várias aprendizagens que me serão úteis no futuro. Nos dois capítulos que se seguem apresentam-se as experiências educativas nos diversos contextos, nos quais refiro uma breve caracterização dos contextos de Prática Pedagógica e de cada grupo de crianças/alunos, as expectativas e receios por mim sentidos no início de cada PP, o ciclo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, o papel do educador e do professor e uma breve conclusão de cada capítulo.

Julgo que seja importante frisar que optei por refletir sobre as duas valências de Educação de Infância conjuntamente bem como sobre os dois contextos de 1.º ciclo. No processo de escrita fez-me sentido esta organização, visto que apesar de serem contextos diferentes tiveram em comum o ciclo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão. Assim, permitiu visualizar as semelhanças e diferenças de cada contexto ao nível de cada referente. A escolha destes cinco referentes, para além de serem comuns a cada PP deveu-se ao facto de constituírem um ciclo de extrema importância na profissão de educador/professor. Com a observação consegue-se ter a perceção dos interesses e necessidades das crianças, quais as melhores estratégias a serem adotadas, entre outros, que por sua vez devem ser espelhados na planificação e na intervenção. Durante esta última é essencial ir registando para conseguir recolher mais evidências sobre as aprendizagens e dificuldades das crianças, etc, permitindo assim, posteriormente avaliá-las. É fundamental que os educadores/professores reflitam diariamente sobre a sua ação educativa, se as estratégias foram adequadas e aplicadas da melhor forma, sobre o modo de agir em determinadas situações, etc.

CAPÍTULO I - REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ao longo deste tópico irei abordar as aprendizagens que concretizei e as dificuldades que senti ao durante dos dois semestres de PP em contexto de Educação de Infância – o primeiro com um grupo de crianças no contexto de Creche e o segundo semestre em contexto de Jardim de Infância (JI). Deste modo, pretendo explorar os aspetos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

1.1. APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DE CRECHE E DE JARDIM DE INFÂNCIA E DOS RESPECTIVOS GRUPOS DE CRIANÇAS

O primeiro momento de Prática Pedagógica que vivenciei enquanto mestranda, ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) pertencente ao concelho de Leiria. Esta instituição tinha as valências de Creche e também de Jardim de Infância, sendo que fiquei inserida na valência de Creche. Neste contexto, contactei com um grupo de 14 crianças – oito do sexo feminino e seis do sexo masculino – com idades compreendidas entre 1-2 anos. Para além do grupo de crianças, tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa contribuíram para a minha formação. Ao longo de 15 semanas tive a possibilidade de observar, planificar, intervir e refletir, com base no conhecimento do grupo de crianças. Pude igualmente refletir sobre a minha intervenção educativa assim como a intervenção efetuada pela minha colega (par pedagógico).

No segundo momento fiquei inserida num JI público situado também no concelho de Leiria. Neste contexto contactei com um grupo de 25 crianças – 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Estas tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo por isso um grupo heterogéneo, no que se refere às idades. Mais uma vez tive a oportunidade de observar, planificar, intervir, refletir e avaliar, tendo em conta as crianças. Destaco neste contexto, igualmente, a educadora, assistente operacional e o grupo de crianças que foram essenciais para a minha formação.

1.2. EXPECTATIVAS E RECEIOS EM RELAÇÃO AOS DOIS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Semanas antes de começar o primeiro semestre senti-me ansiosa e sem expectativas em relação à PP em Creche, uma vez que, nunca tinha tido essa experiência. Nesta altura considerava que este não era o contexto que me via a trabalhar no futuro, pois preferia crianças um pouco mais velhas e mais autónomas.

No que diz respeito à PP em JI estava bastante entusiasmada para experienciar novamente esta valência, uma vez que me identificava mais com a mesma e de também já ter tido uma PP em JI na Licenciatura. Apesar do entusiasmo estava com algum receio de como iria realizar atividades adequadas a todas as idades, visto que iria trabalhar com um grupo heterogéneo, no que se refere a idades e, por isso, antevia-o com crianças com diversas

capacidades. Face aos meus receios tinha como expectativas perceber as diferenças e semelhanças entre Creche e JI.

1.3. O CICLO DE OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Nos dois contextos de Educação de Infância, o ciclo educacional manteve-se presente em cada momento, por isso optei por destacar estes cinco referentes. Considero que foi para mim, um pouco difícil conseguir interligar todos os elementos presentes neste ciclo durante cada PP.

1.3.1. OBSERVAÇÃO

Nas primeiras semanas de PP, em ambos os contextos assumi um papel de observadora, sendo-me dada esta oportunidade pelos programas das PPS, no qual pude perceber como as educadoras cooperantes geriam o tempo e o espaço, de modo a respeitar os interesses, as necessidades, a curiosidade, as capacidades e os ritmos de cada criança. O papel do educador passa por desenvolver estratégias diariamente que sejam significativas para si e para o grupo de crianças que está ao seu cargo, respeitando sempre a identidade de cada criança, pois como Silva et al. (2016) afirmam “a criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (p. 12). Contudo, para além de ter adotado uma postura de observadora, também adotei um papel ativo junto das crianças, o que me possibilitou uma boa integração, no seu dia a dia. Este papel proporcionou-me interação com as crianças e, por sua vez, a criação de uma relação afetiva com as mesmas.

Os momentos de observação nas duas semanas iniciais de cada PP foram essenciais para conhecer as crianças e os seus comportamentos, tanto nas atividades orientadas realizadas pela educadora cooperante como nos momentos de brincadeira livre, de refeição e de higiene. Através das observações, que registei em fotos, vídeos e notas de campo foi possível ir percebendo as características, necessidades e interesses das crianças, conhecimento que foi fundamental para as semanas de intervenção. Contudo, esta capacidade de observação foi sendo aprimorada ao longo das semanas, uma vez que, no início senti muitas dificuldades em conseguir registar por escrito as ações de todas as crianças, sendo que acabava por “perder” por instantes o foco nelas. Ou seja, ao estar a escrever perdia algumas das ações que as crianças faziam. O facto de querer registar tudo não conseguia

extrair o que era realmente importante para que posteriormente fosse útil para a criação de propostas. Com o auxílio da educadora cooperante do contexto de Creche compreendi que poderia apenas observar um pequeno grupo de crianças, facilitando assim os registos e as interações com as mesmas. No entanto, na maioria das semanas em Creche focava-me mais em registar através de fotografias do que interagir com as crianças porque tinha a preocupação de não conseguir captar tudo. Após ser aconselhada pela professora supervisora em “largar” mais o telemóvel passei a estar mais “presente” nas atividades, provocando as crianças de alguma forma, mas sem interferir com a sua exploração livre. Para o contexto de JI já levei estas aprendizagens comigo, sendo que acabei por interagir muito mais com as crianças.

Ainda nos momentos de observação, especialmente em JI pude perceber como a educadora inseria no dia o que as crianças traziam de casa, seja livros, curiosidades ou algo criado por elas e com os pais referente a uma história de um livro. Essa flexibilidade deixou-me fascinada, uma vez que tinha receio de não saber como poderia integrar na minha planificação algo que não estava planeado. E o facto de ter observado quem tem mais experiência fazê-lo foi sem dúvida uma mais-valia permitindo-me visualizar a forma de lidar com estas situações e modos de facilitar interações entre as crianças que até então me eram desconhecidas.

Considero que, o educador deve estar constantemente a observar as crianças para proporcionar momentos de aprendizagem com base nos gostos e necessidades de cada uma. Neste sentido, as propostas implementadas tiveram como ponto de partida, a observação e a escuta dos interesses e necessidades das crianças. Por exemplo, em contexto de Creche (figura 1), as ideias para as atividades surgiam da provocação realizada na semana anterior. Isto é, era definido um “foco”, que consistia em identificar através das observações quais as ações que as crianças concretizaram. Se fossem várias, eu e o meu par pedagógico escolhíamos uma e pensávamos em propostas que fossem ao encontro desse “foco” ou ação demonstrado pelas crianças.

Figura 1

Excerto de contextualização, tendo por base observações anteriores

Contextualização:

A presente planificação tem como base as observações realizadas na passada semana. Observámos algumas das crianças a desenharem na proposta anterior, embora o foco desta ter sido o deslizar das bolas de Natal em cima de papel kraft com tinta caseira. Como tal, optámos por definir como foco desta nova semana, o desenho em tinta, continuando assim, a trabalhar com tintas caseiras. Segundo

1.3.2. PLANIFICAÇÃO

Neves (2018) refere que, “Planificar ou Planear é mais do que fazer escolhas; é escolher com intenção, ou seja, a escolha começa com um objetivo ou um propósito que resulta na ação” (p. 316). Neste sentido, quando se elabora uma planificação é necessário escolher de forma intencional, um propósito e definir objetivos ou intencionalidades, que por sua vez irão resultar numa ação.

Ao longo de toda a PP, as planificações foram realizadas em conjunto com o meu par pedagógico, pois assim foi uma forma de nos conseguirmos ajudar e melhorar as propostas para as crianças. Considero que o trabalho em cooperação é muito importante, pois permitiu-nos partilhar e refletir sobre ideias para as propostas; quais os materiais a usar e os mais adequados, principalmente em Creche foi preciso adequar os materiais ao grupo de crianças, pois como se encontravam na faixa etária de 1-2 anos, tinham a tendência de levar objetos à boca; criar estratégias de gestão do tempo, face às interações que as crianças estabelecem umas com as outras e com os adultos, entre outros, enriquecendo-nos enquanto futuras educadoras. Assim como Silva et al. (2016) sustentam que, os educadores estruturam, planificam e avaliam em conjunto tanto com as crianças e as suas famílias como com outros profissionais, as ações, de forma a melhorar as suas práticas e a se desenvolverem profissionalmente. Deste modo, compreendi que desenvolver a capacidade de cooperação é essencial, uma vez que, o educador não trabalha sozinho. Assim enriquece as propostas desenvolvidas e, conseqüentemente desenvolve-se enquanto profissional. É algo que irei futuramente pôr em prática, uma vez que, nas PPS a avaliação não foi concretizada nem pelas crianças, nem pelas suas famílias, na qual considero que foi uma grande falha.

Ainda em relação à planificação é de realçar uma importante aprendizagem: a planificação é flexível, sendo definida por Quaresma (2018) como um documento orientador das propostas pedagógicas, com o objetivo de guiar o desenrolar das ações estabelecidas previamente pelo educador. Assim sendo, este documento deve ser de fácil leitura e compreensão, permitindo incluir possíveis alterações que sejam necessárias, para os objetivos serem alcançados com sucesso e deve responder tanto às necessidades do educador como das crianças. Após várias semanas de intervenção e de reflexão com a professora supervisora consegui compreender e pôr em prática a flexibilidade da planificação. Inicialmente tinha em mente que teria de “cumprir” com tudo o que tinha planeado e que se

surgisse algo inesperado que alterasse o desenrolar das propostas, ia sentir-me perdida, sem saber o que fazer. No entanto, compreendi que se pode alterar atividades sempre que as previamente planificadas, não estejam a ter o impacto que deveriam nas crianças, ou incluir outras que surgiram de um interesse manifestado naquele momento pelas crianças. Por exemplo, numa semana em JI tinha sido planificado a pedido da educadora cooperante um momento dinamizado por estudantes do curso de Terapia da Fala. Nesse mesmo dia, as estudantes não puderam comparecer e sendo que se tratou de um imprevisto de última hora não avisaram com antecedência. Para que as crianças não ficassem sem nada para fazer, eu e o meu par pedagógico optámos por realizar uma narração e exploração de uma história, sem nos atrapalharmos com a situação, visto que não tínhamos nada preparado.

Tanto em Creche como em JI foi necessário contemplar nas planificações estratégias de diferenciação pedagógica para que as atividades fossem acessíveis a todas as crianças, visto que tinham idades e capacidades diferentes. Por exemplo, em Creche, propostas em que era preciso as crianças estarem em pé, quatro delas ficavam sentadas no chão por ainda não conseguirem permanecer de pé (figura 2). Tendo como exemplo as imagens abaixo, esta proposta teve como foco o desenho com os dedos ou as mãos. Optou-se por utilizar chia colorida, vermelha e verde, alusiva à época festiva que se estava a aproximar. Para esta propostas foram colocadas duas caixas inseridas numa mesa. No entanto, para as quatro crianças que ainda não conseguiam ficar de pé, as caixas passaram para o chão podendo ser facilmente alcançadas.

Figura 2

A mesma proposta, mas adequada às capacidades das crianças



Nos momentos de planificação em JI, eu e o meu par pedagógico não quisemos limitar as crianças apenas à sala de atividades e por isso planeámos diversas propostas (semear e

plantar na horta pedagógica da escola (figura 3), recolher elementos da Natureza para elaborar um trabalho (figura 4), entre outras) no espaço exterior do JI como também num jardim pertencente à comunidade. É tão importante e benéfico para as crianças o contacto com a Natureza, pois são desafiadas a aprender a ultrapassar os seus medos, a correr riscos, etc, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. Assim como Silva et al. (2016) referem o espaço exterior é também um lugar educativo e que deve ser valorizado como o espaço interior. Para estas autoras é igualmente, um excelente local para as crianças desenvolverem várias formas de interação social e de contacto com os elementos naturais. Além de que elas ficam muito mais motivadas para aprender, porque estão a brincar também. Tanto que, quando punha em prática este tipo de atividades, as crianças chegaram a interpelar-me a dizer que estavam a gostar de passar mais tempo na “rua” do que na sala, o que não era muito comum. Só esporadicamente é que a educadora cooperante realizava atividades nestes espaços.

Figura 3

Duas das crianças a realizar uma proposta para horta da escola



Figura 4

Duas das crianças a recolherem elementos da Natureza para posteriormente realizarem um trabalho



1.3.3. INTERVENÇÃO

A intervenção é o ponto central de toda a ação educativa, sendo antecedida pela observação e planificação.

Na minha intervenção em Creche tive a oportunidade de conhecer e pôr em prática a abordagem *Reggio Emilia*, sendo este o modelo pedagógico que a educadora cooperante se inspirava. Nesta abordagem é dada bastante importância à organização estética dos espaços. Geralmente, nas salas de atividades optam por utilizar cores neutras nas paredes e no mobiliário, materiais com diversas texturas e propriedades colocados em armários e prateleiras acessíveis às crianças, espelhos, entre outros. Além disso, este modelo

privilegia um ambiente calmo, de bem-estar emocional para elas (Lino, 2013). Estas características encontravam-se espelhadas na sala em que fiquei inserida. A cor predominante nas paredes era o branco. Nestas estavam afixadas fotografias das crianças, recursos naturais (pinhas) e estruturas de madeira. Em relação ao mobiliário, este era simples com cores a alternar entre o branco e o tom de madeira claro. Os materiais eram dispostos em armários dentro de recipientes de plástico ou dentro de caixas de madeira. Nestes era possível encontrar recursos naturais como por exemplo, rodela de madeira de vários tamanhos, previamente cortadas de troncos de árvores.

No decorrer das semanas de PP neste contexto fui provocando as crianças com diversas propostas, como por exemplo, a exploração sensorial através de farinha, de chia, de gelatina; exploração com luz negra, projeção de vídeos e sombras, entre outros. Todas as propostas realizadas surgiram pelas observações e interesses das crianças, sendo que, a educadora cooperante auxiliou neste processo. Isto é, referiu que a ação mais realizada pelas crianças numa certa atividade, seria o interesse demonstrado por elas. e por isso teria de ser esse o foco da proposta da semana seguinte. Por exemplo, numa determinada semana, a ação predominante durante a concretização de uma atividade orientada foi o deslizar de objetos. Por esse motivo, na semana seguinte o foco da nova proposta foi esta ação (deslizar).

Durante as intervenções em Creche compreendi a importância da exploração livre pelas crianças nos momentos das provocações para se desenvolverem e o papel do educador nestes momentos. Explorar livremente permite compreender as potencialidades de um determinado material. As crianças na faixa etária de 1-2 anos inserem-se no estágio sensorio-motor (0-2 anos). Este caracteriza-se pela atividade cognitiva ser com base na experiência imediata, ou seja, através dos sentidos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Por isso, sentem a necessidade de observar, ouvir, tocar, agarrar e mover o corpo, de modo a formar ideias. O educador deve ter sempre em mente que não pode construir o conhecimento pelas crianças, portanto deve deixá-las vivenciarem todas as situações para que haja aprendizagem.

A rotina é importante no dia a dia das crianças, pelo facto de ocorrer a repetição desta todos os dias da semana. Assim, torna as crianças seguras e confortáveis enquanto estão na instituição. Por esta razão, nas minhas intervenções mantive a rotina implementada pela educadora cooperante e respetiva instituição. Para Mourinha (2020), o educador assume um papel fundamental na criação da rotina, promovendo a autonomia e todas as

aprendizagens individuais de cada criança. “Para isto, terá sempre e previamente de observar e conhecer, cuidadosamente, o grupo de crianças” (p. 38).

Já em JI iniciei as minhas intervenções em que as propostas continham um tema diferente por cada dia ou então um único tema para os três dias, umas vezes impostos pela educadora cooperante, outros tendo em conta os interesses ou necessidades das crianças. A meio do semestre tive a possibilidade de desenvolver um projeto com o grupo de crianças. A Pedagogia de Projeto visa contribuir para aprendizagem dos alunos através de atividades dinâmicas, que valorizam as competências de cada criança recorrendo à resolução de problemas (Martins & Müller-Palomar, 2018, citando Nogueira, 2008). Este tipo de metodologia promove o trabalho em equipa entre crianças, famílias e educadores com o objetivo de explorar um problema. “Aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descubrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas” (Ministério da Educação, 1998, p.153). O projeto que desenvolvi com as crianças tornou-se na minha investigação, sendo que também envolvi as famílias no processo. A temática do projeto/investigação surgiu de uma necessidade observada neste contexto. Através das observações constatei que a área da biblioteca não costumava ser das áreas mais solicitadas por parte das crianças, à primeira vista não era de todo um espaço chamativo para elas. Por esta razão e por outras que se encontram explícitas na Dimensão Investigativa fez-me querer investigar. As aprendizagens retiradas deste projeto baseiam-se no facto de que permitiu ampliar o interesse das crianças na área da biblioteca, através da sua reorganização e colocação de novos materiais. Além disso, em todo o projeto as crianças puderam participar ativamente. Por sua vez, as dificuldades sentidas prenderam-se com a minha inexperiência, pois ainda não tinha tido contacto com a Pedagogia de Projeto anteriormente.

Ao longo das minhas intervenções em JI fui realizando tarefas em grande e pequeno grupo, dependendo das propostas orientadas. Deste modo compreendi a importância de cada destes tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem das crianças. Os momentos em grande grupo possibilitam que as elas compreendam que fazem parte de uma comunidade. Por isso, as crianças têm a oportunidade de desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, saber escutar os seus colegas, etc. Para Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), atividades em grande grupo permitem que as crianças aprendam a respeitar os diferentes ritmos de cada uma. Estes momentos não eram muito difíceis de orientar,

visto que eram um grupo de crianças relativamente calmo. No entanto, o desafio presente era conseguir que elas falassem na sua vez, em vez de se “atropelarem” umas às outras. Tinham alguma dificuldade em esperar pela sua vez para intervir, por esse motivo o meu papel nestes momentos era fazê-las perceber que todas podiam falar, mas uma de cada vez para que se entendessem. Propostas em pequeno grupo permitem a criação de um vínculo maior entre o educador e as crianças e é nestes momentos que este tem a oportunidade de conhecer as características de cada criança. O maior desafio era conseguir gerir tanto as crianças que estavam a realizar a proposta como as que se encontravam nas áreas de interesse a brincar. Por vezes, por estar a orientar o pequeno grupo “esquecia-me” de supervisionar as restantes crianças. Na PP tinha o meu par pedagógico, a educadora cooperante e a assistente operacional que me ajudaram nessa questão, mas futuramente não terei tantos adultos comigo na sala e por isso tenho de conseguir estar sempre atenta ao que está a acontecer à minha volta. Para colmatar esta dificuldade, na divisão das crianças pelos pequenos grupos tentava diversificar nas idades, isto é, formava grupos com pelo menos uma criança com três, quatro, cinco e seis anos. Assim, as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas em certos momentos desenvolvendo a capacidade de cooperação, deixando-me mais “livre” para orientar as restantes.

Por fim, no meu percurso interventivo considero que foi notório o meu crescimento tanto a nível pessoal como profissional. Iniciei com alguma ansiedade e um pouco introvertida no contexto de Creche por ser a primeira vez que iria contactar com esta valência, acabando por se refletir na forma como interagiu com as crianças. Sendo que estas ainda não falavam, sentia receio de não conseguir compreendê-las ou como o poderia fazer. Contudo, com o desenrolar das semanas estas dificuldades foram superadas, acabando assim por ganhar mais confiança em mim. Fui aproveitando os momentos de brincadeira livre para me aproximar mais das crianças, para que nas atividades orientadas estivesse mais à vontade para lidar com alguma situação inesperada e para elas estarem mais familiarizadas comigo. Em JI senti-me “em casa” e por já ter tido uma experiência na Licenciatura, julgo que me deixou muito mais à vontade. Claro que também se deveu ao facto de ser tão bem recebida e acolhida. Tanto que quando chegou ao fim tive muita pena de acabar porque realmente estava-me a sentir realizada e ainda precisava de mais semanas para aprofundar mais conhecimentos nas áreas que menos trabalhei. Como por exemplo, música, uma área que considero fundamental nesta faixa etária que permite interligar com outras e desenvolver várias competências.

1.3.4. AVALIAÇÃO

De acordo com Cardona e Guimarães (2012), a avaliação em Educação de Infância é essencial para compreender o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, os seus interesses, as suas dificuldades bem como, a sua evolução, permitindo ao educador planificar e avaliar o processo educativo, de modo a verificar os seus resultados no percurso das crianças.

No decorrer das PP em Educação de Infância foi-me colocado o desafio de realizar um portefólio de avaliação de uma criança do grupo (em Creche) e de duas crianças (em JI). Como nunca tinha realizado este tipo de avaliação fiz algumas pesquisas e leituras com o objetivo de compreender do que se tratava avaliar por portefólio. Do que consegui perceber, o portefólio é um instrumento de avaliação que permite documentar através de inúmeras evidências o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo do tempo. Além de que, este é um trabalho único e individual, visto que cada criança é uma criança, com características, personalidade, formas únicas de ver e vivenciar as diferentes experiências (Gaspar, 2010). Segundo Parente (2015), a construção do portefólio envolve a participação ativa da criança tanto na apreciação, como na reflexão sobre o seu trabalho, promovendo, também competências de autoavaliação. Deste modo, a criança exprime a sua escolha e o educador anota, permitindo-lhe compreender o que ela aprendeu.

Inicialmente estava um pouco confusa sobre o que deveria colocar no portefólio e como organizá-lo. Porém, com os esclarecimentos que a educadora cooperante do contexto de Creche me deu fiquei um pouco mais elucidada, sendo que para ela deveria conter o título da atividade, data em que ocorreu, uma breve descrição desta, contextualização com autores de referência e as aprendizagens da criança (figura 5). Como estive numa sala de 1-2 anos qualquer criança que escolhesse não iria conseguir participar ativamente no processo de construção do seu portefólio. Então todas as decisões de fotografias, títulos das propostas, descrição destas, etc foi tudo escolhido por mim e pelo meu par pedagógico.

Em contexto de JI já foi diferente, uma vez que, as duas crianças seleccionadas puderam participar na construção do seu portefólio e também a estrutura deste foi modificada, visto que já ia ser a segunda vez a realizar quis fazer algumas mudanças e, pelo facto de ter tido a possibilidade de consultar outros que serviram de inspiração. Deste modo, os

Figura 5

Exemplo de uma das páginas do portefólio



portefólios foram organizados da seguinte forma: iniciava-se com um autorretrato realizado pela criança e de seguida tinham um desenho dos melhores amigos dela. Posteriormente, encontravam-se diversos registos que continham a identificação do dia, o contexto da evidência (descrição breve) e fotografias e/ou desenhos da criança, a perspetiva dela sobre o momento, um comentário feito em conjunto com o meu par pedagógico (com o intuito de revelar as competências desenvolvidas anteriormente ou adquiridas pela criança), e por fim, as outras áreas de conteúdo inerentes de acordo com as OCEPE (figura 6). Antes de poder começar foi necessário ter autorização tanto dos pais como das próprias crianças. Eu e o meu par pedagógico conversámos com elas (individualmente) e lmos-lhes uma autorização (figura 7) em que dizia que tínhamos de fazer um trabalho para a nossa escola e precisávamos que escolhessem fotografias, trabalhos e que teríamos de escrever algumas informações de cada uma. Ambas aceitaram e para isso escreveram a sua assinatura (nome) e colocaram a sua impressão digital na folha da autorização.

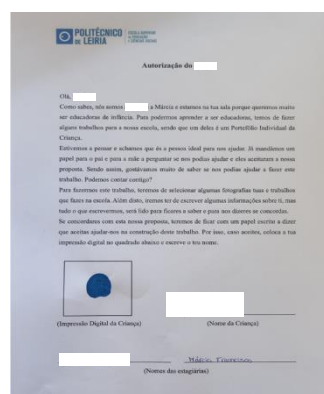
Figura 6

Exemplo de uma das páginas de um dos portefólios



Figura 7

Exemplo de uma das autorizações devidamente assinada pela criança



Os momentos escolhidos para selecionarem as suas fotografias e para expressarem o que observavam decorreram nas horas do almoço, quando já tinham terminado a refeição. As duas crianças durante estes momentos ficavam muito contentes de irem “trabalhar”, palavra usada por elas, mas à medida que o tempo ia passando começavam a ficar aborrecidas porque não estavam a brincar tanto. Contudo, após terminar a PP, referiram que gostaram de nos ajudar e que estavam felizes, pois aprendemos a ser professoras”. No fim, cada uma delas teve acesso ao seu portefólio bem como a sua família.

Considero que foi uma mais-valia realizar este instrumento de avaliação sobre o qual desconhecia e deu-me um prazer enorme construí-lo com a participação ativa das crianças. Pretendo no futuro voltar a utilizar o portefólio como forma de avaliação. Contudo, considero que neste momento não me encontraria totalmente apta para realizar portefólios para todo o grupo de crianças. É algo que requer bastante tempo tanto para conceber como para montar e organizar. Porém, é essencial que o educador comunique com os pais o desenvolvimento das crianças e que apresente registos. Por essa razão, outra opção de avaliação que poderei utilizar futuramente é a documentação pedagógica. Segundo Lino (2013), a documentação pedagógica é uma forma de narrativa que contempla atividades e experiências realizadas pelas crianças, integrando uma diversidade de registos: escritos, fotográficos, etc. A documentação é muito importante no processo ensino-aprendizagem das crianças, pois permite evidenciar o seu desenvolvimento, sendo uma ferramenta útil para elas, para os educadores e para os pais. Em JI concretizei algumas que continham apenas fotografias das crianças em diferentes propostas, que posteriormente foram afixadas na sala de atividades. Porém, algo que deveria ter feito era tê-las construído com a ajuda das crianças, dado que estas sentem-se mais valorizadas e cada vez mais são vistas como seres capazes de tomar decisões.

1.3.5. REFLEXÃO

De acordo com Dewey (1993), a reflexão é uma forma de pensar própria evidenciando as razões que justificam as nossas ações. Alarcão (1996) corrobora esta ideia afirmando que a reflexão leva ao questionamento sobre uma determinada ação ou atitude, com o objetivo de a melhorar. Para mim refletir é questionar, regularmente, a minha prática e as diversas formas de comunicação das crianças no seu dia a dia. Além do mais é no momento de refletir que o educador toma consciência da sua ação educativa, do seu modo de agir e se as estratégias usadas foram as mais adequadas (Carvalho & Portugal, 2019).

A reflexão esteve presente diariamente ao longo da minha PP, oralmente, e semanalmente na elaboração de reflexões escritas. Considero, que a elaboração de reflexões semanais seja um pouco exaustiva. Contudo compreendo a sua importância na medida em que me ajudaram a aprender e a crescer enquanto futura profissional, pois permitiram refletir sobre um determinado acontecimento, ação, comportamento, entre outros. Sempre tive alguma dificuldade em pôr por escrito o que refletia oralmente. Até mesmo para propor soluções ou estratégias alternativas, caso a proposta não tivesse corrido como esperava.

Comparando as reflexões do contexto de Creche com as do contexto de JI houve uma pequena evolução. Primeiramente, os textos começaram por ser descrições, mas aprendi com os diversos feedbacks que fui recebendo, tanto das educadoras cooperantes como da professora supervisora, que poderia introduzir as propostas educativas sem as descrever. Porém, não conseguia extrair do que escrevia temas para refletir e relacionar com o que acontecia nas minhas práticas. Outra dificuldade sentida foi transpor por escrito o que as crianças aprenderam ao realizar determinada atividade, pois não conseguia mobilizar dados de avaliação que demonstrassem essas aprendizagens. Assim como acontecia com as minhas aprendizagens, claro que a cada semana aprendia sempre alguma coisa, mas refletir sobre tal era um grande desafio para mim. Procurei superar as minhas dificuldades ao longo dos dois semestres, no entanto considero que terminei as PP de Educação de Infância com lacunas para “limar”.

1.4. CONCLUSÃO

A PP em contexto de Creche revelou-se ser positiva face aos meus receios iniciais de não ser um contexto em que me via a trabalhar. No entanto, após o término considero que toda esta experiência alterou a minha opinião. Vivenciei várias experiências positivas que não pensava vivenciar como, por exemplo, concretizar as diversas explorações sensoriais que implementei para o grupo de crianças. Estas foram sem dúvida bastante desafiadoras, desde o conceber ao aplicar, mas adquiri diversos conhecimentos e aprendizagens com a sua realização. Outro exemplo foi a ligação afetiva que criei com as crianças. Apesar de serem tão pequenas e de ainda não verbalizarem expressavam o carinho através do colo, dos abraços e das gargalhadas. Ganhei mais confiança em mim e mais autonomia. Algo que não conseguia fazer, ou pensava que não, era a troca de fraldas, pois nunca tinha experienciado. Julgava ser extremamente difícil, mas após várias tentativas consegui concretizar com sucesso. Mesmo os momentos em que intervim de forma individual, e sem ter presente na sala de atividades a educadora cooperante e o meu par pedagógico, despertaram em mim, confiança para demonstrar que era capaz de orientar um grupo de crianças sozinha, apesar de ainda estar a aprender. Compreendi também que as crianças em idade de Creche são seres capazes e competentes, conseguem ter agência no seu processo de desenvolvimento e, por sua vez, aprendizagem.

Já a PP em JI considero, como referi anteriormente, que foi uma prática bastante positiva. Criei laços afetivos com todas as crianças, algo que para mim é importante, pois ao aproximar-me delas permite-me proporcionar-lhes aprendizagens significativas. Além disso

tive a oportunidade de desenvolver um projeto e que julgo que é fundamental as crianças terem uma “voz” ativa, mais uma vez, no seu processo desenvolvimento e aprendizagem.

CAPÍTULO II - REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo é apresentado o percurso desenvolvido na PP, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente nos 2.º e 3.º anos, em instituições públicas, situadas nos arredores de Leiria.

2.1. APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DE 2.º E 3.º ANO DO 1.º CEB E DAS RESPETIVAS TURMAS

O primeiro semestre de PP neste contexto foi numa turma de 2.º ano, constituída por 22 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A sua maioria era constituída por alunos de nacionalidade portuguesa, no entanto existiam três de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade ucraniana. Tratava-se de uma turma heterógena, no que se refere às idades, calma e cumpridora das regras estipuladas pelo professor em sala de sala. Na turma existiam dois alunos com Relatório Técnico Pedagógico (RTP); dois alunos, ainda para serem diagnosticados, por apresentarem algumas dificuldades ao nível da leitura e da escrita; e ainda dois referenciados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Tendo em conta que no primeiro ano não ocorrem retenções, existia um aluno da turma que, apesar de estar matriculado no segundo ano, encontrava-se a realizar o programa de primeiro ano.

Relativamente ao segundo semestre a minha PP foi realizada numa turma de 3.º ano, composta por 25 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Estes tinham idades compreendidas entre os oito e os nove anos. A sua maioria era constituída por alunos de nacionalidade portuguesa, no entanto existia um aluno com dupla nacionalidade (portuguesa e ucraniana). No que se refere ao comportamento era uma turma heterogénea e agitada, mas com alunos muito competentes e participativos.

2.2. EXPETATIVAS E RECEIOS EM RELAÇÃO AO 1.º CEB

Com o início do semestre em 1.º CEB estava com algumas expetativas relativamente a esta PP, uma vez que, no 2.º ano de Licenciatura já tinha tido contacto com 1.º CEB e

gostei da dinâmica que envolve este nível de ensino. Essas expectativas prendiam-se com o facto de verificar se a organização das salas era igual ou diferente do habitual (mesas voltadas para o quadro) e se os alunos eram responsáveis por determinadas tarefas (distribuir e recolher material, etc)

Como referido anteriormente, no primeiro semestre fui inserida numa turma do 2.º ano com alguns alunos com Necessidades Educativas Específicas e um, em específico, estava a realizar de trabalho de 1.º ano. Ao deparar-me com esta situação comecei a sentir-me um pouco receosa, pois existiam ritmos de trabalho muito variados o que iria tornar o processo de elaboração das planificações mais difícil, julgava eu. No entanto, esses receios foram ultrapassados, visto que o professor cooperante ficou com este aluno a cargo.

No segundo semestre já levei “bagagem” do semestre anterior que me ia ser muito útil. Contudo, por ser uma turma do 3.º ano, praticamente todos os conteúdos eram iniciações, então senti algum receio de não ser capaz de ensinar os alunos de modo a levá-los ao seu sucesso. Além disso, tive igualmente, receio que me colocassem questões, às quais eu não soubesse responder. Ainda que saiba que devemos mostrar aos alunos que não somos possuidores de todo o conhecimento, porém não queria que essa possível falta de informação fizesse com que a professora cooperante não confiasse nas minhas capacidades. No entanto, estes receios deixaram de me atormentar quando conheci a turma e a professora.

Em ambos os contextos de prática pedagógica, fui bem acolhida e recebida tanto pelos alunos, pelo professor como pela professora cooperantes e restante comunidade escolar, que se mostraram sempre disponíveis para clarificar dúvidas que surgissem.

2.3. O CICLO DE OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Assim como em Educação de Infância, nos dois contextos de 1.º CEB, o ciclo educacional esteve, igualmente, presente em cada momento, por isso optei por destacar estes cinco referentes, permitindo visualizar as semelhanças e diferenças de cada contexto.

2.3.1. OBSERVAÇÃO

Uma das diferenças entre a Educação de Infância e o 1.º CEB é o facto de que neste último contexto, ao contrário do anterior, existe um currículo prescrito, orientado pelas Aprendizagens Essenciais e pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Outra diferença observada foi a disposição dos alunos na sala bem como a postura dos docentes. Tanto na sala da turma do 2.º como na do 3.º ano, os alunos estavam distribuídos por mesas voltadas para o quadro, uns acompanhados por um colega, em mesas de dois, outros não. Após estas observações fez-me recordar a minha experiência em 1.º CEB como aluna, em que a sala se encontrava disposta deste modo e com um professor que recorria aos manuais e a fichas de trabalho. Além da disposição da sala foi possível verificar que em ambos os contextos de 1.º CEB, os professores cooperantes recorriam, igualmente, aos manuais e às fichas de trabalho, adotando um ensino transmissivo, maioritariamente. Este ensino é caracterizado pelo o professor ser um orador ativo e os alunos serem ouvintes ativos (Arends, 2008). Daqui concluo que, a Educação ainda aposta no tradicionalismo, apesar de nos dias de hoje se sentir a necessidade de alterar este método, privilegiando o construtivismo. Vasconcelos e Manzi (2017) referem, o construtivismo não vê os alunos como “depósitos” de informações, mas como seres capazes de construir o seu próprio conhecimento, sem desvalorizar o papel do professor.

Para a observação, durante as primeiras semanas de PP em ambos os contextos usei como recurso duas grelhas elaboradas por mim e pelo meu par pedagógico. Uma foi direcionada para a caracterização do meio envolvente, da instituição, do recreio, da sala de aula e da turma (Apêndice 1); outra focada para o momento das aulas, na qual registava os recursos utilizados nestas, o sumário, as atividades que ocorriam e, por sua vez, a sua duração, características dos alunos e outras observações que considerasse pertinentes (Apêndice 2). Considero que foram bastante úteis e práticas para compreender onde se inseriam as escolas, as próprias instituições, as rotinas de cada turma e dos professores cooperantes durante os três dias de cada semana e as características de cada um dos alunos. Com a turma do 3.º ano, eu e o meu par pedagógico ainda aplicámos um questionário aos alunos como forma de obter dados para conhecer melhor cada um deles (Apêndice 3). É de extrema importância estar bem informada sobre a realidade do contexto educativo, e acima de tudo conhecer cada aluno, para que consiga acompanhá-los da melhor forma levando-os ao sucesso escolar.

Nos momentos de observação, ao longo das semanas de intervenção é bastante importante estar muito atento a tudo o que os alunos fazem ou exprimem durante as atividades. É a partir das observações que o professor pode melhorar o seu desempenho e planear as propostas consoante as características de cada aluno. De acordo com Silva (2009) observar é uma mais-valia, pois permite uma melhor compreensão do que é funcional nas aulas, da identificação dos objetivos para levar ao sucesso do aluno, tanto de forma individual como coletivamente, etc. Apesar de já ter tido a experiência de observar em Creche e JI e de por vezes não ser tão fácil estar a intervir e a registar tudo o que estava a acontecer, em 1.º CEB senti ainda mais dificuldades. Ou seja, conseguir estar atenta a todos os sinais verbais e não verbais dos alunos, conseguir progredir com a aula e com os conteúdos, parecia que ficava assoberbada com tantas informações. Até o simples facto de registar com fotografias ficava esquecido, mesmo apesar de ter trazido esse hábito das PP de Educação de Infância.

2.3.2. PLANIFICAÇÃO

A planificação é um documento que pode integrar: uma fundamentação teórica sobre uma determinada proposta a realizar; aprendizagens essenciais dos alunos, tendo em conta o currículo; descrição das atividades, dos recursos e da avaliação; o tempo/duração de cada proposta, entre outros elementos. Este documento é importante na prática profissional, uma vez que exige capacidade de articular aprendizagens essenciais com base num currículo com os objetivos das propostas. Em ambos os semestres tive algumas dificuldades em conseguir realizar uma planificação que correspondesse aos critérios que a professora supervisora mencionava, sendo estes: a fundamentação teórica evidenciar pistas para a planificação, implementação e avaliação das atividades; reajustar as aprendizagens que os alunos deveriam adquirir ao que se ia concretizar com esse objetivo; detalhar a descrição das propostas de forma mais pormenorizada para ser compreendida eficazmente, por quem fosse eventualmente lê-las, entre outros. No entanto, após diversas tentativas fui conseguindo perceber como haveria de colocar o que faltava, como por exemplo, separar as descrições das atividades pelos seus vários momentos (abertura, desenvolvimento e conclusão). Outro aspeto que aprendi acerca da planificação é o facto de que é importante ter em mente os objetivos pretendidos a serem alcançados para que o professor consiga desenvolver estratégias que se adequem a esse fim.

O professor deve encarar a planificação como sendo um documento flexível e comprovei isto mesmo, durante estes dois semestres. Isto é, ocorreram atividades em que os alunos já não estavam focados no que se estava a realizar, no entanto apesar de me aperceber disso continuava pelo facto de que tinha de acabar porque estava planeado desse modo. Porém, um dos conselhos que fui ouvindo ao longo das PP é que não é preciso terminar o que se está a fazer só porque estava planificado. Às vezes mais vale parar e comunicar com a turma de modo a compreender se é para continuar ou não o que se estava a fazer. Arends (2008) defende que, cabe ao professor optar por mudar as atividades quando perceber que é preciso e, para isso, necessita de observar para o conseguir compreender. Uma das propostas em que aconteceu isto mesmo, foi no momento da correção do jogo da memória matemático com a turma do 2.º ano. A correção consistiu em no fim de todos os alunos (dois a dois) terem encontrado os pares de cartas correspondentes, visualizarem um powerpoint criado por mim e pelo meu par pedagógico e observarem as suas cartas para verificarem se era o par correto. No entanto, o modo como foi feita a correção, ou seja, centrada na mestrande e não nos alunos fez com que os mesmos comesçassem a dispersar e a conversar com os colegas. Após dar conta deste desinteresse continuou-se a correção para “cumprir” com a planificação, o que não é o mais correto.

É fundamental que o professor delineie, na planificação, um “plano B”, para que não se sinta desamparado, caso aconteça um imprevisto ou caso os alunos terminem a tarefa mais rapidamente do que o programado. Com a turma do 2.º ano ocorreram situações em que a impressora deixou de funcionar, não permitindo de concretizar o que tinha planificado (fichas de trabalho). Apesar destes imprevistos e para os solucionar optei por utilizar os manuais ou os cadernos de fichas, uma vez que, era época de revisões para as fichas de avaliação. Já com o 3.º ano, numa aula de matemática em que se estavam a abordar as simetrias de reflexão, os alunos concluíram a ficha de trabalho rapidamente. Como não tinha um plano B e não poderia recorrer aos manuais e cadernos de fichas, deixei os alunos desenhar e pintar livremente para ocupar o tempo restante de aula. Quando planifiquei a proposta deveria ter percebido que a mesma se realizava em pouco tempo, assim tinha planeado algo mais. Para os momentos em que os alunos terminam mais cedo poderia ter disposto tarefas extras. Considero que estas devem ser lúdicas, na medida em que despertem interesse aos alunos; desafiantes, para que se sintam motivados; e com carácter de aprendizagem, isto é, servirem de complemento para consolidar diversos conteúdos. Foi algo que tinha pensado implementar em cada turma, colocar tarefas por cada área

curricular (sopa de letras, palavras cruzadas, desafios matemáticos, etc). No entanto, não o cheguei a concretizar, visto que, na turma do 2.º ano, o professor titular de turma tinha uma rotina já estipulada para estes momentos. Esta consistia em cada aluno trazer um livro de casa ou em caso de esquecimento tinham uma caixa ao fundo da sala com vários livros que os alunos podiam usar, e assim que terminassem mais cedo iam lê-lo. Na turma do 3.º ano não foi possível planificar tarefas extras, devido à falta de tempo para as realizar.

2.3.3. INTERVENÇÃO

Durante as minhas intervenções fui conhecendo mais as turmas, os alunos e mais de mim própria. Quando iniciei a PP em 2.º ano pensei que me iria sentir nervosa de estar à frente de uma turma, sozinha, mas pelo o contrário senti-me tranquila e à vontade. Consegui evoluir e crescer enquanto pessoa. Já na PP em 3.º ano já me senti logo mais calma, pois tinha a “bagagem” da anterior.

Em ambos os semestres tive sempre em conta todas as críticas construtivas que tanto o professor e a professora cooperantes como a professora supervisora me deram, de modo a tentar pô-las em prática e considero que o meu esforço foi notório para que conseguisse melhorar semana após semana. No primeiro semestre melhorei a minha dinâmica na sala de aula. No início ficava muito parada junto ao quadro, mas à medida que as semanas foram passando fui circulando pelos alunos de forma a verificar o que estavam a fazer era o correto, a esclarecer possíveis dúvidas que tivessem, etc. No segundo semestre já comecei logo a ter uma boa circulação. Contudo, algo que tenho que melhorar prende-se com o facto de ser bastante calma na forma de comunicar com os alunos no decorrer das aulas, o que transparecia falta de motivação, porém não era o caso. No momento de estar a ensinar devo estar mais ativa, de modo a transmitir mais entusiasmo e motivação pelas tarefas aos alunos. Assim como Veríssimo (2013) defende, a motivação do professor interfere com a motivação dos alunos porque ele é visto como um modelo, isto é, através dos seus comportamentos motivacionais gera também motivação nos alunos.

Durante as minhas intervenções em cada semestre privilegiei muito o trabalho a pares ou em pequenos grupos heterogéneos, permitindo aos alunos ter a oportunidade de interagirem com colegas com distintas capacidades. O trabalho cooperativo oferece várias vantagens aos alunos, uma delas é o desenvolvimento de competências sociais, pois ao trabalharem com os seus colegas estão a conhecer-se e a aprender. Isto permite-lhes adquirir

bases para que se formem adultos capazes de se integrar e viver em sociedade (Lopes & Silva, 2009). Exemplos de atividades com este objetivo foram: escrita de textos; construção de uma maquete do Sistema Solar; jogos, nomeadamente, de tabuleiro, dominó, da memória, puzzles, STOP matemático. Os jogos didáticos permitem motivar os alunos para aprender, promovendo uma melhoria no seu desempenho escolar. Pereira (2013) sustenta que com os jogos, os alunos conseguem alcançar objetivos, seguir regras e responsabilizarem-se caso não as cumpram, respeitar os outros, empenharem-se nas propostas e a tornarem-se autónomos.

Além do mais foram realizadas atividades práticas com o intuito de os alunos consolidarem alguns conteúdos abordados. De acordo com Ausebel (2003), a aprendizagem torna-se mais significativa e diferenciada através de experiências práticas. Este tipo de atividades facilita a compreensão de determinados conteúdos programáticos, promovendo o envolvimento dos alunos na construção do seu conhecimento, nomeadamente, através da observação, manipulação, descrição, etc. Por exemplo, na turma do 2.º ano ocorreu a construção de um modelo relativo ao Sistema Respiratório, representando o movimento de inspiração/expiração que os pulmões e o diafragma efetuam, com os seguintes materiais: garrafa de plástico de água vazia (cortada no fundo, que representava a caixa torácica) e dois balões vazios (um com um nó na ponta e cortado na parte superior, que seria para colocar no fundo da garrafa representando o diafragma; outro no seu formato normal, sem qualquer alteração, para colocar dentro da garrafa com o objetivo de representar os pulmões). Esta atividade teve como intuito os alunos compreenderem o movimento do diafragma e o que provoca nos pulmões, quando inspiramos e expiramos. Primeiramente, os alunos foram interpelados sobre como poderíamos juntar aqueles materiais para representar o movimento acima mencionado, após este conteúdo ter sido abordado. Alguns dos alunos foram manifestando as suas ideias e perante o que iam dizendo, eu ia exemplificando à sua frente. Depois de várias tentativas, um dos alunos disse que já tinha descoberto como juntar os materiais, por isso sugeri-lhe que se levantasse e viesse demonstrar aos seus colegas. Assim fez, juntou os materiais da forma correta e pedi-lhe que explicasse como pensou. Após este momento, cada aluno pôde construir o seu modelo com os mesmos materiais. Para alguns foi necessário voltar a exemplificar como fazer, no entanto, todos demonstraram interesse pela tarefa e compreenderam o que era suposto.

Já com a turma do 3.º ano, os alunos construíram um modelo representativo das fases da Lua numa caixa de sapatos pintada de preto no seu interior, depois de este conteúdo ser

abordado. Para iniciar esta proposta foi usado um exemplo criado por uma das mestrandas, facilitando assim o processo de os alunos visualizem o “produto” final. Tendo a caixa pintada de preto, foram feitos quatro orifícios, um em cada lado da caixa, contudo num destes ainda foi feito um segundo orifício para ser colocada uma lanterna (simulando o Sol). Esta etapa teve de ser realizada por mim e pelo meu par pedagógico por ser necessário usar um x-ato e de ser perigoso os alunos utilizá-lo. Contudo, para o passo seguinte puderam participar colocando no interior da caixa, uma bola de esferovite perfurada por um pau de espetada (simulando a Lua), alinhada com a lanterna. Terminada a construção foi necessário interpretar o que observavam em cada orifício da caixa quando a lanterna estava ligada. Observaram, primeiramente o orifício em que viam a bola (“Lua”) totalmente iluminada, e quando os alunos foram confrontados sobre qual seria a fase da Lua ali representada surgiram bastantes dúvidas. Com a incerteza demonstrada pelos alunos foi possível verificar que não tinha ficado bem consolidado o conteúdo das fases da Lua. Após, recapitularem este assunto, quando regressaram à interpretação do modelo já conseguiram associar o que observaram por cada orifício à fase da Lua correspondente. Os alunos estiveram muito motivados e entusiasmados com esta proposta, pois como trouxeram de casa tanto a caixa de sapatos como a lanterna andaram curiosos para o que seria.

Nas minhas atuações com a turma do 3.º ano foi necessário pensar e aplicar uma estratégia para melhorar o comportamento dos alunos em sala de aula. Esta necessidade surgiu, pois tanto eu como o meu par pedagógico não estávamos a conseguir gerir o elevado ruído e as conversas paralelas entre os alunos, acabando por estarmos sempre a interromper as aulas para pedir silêncio. Para isso ultrapassar esta dificuldade elaborámos uma caderneta para cada aluno (figura 8). Esta funcionou através de um sistema de ganho ou perda de pontos através de autocolantes. Todos iniciaram a caderneta com 100 pontos e o objetivo foi chegarem ao final da nossa PP com pelo menos esse valor, sendo que quem conseguiu teve uma recompensa. Existiram quatro autocolantes: um correspondeu ao ganho/perda de dois pontos, caso fizessem ou não os trabalhos de casa; um outro serviu para a recuperação de pontos e correspondeu ao ganho de três pontos. Isto é, os alunos que quiseram usufruir realizaram fichas de leituras (figura 9) de livros lidos à sua escolha, sendo as fichas facultadas por mim e pelo meu par pedagógico. Quando as traziam preenchidas, estas eram corrigidas para que depois se atribuissem os pontos. Por fim, os outros dois autocolantes corresponderam ao ganho e perda de cinco pontos referentes ao comportamento, ou seja, os alunos perderam estes pontos quando tiveram um mau comportamento.

em maioria foi a selecionada, nomeadamente, doces. Contudo, apenas três alunos não receberam a recompensa, por não terem conseguido os pontos precisos.

2.3.4. AVALIAÇÃO

A avaliação formativa deve ser efetuada diariamente para que todos os alunos possam ter proveito da mesma, levando assim ao seu sucesso escolar (Lopes & Silva, 2012). É através deste tipo de avaliação que os professores reúnem informações sobre o que os alunos sabem e o que são capazes de fazer. Deste modo, os professores conseguem dar feedbacks aos seus alunos, para que estes ultrapassem as suas dificuldades (Fernandes, 2021a). Os feedbacks devem ser dados quando: os alunos ainda tiverem tempo de agir sobre ele e compreenderem o que têm de fazer. Por sua vez, os professores devem optar, em certas situações por um feedback escrito para que os alunos os possam guardar e consultar sempre que precisarem. Além disso, é muito importante que os professores comuniquem com cada aluno fornecendo-lhes informações específicas para o seu desempenho individual e com a turma quando a informação for para vários alunos (Machado, 2021).

A avaliação sumativa, assim como a formativa tem um papel relevante no processo de aprendizagem dos alunos e estes dois tipos de avaliação são complementares uma da outra (Fernandes, 2021b). O mesmo autor afirma que, a avaliação sumativa permite aos professores realizar um balanço sobre o que os alunos aprenderam no final de um período de tempo, atribuindo-lhes uma classificação. É com este tipo de avaliação que os professores decidem a progressão académica dos alunos.

Uma falha que ocorreu no primeiro semestre foi não planificar momentos de avaliação, apenas implementei as fichas de avaliação programadas pelo professor titular de turma. No entanto, no segundo semestre já esteve presente e baseou-se numa avaliação formativa através de grelhas. Estas foram elaboradas por mim e pelo meu par pedagógico, em cada semana de PP selecionámos uma atividade e, de seguida, estabelecíamos dois ou três parâmetros para avaliar. As grelhas eram preenchidas da seguinte maneira, se fosse uma atividade mais prática (expressões, jogos didáticos, trabalhos de grupo, etc) tínhamos em conta as observações que ambas realizávamos nos momentos das propostas e o registo fotográfico; se fosse escrita de textos e fichas de trabalho recolhíamos as mesmas e corrigíamos ao final de cada dia, apesar de muitas vezes ter sido feita a correção em grande grupo. As fichas já corrigidas eram entregues aos alunos, no dia seguinte ou seguintes e era lhes dado tempo para observarem os registos efetuados por mim e pelo meu par

pedagógico, neste caso possíveis erros ortográficos, frases mal construídas, entre outros. Assim poderiam compreender onde poderiam melhorar ou continuar o bom trabalho. Quando elaborávamos as grelhas tínhamos em conta critérios na escolha de quem íamos avaliar. Optámos por em propostas práticas só seleccionar entre três a quatro alunos, sempre diferentes (de forma aleatória, apenas teriam de estar sentados perto, quando não seria possível mudavam de lugar só para aquela atividade), pois seria difícil observar todos os alunos; em atividades de fichas de trabalho já avaliávamos todos. No entanto, não ocorreram propostas práticas suficientes para que todos os alunos fossem avaliados, o que considero que foi uma falha. Com as informações das grelhas, durante os momentos em que estavam a realizar uma determinada tarefa individualmente, tentei auxiliar os alunos com mais dificuldades, por exemplo, na escrita de textos, em que muitas vezes era necessário fornecer-lhes pistas sobre o que poderiam escrever, apesar de serem indicados tópicos no enunciado; na resolução de problemas era preciso acompanhá-los o seu raciocínio para conseguirem interpretar o que era pedido no enunciado.

Ao longo de ambos os semestres tive sempre atenção ao feedback que ia dando aos alunos nos momentos de concretização de tarefas. Tentei recorrer a um feedback tanto positivo como construtivo, de forma a dar incentivo aos alunos para que melhorassem o seu trabalho e que dessem sempre o seu melhor.

2.3.5. REFLEXÃO

É muito importante refletir sobre a nossa ação, o que correu bem, os aspetos a melhorar, entre outros. Segundo Perrenoud (2001) é necessário que se formem professores competentes, com capacidade de refletir para que em situações imprevistas ajam da melhor maneira possível, para reajustarem os seus comportamentos em determinados acontecimentos, para melhorarem a sua prática, tendo em conta as aprendizagens dos alunos, etc. Com as reflexões pude modificar atitudes e aplicar estratégias em momentos que não tiveram um resultado positivo em aula. No entanto senti, novamente, algumas dificuldades em colocar por escrito as minhas aprendizagens e opções de melhoria em diversas situações. Considero que não consegui evoluir muito das reflexões efetuadas em Educação de Infância para as de 1.º CEB. Mas, tal como Alarcão (1996) menciona, refletir é uma capacidade que se vai desenvolvendo com o questionamento, a descoberta e o envolvimento pessoal, por isso é algo que acredito que irei melhorar com a experiência educativa.

2.4. PAPEL DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Como tive contacto com uma turma do 2.º e uma do 3.º, os alunos já se encontravam familiarizados com o 1.º CEB, contudo considero que seja essencial “trazer” para este contexto, a relação que o Pré-Escolar permite entre as crianças e o educador. Neste seguimento e de acordo com Lopes e Silva (2010), a relação que o professor estabelece com os seus alunos afeta o sucesso escolar destes, ou seja, quanto melhor for essa relação, melhores serão os resultados. Em ambos os semestres consegui vincular esta relação com os alunos, no entanto julgo que mesmo assim salientou-se mais com os alunos do 3.º ano. Foi algo que trabalhei e continuo a trabalhar interiormente que é o facto de demonstrar afeto e carinho, não é que não o sinta, mas sou uma pessoa que tem dificuldade para tal.

O professor surge fundamentalmente como um orientador/mediador de aprendizagens, refletindo sobre as possíveis estratégias que promovem a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e facilitador de relações entre os alunos (Cosme, 2018). Lopes e Silva (2010) enumeram algumas características que um professor deve ter em sala de aula: primeiramente, ser motivador, encorajando as conquistas dos alunos e a sua participação ativa; criativo, no sentido em que procura fazer mais e melhor e ainda ser recetivo a novas ideias; equilibrado, ou seja, ter capacidade para agir com base no contexto; ético, na medida em que compreende as crenças, as diferenças, os valores dos outros e sabe como relacioná-los com a cultura do contexto; ativo, resolvendo situações imprevistas e enriquecendo a sua formação; empático, sendo sensível às necessidades e interesses dos alunos; e não diretivo colocando os alunos no centro do seu processo de ensino-aprendizagem. Perante estas características, ao longo das Práticas Pedagógicas em 1.º CEB considero que fui evidenciando algumas sendo elas: motivadora, tanto na turma do 2.º ano como na do 3.º ano procurei sempre incentivá-los a participarem ativamente quando lhes era questionado algo e a encorajá-los quando diziam que não eram capazes ou que não conseguiam realizar; ética, por exemplo no 2.º ano existia um aluno com nacionalidade ucraniana e sempre que o tema abordado na aula o permitia sugeria-lhe que falasse um pouco sobre a sua cultura; e empática, tentei planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, como foi o caso das diversas propostas concretizadas com a turma do 3.º ano sobre a Lua, pois os alunos tinham demonstrado interesse por este satélite natural da Terra. Ainda necessito de trabalhar futuramente, as características que não mencionei.

Oliveira-Formosinho (1999), citada por Lopes e Silva (2010) defende, que ser professor foi e será sempre mais do que transmitir conhecimentos. É estar sempre preocupado com a segurança, o bem-estar dos alunos, respeitar as suas famílias e estar em constante procura de métodos de ensino e de avaliação mais eficientes. Tendo em conta o que esta autora sustenta, considero que seja essencial que os professores se foquem nos alunos e, por isso, a avaliação deve ser realizada de modo regular, para que os alunos se sintam motivados.

2.5. CONCLUSÃO

O percurso que efetuei pelos quatro contextos educativos tornou a minha formação muito positiva, contribuindo assim, para o meu crescimento pessoal e profissional. Segundo Tardif (2012), a formação inicial permite criar bases fundamentais para um futuro profissional, por isso irei ter em conta todas as aprendizagens que realizei ao longo das PP. Além do mais, com estes contextos aprendi o quão importante é gerar vínculos com as crianças, respeitar o seu tempo e espaço e claro planificar propostas com base nas suas necessidades e nos seus interesses. Compreendi também a importância de diversificar propostas, de envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, do tempo que muitas vezes parecia inimigo, mas na verdade é só saber geri-lo da melhor forma possível.

Considero que tenho muitas “arestas para limar”, mas só estando no “terreno” e assumindo uma turma é que vou poder conseguir ultrapassá-las com bastante esforço e dedicação, aplicando várias estratégias que levem à construção de aprendizagens significativas. Ainda assim, para que consiga evoluir julgo que também preciso de ter muita atenção ao que me rodeia (alunos e comunidade educativa) e estar em constante formação. Ser professor é um trabalho exigente, no entanto também é recompensador na medida em que forma cidadãos com diversos valores e capazes de viver em sociedade.

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do relatório, apresenta-se o estudo realizado em contexto de Jardim de Infância. Este, que diz respeito à organização e enriquecimento da área da biblioteca, partiu de uma necessidade observada nas primeiras semanas de prática.

Desta forma, numa primeira fase, dar-se-ão a conhecer o enquadramento da investigação, numa segunda fase o enquadramento teórico em torno dos principais conceitos da temática em estudo, numa terceira fase apresentar-se-ão os processos metodológicos

desenvolvidos e, numa quarta fase, a apresentação e discussão dos resultados. No final dar-se-ão a conhecer as considerações finais.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é apresentada a contextualização, a motivação e a pertinência do estudo, as questões de investigação e os respetivos objetivos.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO, MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A temática deste estudo surgiu de uma necessidade observada no contexto de Jardim de Infância. Desde o primeiro dia de prática estive atenta à dinâmica do grupo e, após uma semana compreendi, a rotina das crianças na sala de atividades. Inclusivamente, através de várias conversas informais com a educadora cooperante pude perceber como estava organizada a sala, ou seja, por áreas. Assim sendo, mantive sempre o meu olhar atento a cada uma destas, com o objetivo de compreender os materiais que continham e como eram utilizadas pelas crianças.

Através das observações constatei que a área da biblioteca não costumava ser muito solicitada pelas crianças. De facto, o espaço desta área não era chamativo para elas. Era frequentada quase sempre pelas mesmas crianças, sendo que as restantes raramente a queriam utilizar, acabando sempre por “perder” em relação às outras áreas da sala, por exemplo, área da casinha, área dos jogos de mesa, etc. Pude observar, ainda, que tinham bastante interesse por livros e histórias, uma vez que existia um momento dedicado à sua leitura, na sua rotina que se repetia pelos vários dias da semana. Além deste gosto manifestado, as crianças ainda traziam livros de casa para o Jardim de Infância para que a educadora os lesse, em grande grupo. Posto isto questionei-me sobre o porquê de não se refletir este interesse na área da biblioteca, algo que me fez querer investigar, uma vez que a biblioteca constitui um lugar privilegiado para as crianças criarem uma ligação com os livros (Balça, 2011). Esta autora refere ainda que quanto mais apelativo for esse lugar, mais facilmente as crianças o procuram.

No seguimento do que foi mencionado anteriormente e dada a importância que a família tem em incentivar as crianças a contactar com livros precocemente, desenvolvendo assim o seu interesse pela leitura (Hohmann & Weikart, 2003), motivou-me a investigar a existência de práticas de leitura em contexto familiar. Mata (2002) sustenta que é fundamental os pais e a restante família participarem ativamente no processo de aprendizagem de

literacia das crianças. A mesma autora afirma ainda que as práticas desenvolvidas no seio familiar devem estar integradas no quotidiano das crianças de forma significativa, sendo igualmente importante a existência de colaboração com a escola.

1.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Após a identificação da problemática, para a concretização deste projeto foi preciso definir algumas questões, tais como:

- ✓ Reorganizar e enriquecer a área da biblioteca pode potenciar o interesse das crianças pela mesma?
- ✓ Será que as práticas de leitura em contexto familiar influenciam a frequência das crianças na área da biblioteca?

Para dar resposta às questões foram definidos os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar comportamentos indicadores de envolvimento das crianças na área da biblioteca;
- ✓ Caracterizar as práticas de leitura dos pais com as crianças em contexto familiar;
- ✓ Relacionar a frequência da ida à área da biblioteca com as práticas de leitura dos pais com as crianças.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo é apresentada a revisão bibliográfica, relacionada com o ensaio investigativo focando-se, de uma forma geral, no conceito de Literacia Emergente, a importância do livro para a promoção da literacia, o papel da família no despertar do gosto pela leitura, práticas de leitura em ambiente familiar, o papel do educador na formação de crianças leitoras e na organização da área da biblioteca numa sala de atividades do Jardim de Infância.

2.1. CONCEITO DE LITERACIA EMERGENTE

Mata (2002) refere que o conceito de Literacia Emergente remonta aos anos 80, quando surgiram diversos estudos com o intuito de investigar os conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita em idades precoces. Teale e Sulzby (1989), citados por Mata (2002), afirmam que o conceito de Literacia Emergente surgiu para demonstrar que a aquisição da leitura, por parte das crianças, se inicia antes da aprendizagem formal tanto

da escrita como da leitura através de oportunidades que lhes são proporcionadas. Deste modo, as etapas primordiais permitem que as crianças se envolvam precocemente, construindo o seu processo de compreensão sobre como funciona a linguagem escrita (Mata, 2002). Viana et al. (2017), citando Justice e Pullen (2003); Justice e Kaderavek (2002), corroboram esta ideia afirmando que o conceito de Literacia Emergente corresponde ao “conjunto de conhecimentos, de competências e de interesses das crianças, relacionados com a leitura e a escrita (...) resultantes das experiências vividas nos diferentes contextos” em que estão inseridas (p. 9).

Neste sentido, Leal et al. (2014) defendem que as investigações realizadas sobre o conceito de Literacia Emergente evidenciam o papel ativo das crianças bem como o seu envolvimento em várias experiências que ocorrem em contextos específicos. Assim sendo, Mata (2002) considera que a aprendizagem da literacia é motivada pelas interações sociais que as crianças efetuam com os adultos (pais ou adultos próximos) e com os seus pares. Nesta linha de pensamento, as interações ocorrem em contexto familiar e escolar e são elas que ditam o sucesso da Literacia Emergente. Estes contextos são lugares excelentes para demonstrar comportamentos emergentes tanto de leitura como de escrita, facilitando a criação de rotinas, de hábitos e do gosto pela leitura, principalmente através do contacto com livros e outros materiais impressos (rótulos, listas de compras) (Cruz et al., 2012).

2.2. A IMPORTÂNCIA DO LIVRO PARA A PROMOÇÃO DA LITERACIA

Como referido anteriormente, a construção de ambientes educativos em torno da Literacia Emergente é um processo que leva à prática de experiências significativas promotoras de interações positivas ligadas à leitura e à escrita. Para Batista e Pontes (2018), a literacia permite abrir portas para o mundo da textualidade, criando uma ligação com a leitura, sendo esta fundamental na formação da personalidade das crianças. Desta forma, é importante que contactem precocemente com os livros, contribuindo assim para a criação de hábitos de leitura (Ramos & Silva, 2014). Mendes e Velosa (2016) complementam esta ideia afirmando que através deste contacto, a identidade leitora das crianças vai-se ajustando com maior rapidez, ao longo do tempo.

Conforme Ressurreição (2005), as histórias podem ser consideradas obras de arte, uma vez que despertam uma variedade de sentimentos comuns, sendo os mesmos de fácil compreensão pelas crianças. A mesma autora salienta que a leitura explora a nossa

imaginação, favorecendo o aumento da fantasia das crianças para que se tornem adultos mais criativos e felizes. A fantasia permite que elas se aproximem mais da forma como observam o mundo que as rodeia, uma vez que dão vida a tudo o que esteja à sua volta.

É esperado que as crianças desenvolvam o prazer pela leitura e, por isso, é importante que ouçam ler histórias em voz alta, mesmo quando não conseguem compreender na totalidade as narrativas, pois é através destas que desenvolvem a sua linguagem e vocabulário. Marchão (2013) argumenta que as crianças, quando prestam atenção ao que o contador de histórias lhes está a mostrar, ficam atentas a todas as particularidades contidas no texto e nas ilustrações. Martins et al. (2020) corroboram esta ideia referindo que durante a audição de histórias, as crianças aprendem a reconhecer letras e sinais de pontuação, a direccionalidade da escrita (da esquerda para a direita) e aprendem também que o que está a ser dito é representado através da escrita. Deste modo desenvolvem a capacidade de atenção, compreensão e a memória. Os mesmos autores consideram que a leitura de histórias possibilita desenvolver o pensamento crítico das crianças e aprofundar os seus conhecimentos sobre o mundo. Nesta linha de pensamento, a narração de histórias é um ponto de partida para o diálogo proporcionando estabelecer ligações entre o conteúdo destas com as vivências das crianças (Mata, 2008).

No que concerne ao desenvolvimento social e moral, a leitura e a exploração de histórias possibilitam às crianças a aquisição de valores morais, sendo estes fundamentais para a sua formação social e pessoal, bem como para a sua integração nos vários contextos que as rodeiam (Mendes & Velosa, 2016).

Assim, por tudo o que foi supramencionado, o contacto com os livros em idade precoce promove o desenvolvimento das crianças tanto ao nível cognitivo como ao nível social e moral. Neste sentido é fundamental que criem uma ligação de prazer com os livros, sendo este um fator determinante para que as crianças sintam interesse pela leitura.

2.3. A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A LEITURA

2.3.1. O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESPERTAR DO GOSTO PELA LEITURA

A família tem um papel fundamental na promoção do gosto pela leitura, uma vez que é através das interações que as crianças experienciam com a família que se instituem rotinas, de modo a valorizar o livro enquanto objeto e, por sua vez, a leitura (Azevedo, 2011). Assim, surgiu o conceito de Literacia Familiar que apesar de abranger múltiplas vertentes pode-se caracterizar pelo envolvimento da família na aquisição da leitura e da escrita dos

filhos, através de diversas práticas (Mata, 2002). Neste sentido, Azevedo (2011) considera que, as experiências vividas em família deverão transmitir segurança, ser ricas e desafiantes para todos, particularmente para as crianças.

Ouvir ler é uma das estratégias mais fortes para despertar a motivação para aprender a ler e a escrever. Conforme Moreira e Ribeiro (2009), a criação de um ambiente carinhoso e positivo proporciona a aproximação entre as crianças e a família. Viana et al. (2017) corroboram esta ideia defendendo que, ouvir ler pela voz dos pais proporciona um momento de partilha de prazer, de carinho e de mimos, facilitador para a criação de um clima positivo. Na perspetiva de Mata (2004), citada por Cruz e Ribeiro (2009), a leitura de histórias é uma prática significativa que promove diversas interações facilitadoras do desenvolvimento da Literacia Emergente e da motivação para a leitura e para a escrita. Se as interações forem de qualidade, normalmente as crianças irão estar atentas ao que o leitor estará a dizer (Moreira & Ribeiro, 2009; Cruz et al., 2012). Cruz e Ribeiro (2009) destacam que a narração de histórias já conhecidas pelas crianças torna-se benéfico para elas, visto que se deparam com as mesmas estruturas morfológicas e sintáticas. No entanto, para estas autoras é igualmente aconselhável utilizar também livros não tão conhecidos pelas crianças, pois permite-lhes adquirir novo vocabulário quer de forma recetiva (quando compreendem o que ouvem), quer de modo expressivo (quando verbalizam). Para além da leitura de histórias, as crianças podem ser estimuladas pela família, através de diálogos, de canções, ou até mesmo por momentos casuais (por exemplo, ler listas de compras, ementas de restaurantes, cartazes publicitários) (Mata, 2002; Cruz & Ribeiro, 2009; Viana et al., 2017).

A criação de hábitos de leitura prazerosos e estimulantes para as crianças deve ser intensificada desde a Creche, Jardim de Infância e assim sucessivamente. Contudo, a família é a principal e a primeira mediadora dos livros e, por isso, deve criar rotinas desde o nascimento colocando ao alcance das crianças livros de pano, de cartão duro, de esponja, de banho, entre outros (Balça et al., 2017). Estes autores sustentam que o contacto com livros, precocemente, vai possibilitar às crianças, através do brincar, o acesso às primeiras atitudes leitoras. É importante que a família disponibilize diversos livros, à medida que as crianças cresçam, tendo em conta se são apropriados para a idade e se vão ao encontro dos seus interesses.

É também crucial que as crianças observem o comportamento dos familiares leitores, a maneira como manuseiam os livros, o sentido em que folheiam as páginas, nos

comentários que fazem, para que comecem a habituar-se a relacionar conteúdos escritos e compreender as funções da linguagem escrita (Viana et al., 2017). As famílias realizarem estas práticas, as crianças irão tornar-se leitores assíduos escrita (Gomes, 2017; Tussi & Rösing, 2009, citados por Balça et al., 2017).

Quando a escola se aperceber que algumas das crianças não são estimuladas pela família, no que toca à promoção do gosto pela leitura, deve procurar que elas contactem com livros, dando-lhes a possibilidade de os levarem para casa. Neste sentido, é importante que a escola desenvolva propostas de leitura que possam envolver as crianças e a sua família. Assim como Balça et al. (2017) referem a família ao estar inserida nesses projetos poderá compreender a relevância do seu papel, enquanto mediadora de leitura. Os mesmos autores defendem que os estudos que têm sido realizados demonstram que o envolvimento familiar nas práticas de literacia das crianças beneficia o seu desempenho escolar. O estudo concretizado por Wells (1988), citado por Mata (2002), é destacado por esta autora por ter uma particular importância relativamente aos outros. Foi realizada uma avaliação das crianças à entrada para a escola de modo a comparar com o resultado ao nível da leitura. Este estudo verificou que o conhecimento de literacia das crianças estava relacionado com: o número de livros existentes em casa; a concentração e o interesse em atividades propostas ligadas à literacia (ouvir ler histórias e escrever), levando ao sucesso ao longo do percurso escolar. Além de que, os pais que consideram a literacia fundamental e como uma prática de satisfação do dia a dia, transmitem esses valores e essas práticas, mais facilmente aos seus filhos (Wells, 1988 citado por Mata, 2002).

De acordo com Pacheco e Mata (2013), as práticas de literacia efetuadas no seio de famílias onde os livros são valorizados e a leitura ser uma atividade recorrente, permitem fortalecer nas crianças a vontade de ler.

2.3.2. PRÁTICAS DE LEITURA EM AMBIENTE FAMILIAR

As práticas de leitura em contexto familiar são várias e podem estar relacionadas com atividades do dia a dia; de tempos livres; escolares; das profissões de cada membro da família; de leitura de histórias, entre outras (Mata, 2002). Neste sentido é possível verificar a existência de atividades ao nível formal e ao nível informal. Cruz e Ribeiro (2009) esclarecem que as atividades informais colocam as crianças em contacto com os materiais impressos involuntariamente, como por exemplo, através de leituras partilhadas de histórias, tendo como objetivo a compreensão das mensagens expressas nestas. Já as formais

têm como foco principal a linguagem escrita, nomeadamente, treino da escrita das letras do nome, bem como do próprio nome. Estas práticas promovem hábitos de leitura, desenvolvem a Literacia Emergente e contribuem para a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Cruz et al., 2012).

Saracho (1999), citado por Cruz e Ribeiro (2009), destaca quatro categorias que as famílias usam para desenvolver as capacidades literárias. A primeira categoria foca-se nas leituras em casa, seja de livros, jornais, cartas, receitas culinárias, rótulos de embalagens, etc. Uma segunda remete para atividades fora do contexto familiar, como leituras de sinais, mapas, menus de restaurantes. A terceira prende-se com a realização de jogos de palavras, visualização de desenhos animados, notícias e visitas a bibliotecas públicas ou escolares, particularmente quando ocorrem eventos destinados aos pais com o intuito de desenvolver capacidades nos filhos. Por fim, a quarta categoria engloba propostas de escrita tais como, listas de compras, cartas para familiares ou amigos e histórias inventadas.

Cruz e Ribeiro (2009) mencionam vários autores que realizaram alguns estudos sobre as práticas de literacia familiar, em que identificaram que a existência de livros em casa, a frequência e qualidade das interações com a linguagem escrita são bastante influenciadas pelo nível socioeconómico em que a família se insere. Um dos estudos foi realizado Sénéchal (2006) em que envolveu 1174 famílias. Este autor declarou que o nível socioeconómico parece influenciar o desenvolvimento literário das crianças. Uns anos antes, outros quatro autores, Aram e Biron (2004) e Storch e Whitehurst (2001) sugeriram que as crianças de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos tinham um desempenho inferior no domínio da literacia do que as que de níveis socioeconómicos mais elevados. Referiram ainda que o contexto onde as crianças menos favorecidas se encontram deve ser reforçado para que as competências de literacia sejam ampliadas. Cruz e Ribeiro (2009), citando Mata (2004), referem que as crianças que dispõem de uma grande diversidade de livros em casa, apresentam noções mais complexas sobre a linguagem escrita.

Nesta linha de pensamento foram concretizados, igualmente, estudos sobre o nível de educação parental. Verificou-se que crianças cujas mães possuíam um nível de educação superior, envolviam-se mais nas propostas de literacia. Contudo, mães com nível reduzido de educação, mas em contrapartida com elevado envolvimento na educação das crianças procuravam gerar oportunidades para o aumento da literacia dos seus filhos (Dearing et al., 2004, citados por Cruz & Ribeiro, 2009).

2.4. O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

O educador tem um papel importantíssimo enquanto mediador de leitura. Segundo Mendes (2015), o educador é considerado o responsável para despertar o gosto pela leitura das crianças. Logo deve utilizar estratégias que incentivem as crianças a interessarem-se pelos livros e a realizarem novas descobertas. É importante que o educador fomente hábitos de leitura, mas para isso precisa de escolher bem os livros, isto é, estes devem ser apelativos tanto ao nível estético como literário. Mendes e Velosa (2016) complementam esta ideia referindo que “um educador empenhado em desenvolver (...) competências nas crianças (...) deve selecionar criteriosamente os livros que lhes oferece” (p. 118). De acordo com Marchão (2013), é essencial que os livros sejam adequados às idades das crianças e os temas destes devem ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Além deste critério de seleção de livros, Ramos e Silva (2014) referem outros, nomeadamente: a valorização de livros com conteúdos informativos; livros de diversos géneros textuais (rimas, contos, álbuns narrativos, etc); livros onde são abordados valores; adequação ao público-alvo, etc.

Na perspetiva de Azevedo (2011), o educador necessita também de instituir a “hora do conto” com regularidade, entregar-se à narração das histórias com sentimento e paixão para despertar a atenção das crianças e para criar uma ligação com elas. Deste modo e segundo Sobrino (2006), o educador precisa de usar uma linguagem simples, com expressividade, ritmo e sonoridade para manter as crianças motivadas e interessadas durante o conto. Este é um momento que poderá ser aproveitado para envolver as crianças, desafiando-as a responder a perguntas, a antecipar o enredo das histórias e a fazer recontos com as suas próprias palavras (Martins et al, 2020), potenciando-se, assim, a compreensão leitora. Com a leitura partilhada e interativa, as crianças começam a aprender a serem contadoras de histórias, a aceitar a opinião dos outros, a saberem esperar pela sua vez, a criarem gostos e preferências, estimulando assim a sua predisposição para outras leituras (Sim-Sim et al., 2008). As mesmas autoras e Hohmann e Weikart (2003) sustentam que o educador representa um modelo para as crianças e como contribui para o enriquecimento do desenvolvimento cognitivo e linguístico destas deve ter atenção à linguagem que utiliza, dado que algumas palavras são novas. Quando estas situações acontecerem, o educador deverá explicar às crianças o significado dessas palavras, tendo em conta o contexto. Para que desenvolvam mais o seu conhecimento linguístico é relevante que o educador promova atividades de carácter lúdico com a linguagem tais como, criação de novas

palavras e rimas, exploração de lengalengas e audição de cantigas, entre outras (Silva et al., 2016).

Para além do contacto com os livros, as autoras anteriormente mencionadas defendem que o educador deve proporcionar a interação e o manuseamento de outros materiais impressos, como por exemplo a concretização de cartazes construídos e ilustrados pelas crianças, escrita de cartas com diferentes destinos, ler e falar sobre notícias tanto do jornal impresso como da televisão, afixar e ler para as crianças a ementa da semana, etc. Nesta linha de pensamento, Viana et al. (2017) sustentam que, algumas crianças já possuem alguns conhecimentos sobre a leitura e por isso, o educador deve permitir o contacto com o impresso, de modo a facilitar a aprendizagem.

O educador pode ainda apresentar outros recursos às crianças como por exemplo, dramatizações com fantoches, pois segundo Silva et al. (2016), “o contacto com práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais (...) contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (p. 53). Promove, igualmente, a reflexão sobre as práticas teatrais visualizadas ou criadas pelas crianças ampliando assim, o seu vocabulário ao nível da linguagem teatral.

As tecnologias são um outro recurso que o educador poderá apresentar às crianças, uma vez que possuem um enorme potencial na partilha de conhecimento. Por esta razão, o educador deverá proporcionar oportunidades para a exploração dos recursos tecnológicos (Silva et al., 2016). O cinema é visto como uma ferramenta interdisciplinar, pois a partir dos filmes, vídeos ou de curta-metragens, o educador consegue transportar para a sala de atividades várias mensagens (atitudes, valores, etc). De acordo com Walter (2015), nas curtas, mais especificamente, a junção das imagens, música e sons tem como finalidade desenvolver o pensamento crítico das crianças. Neste sentido, considero que as crianças quando visualizam curtas, ao observarem as imagens e ouvirem a música e os sons permiti-lhes pensar sobre o que estão a ver e a dar-lhes sentido. Isto é, por exemplo, se surgir uma imagem em que apareça uma pessoa e, em simultâneo a música for mais calma e triste, as crianças, eventualmente, poderão associar que aquela pessoa que apareceu se encontra com alguma tristeza.

Existe uma grande diversidade de iniciativas determinantes na promoção da leitura que podem ser efetuadas pelo educador. Ainda assim, as livrarias, os escritores e os

ilustradores também podem desempenhar um papel importante neste âmbito, levando os livros às escolas.

Além de desenvolver propostas que incentivem a leitura por prazer, cabe ao educador criar um ambiente encantador, apelativo, estimulante e organizado para promover a leitura. Posto isto, o educador deve inserir na organização da sala de atividades um espaço destinado ao contacto com livros, de forma espontânea, no entanto deve igualmente, estimular as crianças a frequentá-lo. É necessário que o educador as envolva num ambiente rico em materiais e suportes diversificados de escrita, para que as crianças possam ir adquirindo conceções sobre a funcionalidade da leitura e da escrita (Sobrinho, 2006).

2.5. A ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DA BIBLIOTECA NUMA SALA DE ATIVIDADES DO JARDIM DE INFÂNCIA

Uma das áreas de extrema relevância numa sala de Jardim de Infância é a área da leitura e da escrita, onde se pode integrar a biblioteca.

De acordo com Silva et al. (2016), os espaços numa sala de atividades podem ser variados, no entanto os materiais existentes e a sua organização condicionam a forma como são usados tendo em conta o desenvolvimento das aprendizagens. Por isso, é preciso ter em consideração o espaço e a dinamização da biblioteca para que se torne um lugar, no qual as crianças possam estabelecer uma relação com os livros. Assim como Mata (2008) afirma, este deve transmitir confiança e segurança, de modo a promover o prazer pela leitura. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) reforçam esta ideia defendendo que a biblioteca deve ser um lugar de emoções, na medida em que os sentidos, o tátil e o espiritual se unam verdadeiramente.

Marchão (2012) sustenta que a biblioteca deve ficar situada preferencialmente num dos cantos da sala com boa iluminação, pelo facto de, geralmente ser uma zona mais calma em relação à movimentação das restantes áreas, onde o brincar é mais agitado, assim este não interfere com a exploração dos livros. Esta autora defende ainda que a área da biblioteca deve ser demarcada por estantes ou pequenos armários, decorada de modo a promover um ambiente acolhedor através da colocação de uma manta, cadeiras, almofadas para que as crianças possam estar sentadas, confortavelmente.

Para Mata (2008) é importante que a biblioteca contenha diversos tipos de livros, com inúmeras funções, incentivando a sua utilização em atividades diversas, na construção de

livros com as crianças e, no fim inclui-los na área, de forma a levá-las a descobrir as particularidades de cada um, bem como as características do texto contido nestes. Assim sendo, a diversidade de livros é um fator a ter em conta na organização da biblioteca, para que as crianças os possam explorar livremente e ler à sua maneira, inventando histórias a partir da narrativa visual e interagir com outros colegas. Assim como Hohmann e Weikart (2003) referem, as crianças observam e leem os livros, simulam a leitura através das pistas visuais que encontram nas ilustrações, ouvem, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira.

Relativamente à organização dos livros, esta deve ser realizada pelas crianças com a ajuda do educador, podendo ser organizados consoante os temas, as personagens, o tamanho das lombadas, as cores, entre outros (Balça, 2011). A mesma autora salienta que a arrumação dos livros deve ser igualmente efetuada pelas crianças, e por sua vez devem ser colocados direitos em prateleiras que estejam ao alcance delas para que lhes tenham acesso rapidamente. Para que a curiosidade das crianças seja estimulada é preciso ir renovando com alguma regularidade os livros presentes na área (Balça, 2011).

A mesma área deve ainda possuir materiais do dia a dia, como por exemplo, folhetos publicitários, jornais, revistas, listas de compras, receitas culinárias, etc. Marchão (2013) defende que, este tipo de documentação pode ser utilizado como fonte de pesquisa e de suporte para eventuais projetos do grupo. É, igualmente, importante dispor objetos como por exemplo, fantoches, de vários tipos e formas, pois facilita “a expressão e a comunicação através de «um outro»” (Silva et al., 2016, p. 52). Assim sendo, com os fantoches, elas podem representar histórias que conhecem, com base em situações do dia a dia ou até mesmo inventar outras (Marchão, 2012).

Em suma, é essencial a presença da leitura e da escrita no Jardim de Infância, sendo por isso importante a criação de uma área da biblioteca. Esta deve ser acolhedora e apelativa para as crianças, integrando materiais promotores da literacia como livros, revistas, jornais, entre outros. Desta forma, elas irão ter contacto com o código escrito e descobrir para que serve, tendo a oportunidade de desenvolver a Literacia Emergente, tão relevante para a aprendizagem da leitura e da escrita.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

No presente capítulo são discriminadas as opções metodológicas adotadas no estudo efetuado, especificando a natureza da investigação e descrevendo os instrumentos e as técnicas utilizados na recolha e na análise dos dados. Este capítulo encontra-se dividido em dois segmentos, Opções Metodológicas e Procedimentos Metodológicos.

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

No estudo efetuado optou-se por seguir uma metodologia de natureza qualitativa e assim como Sousa e Baptista (2011) afirmam esta é indutiva e descritiva, pois o investigador interage com o objeto de investigação e procura compreender os padrões que encontra nos dados recolhidos, desenvolvendo ideias e esclarecimentos. Ou seja, este tipo de investigação remete para uma atitude subjetiva, dado que descreve o que o investigador observou, valorizando a visão deste sobre a perspectiva dos participantes (Coutinho, 2011).

Neste sentido, o presente estudo sucedeu-se como investigação-ação, pois ocorreu no contexto onde o investigador estava inserido e onde interveio de forma a provocar alteração no mesmo. Conforme Cardoso (2014), a investigação-ação corresponde ao estudo de uma situação, em que se recolhe informações, no sentido de a melhorar. Traqueia et al. (2021) corroboram esta ideia referindo que a investigação-ação se insere no paradigma sociocrítico e caracteriza-se pela busca constante de informações com o objetivo de promover alterações, sendo que o investigador é participante ativo. Todo este processo desenvolve-se, segundo Coutinho et al. (2009) e Cardoso (2014), num ciclo entre planificação, ação, observação e reflexão. Amado (2014) enumera algumas características da investigação-ação tais como: colaborativa e participativa, na medida em que todos intervêm no processo; cíclica, envolvendo uma espiral de ciclos em que o que foi descoberto no início podem ser modificadas; prática e interventiva, uma vez que descreve uma realidade e intervém nela mesma; crítica e avaliativa, isto é, as mudanças são realizadas, mas ao mesmo tempo, sempre avaliadas e criticadas levando à aquisição de novos conhecimentos.

3.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.2.1. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância, num Jardim de Infância da rede pública, no concelho de Leiria. A instituição pertence a um agrupamento que foi fundado em 2013. Este agrupamento é composto pela escola sede e por 15 instituições, das quais oito são apenas Jardins de Infância, quatro Escolas Básicas apenas com 1.º Ciclo, dois Centros Escolares e uma Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclo.

Neste contexto, a sala dividia-se em seis áreas (jogos de chão, biblioteca, casinha, pista, jogos de mesa e plasticina). Esta sala contava com uma Educadora de Infância, com uma Auxiliar de Ação Educativa e com um grupo de 25 crianças – 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Estas tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo por isso um grupo heterogéneo. A maioria demonstrava vontade em participar em atividades de grupo, de carácter motor e de jogo simbólico. É também de destacar a necessidade que demonstravam em conversar, sendo que, por vezes, revelavam dificuldades em esperar pela sua vez. No entanto, estas crianças eram muito curiosas e interessadas relativamente a tudo o que observavam ou escutavam. Como as idades eram distintas, é de referir que o tempo de concentração das crianças mais velhas era bastante maior do que o das mais novas.

O presente estudo foi desenvolvido com o grupo de crianças na totalidade e com as respetivas Encarregadas de Educação, porém apenas 22 é que participaram. As idades compreendiam-se entre os 25 e os 55 anos, sendo que a média das idades se foca na faixa etária dos 36 aos 45 anos.

3.2.2. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para instrumentos de recolha de dados, neste estudo recorreu-se às notas de campo, acompanhadas de registos fotográficos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo fornecem uma descrição de pessoas, de objetos, de conversas, entre outras, de modo a facilitar a análise de dados. Campos et al. (2021) corroboram esta ideia, sustentando que as notas de campo devem conter palavras e frases pequenas, para que seja mais rápido o seu registo. Os registos fotográficos tornam-se dados fiáveis, sendo que representam algo

da realidade e ajudam-nos a compreender melhor várias situações (Traqueia et al., 2021; Bogdan & Biklen, 1994).

Como técnicas de recolha de dados optou-se por recorrer à observação e a um inquérito por questionário. No que diz respeito à observação, esta foi participante, visto que a investigadora se envolveu ativamente no grupo, o que permitiu integrar-se nas atividades e vivências das crianças (Sousa & Baptista, 2011). Relativamente ao inquérito por questionário, Batista et al. (2021) defendem que este é usado quando o investigador deseja inquirir um determinado grupo de pessoas, com o objetivo de elaborar inferências e generalizações. Por esta razão, o inquérito foi aplicado às famílias das crianças através do *Google Forms*, pois pretendia-se caracterizar as suas práticas de leitura com os pais em contexto familiar. Durante o processo de construção do mesmo realizei diversas pesquisas sobre a sua estrutura e analisei, igualmente alguns similares. Primeiramente procurei obter as informações pessoais da criança (nome completo e género) e do/a Encarregado/a de Educação (idade, grau de parentesco com o educando, habilitações literárias e profissão atual). A segunda parte do questionário tinha como objetivo obter respostas mais direcionadas para o tema a investigar. De um modo geral era composto, essencialmente, por questões de resposta fechada, tendo apenas uma de resposta aberta.

3.2.3. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo, visto que esta permite ao investigador identificar, descrever e interpretar, de forma organizada, objetiva e rigorosa, os conteúdos sejam eles escritos ou visuais (Amado, 2014). Isto é, a partir da análise de conteúdo, os dados recolhidos para a investigação são analisados de acordo com categorias definidas antecipadamente, tendo em conta os objetivos que o investigador pretende alcançar. Conforme Moura et al. (2021), este tipo de análise permite não só conhecer as características de uma mensagem, como também do contexto ou das condições de onde surgiu. Bardin (2004) defende que a análise de conteúdo envolve três etapas: primeiramente, a pré-análise que consiste em organizar e sistematizar o material; seguidamente ocorre uma exploração deste, ou seja, é realizada uma análise mais aprofundada e sustentada por fundamentação teórica; para finalizar é efetuado o tratamento dos resultados, sendo apresentada uma reflexão crítica sobre estes levando à ocorrência de interpretações inferenciais.

3.2.4. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

Ao investigar é necessário ter uma grande responsabilidade e sentido de ética. As crianças são seres capazes, competentes e com agência. Por isso e segundo Mesquita 2020, é importante garantir os direitos e bem-estar das crianças, em todas as investigações. Esta autora refere ainda que, os princípios éticos da investigação devem ser protegidos, não pela exigência desta, mas pelo categórico moral das crianças.

Durante a concretização do estudo foram tidos em conta diversos princípios éticos, como escolhas, opiniões, valores e crenças das crianças. Ao longo da intervenção tive o cuidado de garantir o respeito, a agência, a individualidade e o bem-estar de cada criança. É de salientar que preservei a identidade de cada criança, sendo que apenas coloquei as iniciais dos nomes. A investigação só teve início quando os Encarregados de Educação autorizaram a participação dos seus educandos na mesma.

3.2.5. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Numa primeira fase, o foco da intervenção foi o de reorganizar e enriquecer a área da biblioteca com o intuito de aumentar o interesse das crianças pela mesma. Em simultâneo foram realizadas atividades de exploração de histórias selecionadas durante a intervenção, visualização de um teatro de fantoches e de uma curta-metragem, como forma de despertar o gosto pela leitura. A intervenção realizou-se por diversos momentos, em vários dias e semanas. É de referir que todas as propostas realizadas partiram dos interesses e das necessidades das crianças, observados ao longo da prática. Os procedimentos aqui apresentados permitirão compreender se as propostas implementadas potenciam a procura e a participação das crianças na área da biblioteca.

3.2.5.1. À CONVERSA SOBRE BIBLIOTECAS

Dado que a área da biblioteca da sala de atividades deve ser pensada em função dos interesses e necessidades das crianças, comecei por conversar com elas sobre o que entendiam ser uma biblioteca. Visto que não foi possível deslocar as crianças a locais onde pudessem estar em contacto com livros e outros recursos optei por, durante a conversa, apresentar duas bibliotecas recorrendo a visitas virtuais. Elas puderam visitar a “Biblioteca Infantil e Juvenil de Cascais” e “Bichinho do Conto”. Ao longo destas visitas virtuais fui questionando as crianças sobre o que as bibliotecas continham e se existiam semelhanças e/ou diferenças com a biblioteca da sala.

3.2.5.2. IDEIAS PARA MELHORAR A NOSSA BIBLIOTECA...

Após as visitas virtuais às bibliotecas, chegou o momento de questionar as crianças sobre o que gostariam de ter na sua biblioteca. Para isso decidi elaborar algumas questões e entrevistar oito crianças (quatro meninos e quatro meninas) (duas com três anos, duas com quatro, duas com cinco e duas com seis anos). Optei por realizar as entrevistas de forma individual e não em grande grupo, pois assim as crianças que se sentiam mais envergonhadas podiam estar mais à vontade em verbalizar os seus interesses e gostos. A cada uma delas perguntei o que mais gostavam de fazer na área, a razão de não escolherem aquela área mais vezes, se estavam confortáveis a ler os livros e consoante o que viram nas outras bibliotecas, o que gostariam de ter na da sala que ainda não tinham.

3.2.5.3. CONSTRUÇÃO DE UM CARTAZ PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

Para que todas as crianças tivessem acesso às ideias de forma a estarem organizadas sugeri-lhes que construíssemos um cartaz com as questões: “o que a nossa área tem”; “o que queremos que tenha” e “como vamos fazer”. Para as duas primeiras questões, as crianças colaram fotografias e os respetivos nomes dos objetos existentes na área e as suas propostas para a melhorar.

A última questão decidi deixar também ao critério das crianças e lancei um desafio às que já tinham iniciado o processo emergente da aprendizagem da escrita, isto é, em vez de colarem as imagens impressas e os nomes dos objetos, escreveram o seu contributo (figura 10). Foi necessário escrever a palavra correspondente à sua sugestão num papel à parte para que a copiassem para o cartaz.

3.2.5.4. PRIMEIRA MODIFICAÇÃO NA ÁREA DA BIBLIOTECA

Visto que um dos interesses das crianças era ter uma área maior, conversei com a educadora a fim de arranjar uma forma de alternar o espaço da sala de atividades, sem interferir muito com as restantes áreas. Um aspeto que valorizava a área da biblioteca era o facto de estar junto a uma das janelas da sala, sendo que considero essencial as crianças terem bastante luz natural para lerem os livros. Portanto, não podíamos abdicar da janela. Assim como Marchão (2012) defende, a biblioteca deve ficar situada preferencialmente num dos cantos da sala com boa iluminação, pelo facto de, geralmente ser uma zona mais calma

Figura 10

Uma das crianças a construir o cartaz, neste caso a escrever a sua ideia



em relação à movimentação das restantes áreas, onde o brincar é mais agitado, assim este não interfere com a exploração dos livros.

Reajustando a área dos jogos de mesa, conseguimos aumentar então o espaço e mantivemos a estante com os livros, os sofás e o baú, dado que este último não podia sair por ser do agrupamento e de tempos a tempos, vinha outro com novos livros. Porém foi acrescentada uma mesa, um dos requisitos das crianças, no meio dos dois sofás. Estas alterações foram realizadas durante o momento em que estas se encontravam a almoçar.

3.2.5.5. VISUALIZAÇÃO DE UMA DRAMATIZAÇÃO COM FANTOCHES E CONSTRUÇÃO DESTES

Outro dos interesses das crianças era construir fantoches para usarem o fantocheiro existente. Para isso considerei ser benéfico para elas, primeiramente, visualizarem uma dramatização com recurso a fantoches, em formato digital, intitulado *O macaco do rabo cortado* de António Torrado. Esta teve como intuito que as crianças conseguissem ter ideias sobre o tipo de fantoche que queriam concretizar. Neste sentido e de acordo com Silva et al. (2016), é importante “o contacto com práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais (...) pois contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (p. 53). No fim da visualização, elas foram questionadas sobre o conteúdo da história e o que queriam representar no seu fantoche. As ideias, de um modo geral, prenderam-se com animais e pessoas, no entanto também surgiu o tema dos meios de transporte. As autoras citadas anteriormente referem que refletir sobre as práticas teatrais, visualizadas pelas crianças, permite-lhes ampliar o seu vocabulário ao nível da linguagem teatral.

Para facilitar a construção dos fantoches, uma vez que todas as crianças iriam concretizar a atividade e o espaço ser limitado, foram divididas em grupos de cinco elementos. À medida que iam terminando trocavam com as crianças que estavam a brincar nas áreas de interesse. O facto de terem que ser todas a realizar a atividade fez com que a proposta se prolongasse por duas tardes e uma manhã. No entanto, tal permitiu que as crianças tivessem mais tempo e mais calma para darem “asas” à sua criatividade (figura 11). Considero que, se as crianças forem estimuladas neste sentido, desde cedo, confiam muito mais nas suas capacidades e, conseqüentemente tornam-se adultos capazes de pensar por si mesmos. Na perspetiva de Sousa (2003), a criatividade consiste numa potencialidade oculta e que devem ser estabelecidos

Figura 11

Duas das crianças a construírem o seu fantoche



meios apropriados para que se passe para a ação criativa. O grupo teve à sua disposição diversos materiais (lãs, rolos de papel higiénico, caixas de ovos, rolhas de cortiça, tampas, cápsulas e tintas).

3.2.5.6. REALIZAÇÃO DE PEQUENAS DRAMATIZAÇÕES COM RECURSO A FANTOCHES E COM O APOIO DO FANTOCHEIRO

Com os seus fantoches já prontos, as crianças tiveram a oportunidade de realizar várias dramatizações, de modo a usarem o fantocheiro presente na área da biblioteca (figura 12). Para a concretização destas fui chamando duas crianças de cada vez para ser mais fácil para elas. No fim, cada criança guardou o seu fantoche numa caixa, pois ainda iria ser criado com a ajuda delas, um sítio de fácil acesso na área da biblioteca para os colocar, para os poderem usar durante a sua brincadeira livre e também, em propostas orientadas. É importante o educador dispor, na área da biblioteca, fantoches, pois estes segundo Rolo (2006), citado por Bailote (2011), fortalecem a autoestima e a autoconfiança das crianças, pois ajudam-nas a sentirem-se mais otimistas, alegres, honestas e seguras. Silva et al. (2016) corroboram esta ideia afirmando que os fantoches facilitam as crianças a expressarem-se e a comunicarem-se através de “um outro”.

Figura 12

Duas crianças a realizar a sua dramatização usando o fantocheiro e os seus fantoches



3.2.5.7. EXPLORAÇÃO E NARRAÇÃO DE UMA HISTÓRIA A FAMÍLIA DO MARCELO DE RUTH ROCHA

A leitura de histórias era uma prática recorrente na rotina das crianças. Sendo que a minha intervenção tinha como intuito melhorar a área da biblioteca e despertar o gosto pela leitura considerei essencial ler para elas, em vários momentos. Surgiu o Dia Internacional da Família e para o introduzir optei por ler às crianças uma história intitulada *A Família do Marcelo* de Ruth Rocha. Antes de iniciar a leitura mostrei-lhes a capa do livro e questionei-as sobre o que viam. De seguida, li o título e voltei a questioná-las sobre o que achavam que iria ser falado no livro, tendo como objetivo que elaborassem hipóteses do que se tratava. Posteriormente, iniciei a leitura da obra com bastante expressividade e entoação. Na perspetiva de Azevedo (2011), o educador deve-se entregar à narração das histórias com sentimento e paixão para despertar a atenção das crianças e para criar uma ligação com elas. Deste modo e segundo Sobrino (2006), o educador precisa de usar uma linguagem simples, com expressividade, ritmo e sonoridade para manter as crianças motivadas e interessadas durante o conto. Após a leitura, questionei as crianças sobre quais

eram as personagens da história e o que esta falava, incentivando ao reconto. Para finalizar, sugeri ao grupo que falasse um pouco sobre as suas famílias, tendo em conta a narrativa ouvida.

3.2.5.8. ESCOLHA DOS LIVROS A PERMANECER NA ESTANTE DA ÁREA

Algo fundamental a realizar foi a escolha dos livros a permanecer na área da biblioteca para que houvesse espaço para novos, sendo que o ir renovando com alguma regularidade os livros, possibilita estimular a curiosidade das crianças (Balça, 2011). Para isso retirei todos os livros presentes na área e em grande grupo fui mostrando-os, um a um, questionando as crianças se costumavam ler ou não. Em caso afirmativo, estas colocavam o dedo no ar para facilitar o processo de contagem. O critério de escolha baseou-se no seguinte, se pelo menos oito crianças levantassem o dedo, o livro permanecia. No fim da atividade foram retirados livros que praticamente nenhuma criança os lia. Enquanto futura educadora retirei também livros que considerei serem inadequados à faixa etária presente no Jardim de Infância (livros com reduzidas dimensões e para 1-2 anos) e outros por estarem um pouco danificados. Maioritariamente, permaneceram livros relativamente recentes e com grandes dimensões, álbuns narrativos com temas importantes (emoções, família, amor, entre outros) e livros com os temas que as crianças haviam manifestado ter mais interesse (animais, desporto e meios de transporte).

3.2.5.9. REALIZAÇÃO DE FLORES PARA COLAR NAS JANELAS PRESENTES NA ÁREA DA BIBLIOTECA

Uma outra ideia das crianças para a área da biblioteca era realizar flores para serem, posteriormente, coladas na janela. Para a concretização desta proposta optei por só selecionar apenas seis crianças de idades diferentes, pois pretendia fazer uma divisão de tarefas para as etapas que faltavam. Estas seis crianças tiveram à sua disposição cartolinas, papel crepe, cola e tesouras, tendo como intuito estimular a criatividade delas (figura 13).

Figura 115

Resultado final das flores



3.2.5.10. EXPLORAÇÃO E NARRAÇÃO DE UMA HISTÓRIA *QUERO UMA MÃE-ROBÔ* DE DAVIDE CALI

Como referido anteriormente a leitura de histórias estava presente na rotina das crianças. Por esse motivo, algumas iam trazendo pelos diversos dias da semana livros que tinham em casa para a educadora os ler. Estes não tinham um sítio próprio para serem guardados, pelo que acabavam por ficar na secretária da educadora. Neste dia optei por escolher um desses livros, *Quero uma Mãe-Robô* de Davide Cali. A razão da escolha deste livro, em específico, deveu-se ao facto de deste fazer referência à figura paternal, mãe, e como na semana anterior se tinha explorado o Dia da Mãe, considerei que seria oportuno lê-lo.

Antes de iniciar a leitura mostrei às crianças a capa do livro e questionei-as sobre o que viam. De seguida, li o título e voltei a questioná-las se gostavam de ter uma mãe-robô. Posteriormente, iniciei a leitura da obra com bastante expressividade e entoação. Após a leitura, questionei as crianças sobre quais eram as personagens da história, o que esta falava, incentivando ao reconto, e se as suas opiniões iniciais tinham mudado, relativamente ao facto de se gostariam de ter uma mãe-robô. Em Jardim de Infância, para guiar a compreensão leitora, o educador não pode esquecer questões de resposta aberta, orientadas para a compreensão literal, auxiliando assim, também, a organização do discurso oral e a sua qualidade (Viana et al., 2017). No entanto, estas autoras destacam ainda que é, igualmente, importante introduzir perguntas direccionadas para a compreensão inferencial e crítica, o que leva as crianças a exprimirem as suas opiniões e a posicionarem-se criticamente sobre os valores e visões do mundo que atravessam os textos ouvidos.

3.2.5.11. SELEÇÃO DE NOVOS LIVROS PARA A ÁREA DA BIBLIOTECA

Concretizada a escolha dos livros a permanecer na área, chegou o momento de seleccionar novos livros. O Jardim de Infância possuía um armário com diversos livros, uns pertencentes à instituição e outros da coleção pessoal da educadora. Por esta razão, antes da atividade questionei-a com o objetivo de saber quais os livros que poderia facultar às crianças. Como referido no quadro teórico, atrás sucintamente apresentado, Mendes e Velosa (2016) referem que “um educador empenhado em desenvolver (...) competências nas crianças (...) deve seleccionar criteriosamente os livros que lhes oferece” (p. 118). Para a realização desta atividade foram dispostos, pelas duas mesas presentes na sala, diversos livros de categorias diferentes para as crianças os poderem observar, como por exemplo,

contos com diversos temas (animais, desportos, entre outros); informativos, nomeadamente, dicionário com imagens do corpo humano e segurança na estrada; enciclopédias. A estratégia que me pareceu mais viável para orientar as crianças foi colocá-las no espaço exterior e dividi-las em pequenos grupos. Assim, cada um destes deslocou-se à sala para observar e escolher os livros que mais gostava de forma mais calma. À medida que as crianças se foram dirigindo à sala, deixei-as primeiramente explorar os livros livremente e quando estas me indicavam que já tinham escolhido, questionei-as sobre os motivos inerentes à escolha. No fim, as crianças regressaram à sala e apresentei-lhes os livros selecionados para que todas tivessem a oportunidade de observar as escolhas realizadas.

Para a colocação, dos livros selecionados na área, optei por fazê-lo no momento em que as crianças se encontravam a almoçar. Organizei-os consoante o tamanho das lombadas por existir livros com vários tamanhos. Foi necessário reforçar o modo como deviam colocá-los nas prateleiras, visto que as crianças geravam uma “pilha” de livros, quando os recolocavam na estante depois de lerem. Expliquei-lhes que é importante voltar a colocar no sítio onde retiraram, com a lombada virada para eles, para ser mais fácil de os encontrarem e de não os estragarem. Contudo, deveria ter realizado esta exploração com as crianças para que sentissem incluídas em todo o processo. Balça (2011) defende que, a organização dos livros deve ser concretizada pelas crianças e com a ajuda o educador, assim como a arrumação dos mesmos em prateleiras.

3.2.5.12. CONSTRUÇÃO DO TAPETE

Algo muito solicitado pelas crianças, tanto as que entrevistei, como as restantes foi a existência de um tapete na área, para poderem “ler” os livros sentadas no chão. Sendo que um dos meus objetivos era envolver as crianças no processo de reorganização e enriquecimento da área da biblioteca, não me fez muito sentido levar um tapete já feito e colocá-lo no espaço. Por este motivo surgiu a ideia de construir um, em conjunto com elas. Porém, era necessário algum material e, por isso decidi pedir, com alguma antecedência, a ajuda das famílias das crianças. Expliquei-lhes o que estava a ser feito na sala e o objetivo do meu pedido (cada criança trazer para sala, um retalho de um tecido que não estivesse a ser usado). Os pais demonstraram bastante interesse e curiosidade para saber como estava a correr a mudança e à medida que os dias foram passando, as crianças trouxeram diversos retalhos.

Figura 14

Uma das crianças na construção do tapete



Já com os materiais necessários, a atividade de construção do tapete pôde ser concretizada. Optei por realizá-la em grande grupo, com as crianças sentadas nos pufes em meio círculo para que todas pudessem ver e participar, através da colocação do seu tecido em cima de um outro maior que serviu de base (figura 14). Como os tecidos era todos diferentes, as crianças durante a atividade foram expressando a sua opinião acerca destes ou de onde tinham ido arranjar. No fim, o tapete construído foi levado pela assistente operacional que se ofereceu para costurá-lo.

3.2.5.13. EXPLORAÇÃO E NARRAÇÃO DA HISTÓRIA *ROMEUI, O TOURO QUE NÃO GOSTAVA DE TOURADAS* DE TÂNIA BAILÃO LOPES

Romeu, o touro que não gostava de touradas de Tânia Bailão Lopes foi uma das histórias menos escolhidas pelas crianças no momento de seleção dos novos livros para área. Por isso decidi explorá-la com elas, visto que é importante despertar o interesse por outras histórias e as crianças também necessitam de contactar com diversos temas e necessidades.

Antes de iniciar a leitura mostrei às crianças a capa do livro e questionei-as sobre o que viam. De seguida, li o título e voltei a questioná-las se sabiam o que são touradas. Posteriormente, iniciei a leitura da obra com bastante expressividade e entoação. Após a leitura, questionei as crianças sobre quais eram as personagens da história, o que esta falava, incentivando ao reconto. Na perspetiva de Albuquerque (2000), as crianças ao recontarem a história, após a narração do adulto, estão a desenvolver a sua capacidade de atenção, a sua memória e a enriquecer a sua própria linguagem. Além de que adquirem novo vocabulário e novas construções gramaticais. Após este momento, questionei-as se partilhavam da mesma opinião da personagem principal (touro Romeu), isto é, para o touro Romeu nas touradas maltratam os animais.

No fim da exploração, este livro foi colocado na área da biblioteca a pedido das crianças, pelo facto de terem referido que a história era muito gira e tinha imagens muito bonitas. O facto de ter explorado o livro e o seu conteúdo com as crianças e de ter permitido que elas contribuíssem com as suas opiniões fê-las despertar interesse em voltar a lê-la, na área da biblioteca. Nesta linha de pensamento e de acordo com Viana et al. (2017), a motivação para a leitura não vem, apenas do facto de as crianças contactarem com livros. É necessário que os adultos as motivem a descobri-los.

3.2.5.14. SEGUNDA MODIFICAÇÃO NA ÁREA

Como o tapete já estava pronto e cosido, durante uma hora de almoço das crianças coloquei-o no espaço da área da biblioteca bem como as flores na janela (figura 15). Ainda na mesma semana, também dispus os fantoches criados pelas crianças e duas almofadas confeccionadas pela minha mãe, especialmente para aquele espaço.

Figura 15

Segunda modificação na área com a colocação de novos materiais



3.2.5.15. PINTURA DE DUAS CAIXAS DE PALETE PARA SEREM COLOCADAS NA ÁREA

Para que fosse possível acrescentar mais jornais e revistas era preciso arranjar um sítio específico para estes materiais, visto que passavam despercebidos ao estarem misturados com os livros. Por esta razão surgiu a ideia de pintar duas caixas de madeira, uma para colocar os jornais e as revistas e a outra para os livros que as crianças traziam de casa. Esta proposta foi concretizada no espaço exterior com dois grupos de três crianças (idades diferentes).

3.2.5.16. CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS A PARTIR DE IMAGENS QUE DÃO VIDA A UM LIVRO

Sendo que o objetivo da intervenção era aumentar a frequência das crianças na área da biblioteca através da sua reorganização e melhoramento, as atividades desenvolvidas não se restringiram apenas à colocação de novos materiais e na leitura de histórias. É, igualmente, importante envolver as crianças na construção de histórias. Neste caso, para permitir que o seu imaginário se desenvolvesse foram usadas várias sequências de imagens.

Para a concretização desta proposta dividi as crianças em pequenos grupos heterogêneos, ou seja, organizei-as de modo a que cada grupo compreendesse idades entre os três e os seis. Esta divisão teve como intuito promover a cooperação entre elas e assim como Monereo e Gisbert (2005), a interação entre grupos heterogêneos estimula a ajuda e possibilita uma aprendizagem coletiva. Cada grupo teve à sua disposição uma sequência de imagens diferentes, contudo todas elas eram simples e com situações do quotidiano. A minha função prendeu-se em auxiliar as crianças, questionando-as sobre o que observavam; que nome queriam dar à história, etc. Fui anotando numa folha o que verbalizavam, tendo a preocupação de lhes mostrar que estava a escrever o que iam dizendo. Assim, as

crianças percebiam que as ideias que estavam a partilhar oralmente estavam a ser transformadas em palavras escritas. Quando estão envolvidas em situações em que veem os outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo algumas noções sobre o que é a leitura e a escrita e, conseqüentemente, desenvolvem competências e curiosidade para participarem em momentos tanto de leitura como de escrita (Mata, 2008; Viana et al., 2017). A mesma autora afirma que com estas situações, o conhecimento das crianças “sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada” (p. 14).

As várias histórias criadas têm a contribuição de todas as crianças, dado que tentei incentivá-las a partilharem as suas opiniões. Quando uma ideia não era aceite por todas, era discutida até se chegar a um consenso. No fim, cada grupo, um a um, foi apresentar a sua história aos restantes colegas. Ainda lhes questioneei se recordavam da sua, mas a grande maioria respondeu que não, então acabei por ser eu a apresentá-las. Contudo, as crianças estiveram em simultâneo, a mostrar a sequência de imagens que levaram à construção de cada história.

3.2.5.17. VISUALIZAÇÃO E EXPLORAÇÃO DE UMA CURTA-METRAGEM “PIP”

Para complementar a minha intervenção proporcionei às crianças o visionamento de uma curta-metragem intitulada “Pip”. Esta foi realizada pela Southeastern Guide Dogs, uma organização governamental que treina cães guia para auxiliar pessoas com deficiência visual. “Pip” conta a história de um pequeno cão que vai para a universidade dos cães, para aprender a ser um cão guia. Contudo, ele é muito pequeno em relação aos outros cães da turma. Apesar disso, ele consegue superar os seus limites com algum esforço.

A estratégia utilizada para esta atividade consistiu na visualização da curta por duas vezes, ou seja, primeiramente as crianças assistiram do início ao fim, sem interrupções. Numa segunda vez fui parando e analisando-a, juntamente com elas. As curtas-metragens trazem diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente a nível cognitivo, linguístico, emocional e social, e podem constituir “un punto de partida para el desarrollo de las destrezas tanto orales como escritas al ampliar el tema del fragmento que se ha visto a partir de actividades de discusión, redacción, opinión, etc” (Copras, 2000, p. 787).

3.2.5.18. MODIFICAÇÃO FINAL DA ÁREA

Com o aproximar do fim da minha intervenção realizou-se a última modificação na área que consistiu em colocar as duas caixas de madeira anteriormente pintadas, bem como diversos jornais e revistas que se encontravam num armário do jardim de infância. Para a colocação destes materiais foi necessário voltar a reorganizar os sofás e a mesa para haver espaço suficiente para as crianças circularem dentro da área (figura 16).

Figura 16

Mudança final na área com todos os materiais colocados



CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo contempla a apresentação e discussão de resultados e encontra-se subdividido em três tópicos, primeiramente uma análise dos dados emergentes da intervenção pedagógica, segue-se uma descrição e análise do inquérito por questionário aos Encarregados de Educação e, posteriormente, uma análise das práticas de leitura em contexto familiar e da frequência das crianças na área da biblioteca

4.1. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Um dos objetivos deste projeto era reorganizar e modificar a área da biblioteca, de forma a torná-la mais atrativa e enriquecedora, para que as crianças se sentissem mais motivadas a usufruir deste espaço tão fundamental para o seu desenvolvimento (figura 17).

Figura 17

Área da biblioteca antes da intervenção



Na sequência das propostas dinamizadas com as crianças, anteriormente apresentadas e descritas no capítulo III – 3.2.5., e considerando a questão colocada no âmbito da atividade apresentada e relatada no ponto 3.2.5.1 – “O que são bibliotecas?” obtive as seguintes respostas:

F.E.: “Um sítio onde há muitos livros.”

M.R.: “Tem vários livros para ler.”

G.F.: “Tem várias estantes.”

De um modo geral, as crianças associam os livros às bibliotecas e que estes podem ser lidos e vistos. Com outra questão colocada durante a proposta descrita no ponto 3.2.5.1 – “*Já visitaram alguma biblioteca?*”, poucas crianças respondem afirmativamente. No entanto, apenas duas referem que costumam ir à Biblioteca Municipal. Daqui concluo que poucos pais investem na visita a bibliotecas. Considero essencial as crianças frequentarem estes lugares. Segundo Silva et al. (2016), o contacto e o recurso a bibliotecas podem começar em idade pré-escolar, “se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura” (p. 67). As mesmas autoras referem ainda que este contacto cria, assim, suportes para o desenvolvimento de hábitos de leitura e, por sua vez do gosto tanto pela leitura como pela escrita. Viana et al. (2017), citando Edmuns e Bauserman (2006), destacam ainda que tanto as bibliotecas escolares como as da sala de atividades facilitam o acesso a diversos materiais de leitura com vários formatos e suportes permitindo assim, estimular a curiosidade de lhes tocar.

Ainda na atividade narrada no ponto 3.2.5.1 coloquei-lhes outra questão – “*O que é que vocês encontram nestas bibliotecas?*” e obtive as seguintes respostas:

G.S.: “*Mesas e cadeiras.*”

M.C.: “*Muitas estantes e enormes.*”

E.: “*Tapetes*”

A.: “*Sofás*”

D.: “*Muitos e muitos livros.*”

Por fim, tendo em conta o descrito no ponto 3.2.5.1 interroguei as crianças com a questão – “*A nossa biblioteca da sala tem tudo o que estas bibliotecas têm?*”. A resposta das crianças foi consensual, pois referem que não, mas que gostavam de ter algumas das coisas.

Considero que esta conversa e as visitas virtuais possam ter contribuído para que as crianças descobrissem e aprofundassem o seu conhecimento sobre o que é uma biblioteca e para que serve.

Considerando a questão colocada – “*Do que mais gostas quando usas a área da biblioteca?*”, no seguimento da atividade descrita no ponto 3.2.5.2 obtive as seguintes respostas:

S.G.: “*Brincar com os livros, ler histórias.*”
 D.: “*Ler livros.*”
 V.: “*Gosto dos livros, dos jornais e das revistas.*”
 M.L.: “*Ver os livros e usar o fantocheiro para ver histórias.*”
 G.F.: “*Ver os livros.*”
 C.: “*Ler os livros.*”
 M.R.: “*Ver os livros.*”
 F.E.: “*Ver os livros dos dinossauros e usar o fantocheiro.*”

Daqui concluo que todas as crianças entrevistadas gostam de ler/ver os livros e apenas duas utilizam o fantocheiro existente.

No que diz respeito à pergunta “*Porque não escolhes mais vezes a área da biblioteca*” (ponto 3.2.5.2), seis crianças preferem a casinha e a pista, as outras duas afirmam que escolhem a biblioteca várias vezes porque tem livros de que elas gostam.

Com a questão “*Estás confortável a ler os livros quando vens à biblioteca?*” (ponto 3.2.5.2), todas as crianças responderam que sim, gostam de estar sentadas no sofá existente. No entanto gostavam também de ter um tapete para se sentarem no chão, pois assim podiam escolher entre o sofá e o tapete.

Já a questão “*Lembras-te das bibliotecas que vimos, o que gostavas de ter na área e que ainda não temos?*” (ponto 3.2.5.2), as respostas dadas prendem-se com o facto de quererem ter um espaço maior e estantes maiores, mais livros, mais jornais (os que têm são em pouca quantidade e estão misturados com livros, acabando por passarem despercebidos), fantoches para usarem o fantocheiro, mesa, cadeiras, tapete e flores para colocar na janela. Com estas ideias consegui perceber que quiseram “trazer” algumas das coisas que observaram nas visitas virtuais para a biblioteca da sala. Compreendi também que algumas das ideias das crianças vão ao encontro do que Marchão (2012) defende, isto é, que a área da biblioteca deve ser pensada de modo a promover um ambiente acolhedor através da colocação de uma manta, cadeiras, almofadas para que as crianças possam estar sentadas, confortavelmente.

Considerando que o foi mencionado no ponto 3.2.5.3, algumas das crianças escreveram as suas respostas para a questão “*Como vamos fazer*”, no entanto estas foram mais relacionadas com que materiais poderiam usar para realizar os fantoches e as flores tais

Figura 18

Cartaz no fim de construído e afixado



como: tecidos (F.E.), meias (M.R.), tintas (E.), rolo (S.A.), garrafas (M.A), canetas (J.), papel (L.N.), paus (C.), rolhas (G.S.) e cartolina (V.). No fim, o cartaz foi afixado num placard perto da área da biblioteca para que as crianças o pudessem consultar sempre que quisessem (figura 18). Considero que foi muito importante construir um cartaz com a ajuda das crianças para que se divulgasse o projeto que ia ser dinamizado. Assim puderam visualizar mais rapidamente as ideias que tinham manifestado, estando envolvidas em todo o processo desde o início.

A primeira modificação na área, descrita no ponto 3.2.5.4, despertou curiosidade nas crianças para ver como esta estava, sendo que estas referiram que tinha ficado maior (figura 19). No entanto, esta pequena alteração não alterou a frequência por parte das crianças nesta área, uma vez que foram mudanças mínimas.

Figura 19

*Primeira modificação na área,
neste caso aumento do espaço
desta*



Ao longo do processo de construção dos fantoches (atividade descrita no ponto 3.2.5.5), registei algumas falas das crianças, sendo que as mais significativas são as seguintes:

M.L.: *“Vou fazer a mota do meu avô e eu em cima da mota.”*

S.M.: *“A minha menina vai ter cabelos cor de rosa.”*

F.E.: *“Está lindo, gostas? Vou pôr um bigode de lã.”*

J.: *“Gosto, o meu também está a ficar muito bonito.”*

Com a observação e escuta atenta compreendi que as crianças manifestaram interesse e empenho no que estavam a fazer, dando também a sua opinião sobre o seu trabalho e o das outras crianças. Assim sendo, concluí que ao estarem envolvidas gostaram de construir os fantoches, mostrando entusiasmo pelo resultado final. Este dado permite dar resposta a um dos objetivos deste ensaio investigativo, sendo ele: “identificar comportamentos indicadores de envolvimento das crianças na área da biblioteca”. Neste sentido, os fantoches foram um dos requisitos das crianças para área, por isso ao serem elas próprias a construí-los demonstraram bastante interesse, concentração, criatividade e satisfação durante a atividade (figura 20).

Figura 20

Resultado final dos fantoches



Durante a realização das dramatizações com recurso a fantoches (ponto 3.2.5.6) (figura 21), assim que indicava às crianças que podiam iniciar a sua dramatização sentiam-se envergonhadas e falavam muito baixinho. Foi necessário a intervenção de um adulto, a dialogar com as crianças para que falassem. Apesar disso, foi uma atividade que todas elas quiseram experienciar e demonstraram muito entusiasmo, dando várias gargalhadas. No fim, todas queriam voltar a repetir.

Figura 21

Dois crianças a realizar a sua dramatização



Antes de iniciar a leitura da história, indicada no ponto 3.2.5.7, realizei uma exploração da capa do livro e coloquei a questão – “O que vêm na capa do livro?” e obtive as seguintes respostas:

M.R.: “Um menino com fotografias na mão.”

L.S.: “Um menino chamado Marcelo.”

D.: “Um menino, um cão e um gato.”

Seguidamente, li o título e coloquei a questão – “*O que acham que vai ser falado nesta história?*” e obtive as seguintes respostas:

M.A.: “*Da família do Marcelo.*”

J.: “*Vamos conhecer a família do Marcelo.*”

Com estas respostas considero que estas crianças conseguiram compreender a temática do livro. Após a leitura coloquei outras questões – “*Quais eram as personagens da história?*” e “*De que falava a história?*”, sendo que as crianças responderam assertivamente. Esta sequência de perguntas tinha como objetivo perceber se as crianças conseguiam “retirar” as informações que observavam na capa. A narração de histórias é um momento que permite o diálogo e a partilha de ideias, levando à reflexão das mesmas com o grupo de crianças (Sobrino, 2006). Com a minha sugestão de partilha elas puderam perceber a diversidade de famílias que existem naquela sala e também fizeram referência ao dia especial que se estava a celebrar, uma vez que sabiam que os seus familiares viriam ao lanche convívio da tarde. Porém, considero que deveria ter utilizado outras estratégias para motivar a leitura das crianças e, por sua vez, a sua frequência na área da biblioteca. Mata (2008), citada por Costa (2012), enumera algumas técnicas que podem ser usadas na hora do conto tais como: levar as crianças a imaginar uma realidade referida no livro; associar a história com uma canção ou pintura; trazer sons reais para alguns momentos da narrativa; utilizar fantoches das personagens, entre outros.

Com a atividade de escolha dos livros a permanecer na área (ponto 3.2.5.8) e a seleção de novos livros (ponto 3.2.5.11) pretendi que as crianças tivessem autonomia para tomar decisões e fazer as suas próprias escolhas. Assim como Silva et al. (2016) afirmam “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades” (p. 36). Apesar de a proposta descrita no ponto 3.2.5.8 ter sido efetuada em grande grupo, todas as crianças expuseram as suas preferências, sem qualquer tipo de inibição. O maior interesse deste grupo prende-se com o tema dos animais. Desde cedo que as crianças têm curiosidade em explorar o mundo que a rodeia, de modo a procurem saber sempre mais, por isso o tema dos animais ser o que lhes desperta mais atração.

Durante a seleção dos novos livros para a área (ponto 3.2.5.11) (figura 22) coloquei a seguinte questão – “*Quais foram os livros que escolheste e porquê?*”, obtive diversas respostas e apresento as mais significativas:

M.L.: “*Escolhi este, este, este e este.*” (apontando para os livros) “*... porque tem animais e gosto muito de animais e estes têm imagens muito bonitas.*”

F.E.: “*Escolhi estes dois porque gosto de animais e de futebol.*”

G.F.: “*Quero este, este e aquele porque gosto muito de animais e de comboios.*”

Figura 22

Uma criança a identificar os livros que tinha selecionado



Mais uma vez, verifica-se que as crianças têm um grande interesse pelo tema dos animais. Apesar disso, é também importante incluir na área da biblioteca outros livros para suscitar novos gostos e nunca nos podemos esquecer das necessidades das crianças. Na perspetiva de Marchão (2013) é essencial que os livros sejam adequados às idades das crianças e os temas destes devem ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Por esta razão optei por colocar na área, livros informativos mesmo que poucas crianças o tenham escolhido e considero que são muito úteis, por exemplo, em trabalhos de pesquisa. Assim como Mata (2008) comenta é importante que a biblioteca contenha diversos tipos de livros, com inúmeras funções, incentivando a sua utilização em atividades diversas.

Durante a realização das flores para colar na janela situada junto à área da biblioteca (ponto 3.2.5.9) (figura 23), observei e registei algumas falas das crianças, sendo que as mais significativas são as seguintes:

S.G.: “*A minha flor vai ser verde.*”

F.E.: “*Queres ajuda S.G.? Já acabei o meu malmequer.*”

S.G.: “*Sim, põe cola aqui em cima.*”

M.L.: “*Está bonita a tua flor M.R., vou fazer igual.*”

M.R.: “*Corta um pedacinho e enrola assim.*”

Figura 23

Duas crianças a concretizarem as suas flores



É perceptível a cooperação entre as crianças mais velhas e mais novas, já demonstrada por elas noutros momentos da sua rotina. Na perspetiva de Silva et al. (2016), o trabalho em pequenos grupos de idades diferentes permite às crianças cooperarem na resolução de

problemas ou dificuldades sentidas, contribuindo de tal forma para a aprendizagem de todas.

Antes de iniciar a leitura da história indicada no ponto 3.2.5.10 realizei uma exploração da capa desta e coloquei a questão – “*O que vêm na capa do livro?*” e obtive as seguintes respostas:

M.M.: “*Um robô com um balde de pipocas na mão.*”

F.C.: “*Um menino com um comando na mão.*”

Seguidamente, li o título e coloquei a questão – “*Gostavam de ter uma mãe-robô?*” e obtive diversas respostas, mas as mais significativas são as seguintes:

J.: “*Sim, podia fazer as tarefas de casa por mim.*”

G.F.: “*Gostava, limpava o meu quarto e eu ficava a ver televisão.*”

F.E.: “*Adorava, jogava futebol comigo.*”

V.: “*Sim, fazia minha comida favorita todos os dias.*”

Após a leitura coloquei outras questões – “*Quais eram as personagens da história?*” e “*De que falava a história?*”, sendo que as crianças responderam assertivamente. A sequência de perguntas que colocava às crianças, antes e depois da leitura era sempre a mesma e tinha como intuito perceber se elas conseguiam “retirar” as informações que observavam na capa. Contudo, considero que não as consegui motivar para a leitura apenas com estas questões, pois não basta colocar perguntas relativas à compreensão literal é preciso pô-las a pensar. Viana et al. (2017) sustentam que, antes de iniciar a leitura de um livro, é relevante que se organizem diversas atividades de modo a ampliar a curiosidade das crianças para o que irá ser lido, a captar a sua atenção e a ativar os seus conhecimentos prévios. É apresentado por Català et al. (2001), citados por Viana et al. (2010), a Taxonomia da Compreensão Leitora, em que defendem que através da compreensão inferencial são ativados os conhecimentos prévios tanto antes como durante a leitura, como por exemplo pedir às crianças para que pensem no que poderá acontecer a seguir, que pensem nas razões de determinadas ações das personagens, que nomeiem o que observem nas ilustrações, entre outros. Com esta dinâmica, as crianças tornam-se mais capazes de, após a leitura, explorar o tema principal da história, as personagens, os acontecimentos/conflitos e a sua resolução, etc, através de uma discussão em grande grupo (Sim-Sim, 2007).

Para finalizar atividade de exploração da história descrita no ponto 3.2.5.10 questionei as crianças com a seguinte questão – “*Depois de ouvirem a história, a vossa opinião de gostarem de ter uma mãe-robô mudou?*”. As respostas dadas foram consensuais, isto é, as crianças que tinham dito que gostavam de ter uma mãe-robô, depois da leitura referiram que afinal não queriam, pois, uma mãe real dá-lhes carinho, beijos e colo. Como foi referido na história uma mãe-robô não tem sentimentos, logo não lhes pode dar. É importante a partilha de ideias, durante estes momentos, para que as crianças reflitam sobre o pensam e o sobre o que os seus colegas pensam, para que comecem a criar gostos e preferências (Sim-Sim et al., 2008). Nesta exploração, já coloquei as crianças a expressarem o que fariam se... e assim como Català et al. (2001), citados por Viana et al. (2010), é importante integrar, a compreensão crítica, onde as crianças podem formular juízos de valor em relação à história ouvida, por exemplo, o que pensas sobre isto, o que sentiste, etc.

Ao longo da proposta de construção do tapete (figura 24) descrita no ponto 3.2.5.12, as crianças foram emitindo as suas opiniões, as mais significativas são as seguintes:

V.: “*Vou colocar este tecido, mas trouxe muitos porque a minha mãe é costureira.*”

M.A.: “*Pedi tecidos à minha avó e ela deu-me este.*”

S.M.: “*F., que lindos tecidos que trouxeste.*”

M.L.: “*Eu cortei uma camisola do meu pai.*”

D.: “*O tapete está a ficar muito giro.*”

Figura 24

Duas crianças a colocar o seu tecido durante a construção do tapete



Todas as crianças estavam interessadas e motivadas e julgo que, o motivo desse interesse tenha sido pelo facto de cada uma ter trazido um retalho de tecido que tinham em casa para a concretização do tapete. Logo, este ficou com uma “parte” de cada uma. Com esta atividade consegui perceber que algumas das crianças já têm o sentido estético um pouco desenvolvido, pois tentaram juntar o seu tecido a outro que tivesse cores semelhantes e colocavam-no muito bem esticado.

Antes de iniciar a leitura da história indicada no ponto 3.2.5.13 realizei uma exploração da capa desta e coloquei a questão – “*O que vêm na capa do livro?*” e obtive a seguinte resposta:

F.C.: *“Um touro.”*

Seguidamente, li o título e coloquei a questão – *“Sabem o que são touradas?”* e obtive diversas respostas, mas as mais significativas são as seguintes:

F.E.: *“Sim, eu já fui ver uma e o touro quase que aleija o cavalo.”*

J.: *“É um homem, num cavalo e põe uma coisa em cima do touro e o touro fica a deitar sangue. Deve doer.”*

M.A.: *“Não gosto muito porque o touro anda cheio de sangue de um lado para o outro.”*

Após a leitura coloquei outras questões – *“Quais eram as personagens da história?”* e *“De que falava a história?”*, sendo que as crianças responderam assertivamente. Mais uma vez permiti que elas se posicionassem em relação à história ouvida, colocando a questão *“Partilham da mesma opinião do Romeu? Que nas touradas maltratam os animais?”*. Pretendi que as crianças percebessem que devemos respeitar os animais e não os maltratar como fazem nas touradas, apesar de estas serem uma tradição.

A segunda modificação na área, descrita no ponto 3.2.5.14, despertou bastante curiosidade nas crianças para ver como esta estava o tapete e as flores. Assim que viram também duas almofadas correram e deitaram-se, verbalizando que eram muito confortáveis e bonitas. Com a colocação dos novos materiais foi notório um aumento da frequência das crianças na área, tanto que algumas nem queriam brincar nas outras áreas, nem deixavam os colegas usufruir daquele novo espaço.

Algo que me despertou curiosidade, nos momentos de observação em que as crianças frequentavam a área da biblioteca, foi o facto de que algumas, antes de pisarem o tapete que tinham construído, descalçavam-se por iniciativa própria e por isso durante o tempo que estavam naquela área encontravam-se descalçadas. Nessas observações, ouvi uma das crianças a dizer que queria estar descalça porque em casa também o fazia e assim sentia-se mais confortável. Além disso, observei também que as crianças ora se sentavam nos sofás, tendo a mesa como auxílio para pousar o livro, ora em cima do tapete ou das almofadas com o livro à sua frente (figura 25). Estas observações permitem perceber que, para estas crianças, o espaço da biblioteca, constituiu um lugar de conforto e de prazer.

Figura 25

Duas crianças sentadas em cima do tapete a ler os livros novos



Foi possível verificar também a utilização do fantocheiro com mais frequência por parte das crianças recorrendo aos fantoches. Por exemplo, numa das observações efetuadas num momento de brincadeira livre das crianças, enquanto uma criança realizava a dramatização com o seu fantoche, a outra representava o público a assistir e depois trocavam de papéis (figura 26). De acordo com Silva et al. (2016) dispor fantoches, de vários tipos e formas, facilita “a expressão e a comunicação através de «um outro»” (p. 52). Assim sendo, com os fantoches, as crianças podem representar histórias que conhecem, com base em situações do dia a dia ou até mesmo inventar outras (Marchão, 2012). Com estas observações, concluí que as crianças não estavam só a demonstrar interesse pelos livros novos, mas também pela dramatização. Além de que foram elas próprias que selecionaram os novos livros, que construíram os fantoches e o tapete sentindo-se mais interessadas em explorar os materiais e a ler.

Figura 26

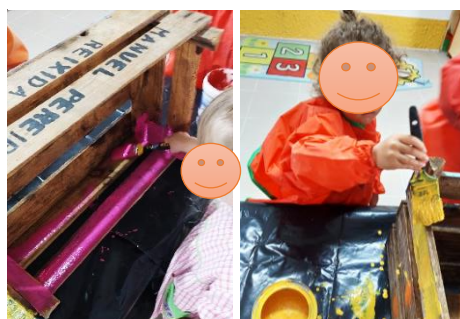
Duas crianças a realizar uma dramatização em brincadeira livre



Com a atividade da pintura das caixas (ponto 3.2.5.15), as crianças puderam estar envolvidas, uma vez mais, na dinamização da área, personalizando materiais e dando-lhes uma nova função (figura 27). Esta proposta pode ter contruído para que as crianças vejam que a área da biblioteca é um espaço onde se podem sentir bem. Assim como Mata (2008) afirma, esta área deve transmitir confiança e segurança, de modo a promover o prazer pela leitura. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) reforçam esta ideia defendendo que a biblioteca deve ser um lugar de emoções, na medida em que os sentidos, o tátil e o espiritual se unam verdadeiramente.

Figura 27

Crianças a pintar as caixas para ser colocados jornais e revistas



No decorrer da atividade de construção de histórias, descrita no ponto 3.2.5.16, a cada grupo coloquei a questão – “Com as imagens por ordem, o que vocês observam?” e obtive as seguintes respostas (transcrição de diálogo de apenas um grupo) (figura 28):

E.: “Um cão todo sujo.”

L.N.: “O cão a tomar banho.”

S.A.: “O cão limpo e feliz.”

X.: “E a abanar a cauda.”

Figura 28

Imagens utilizadas para uma das histórias construídas



Identificado o que observam nas imagens coloquei outra questão – “Que nome querem dar ao cão?” e obtive as seguintes respostas:

L.N.: “Tiago”

E., S.A. e X.: “Tiago é giro, o cão Tiago.”



De seguida questionei-lhes – “Com estas imagens, qual é a história que querem criar e que título querem dar?” e obtive as seguintes respostas:

E.: “O título pode ser o cão Tiago, todos concordam?”

L.N., S.A. e X.: “Sim!”

S.A.: “Pode começar assim... o cão Tiago esteve a brincar na lama.”

L.N.: “A avó Maria ficou muito zangada com ele porque o cão Tiago estava todo sujo.”

E.: “A avó foi buscar uma bacia cheia de água e colocou champô para lavar o cão Tiago.”

X.: “Lavou muito bem para sair a lama toda.”

S.A.: “Depois a avó Maria secou o cão Tiago com uma toalha e ele sacudiu o pelo.”

L.N.: “Depois, o cão Tiago estava bem cheiroso e termina a história.”

Com esta transcrição é possível verificar que as crianças não se limitaram apenas a descrever o que observaram nas imagens, também acrescentaram outras personagens e acontecimentos à história. Verificou-se, igualmente, nas restantes histórias criadas pelos outros grupos o acréscimo de elementos não presentes nas imagens.

Foram notórias a dinâmica e a entreaajuda presentes em cada grupo. As crianças com cinco e seis anos revelaram ter já bastante imaginação, contribuindo com diversas ideias. Contudo, não deixaram de parte as crianças com três e quatro anos, muito pelo contrário, davam-lhes incentivo para partilharem as suas ideias também. Pude presenciar um verdadeiro trabalho de equipa.

Um das crianças após ouvir todas as histórias referiu que estas eram muito pequenas, mas que todas juntas davam uma grande. Desta observação surgiu a ideia de as juntar e fazer um livro, para posteriormente ser adicionado à estante da área da biblioteca. Para Mata (2008) é importante que a biblioteca contenha diversos tipos de livros, com inúmeras funções, incentivando a sua utilização em atividades diversas, como por exemplo, na construção de livros com as crianças e, no fim inclui-los na área, de forma a levá-las a descobrir as particularidades de cada um, bem como as características do texto contido nestes. Infelizmente, o livro foi construído por mim e pelo meu par pedagógico, no entanto só foi montado e adicionado à área depois de ter terminado a nossa prática pedagógica. Assim sendo, não pude observar as crianças a explorá-lo, o que considero que foi uma falha que afetou os meus dados. O motivo principal para o livro não ter sido construído antecipadamente prendeu-se com o excesso de trabalho que eu e o meu par pedagógico tínhamos naquele momento e, conseqüentemente, falta de tempo para o executar.

Como foi a primeira vez que as crianças contactaram com curtas-metragens (ponto 3.2.5.17) estiveram muito curiosas e interessadas em perceber do que se tratava. De um modo geral, as crianças compreenderam a sequência da história com o auxílio do reconto. Contudo sentiram dificuldades em descodificar a mensagem transmitida, principalmente as crianças com três e quatro anos. Foi-lhes explicado o que são cães-guia e para que servem, mas mesmo assim as crianças mais novas não entenderam. Um dos motivos de não terem compreendido poderá ser por não terem contactado com os cães-guia, no seu dia a dia. As curtas são muito úteis para explorar várias mensagens (atitudes, valores, etc), assim como, os livros, permitindo desenvolver o pensamento crítico das crianças.

A modificação final na área descrita no ponto 3.2.5.18 continuou a permitir um aumento da frequência das crianças. No entanto, para algumas delas esta área não era a sua primeira

opção de escolha nos momentos de brincadeira livre. Para esta pequena porção de crianças, os seus interesses principais continuavam a ser a área da casinha e os jogos de mesa. Considero que para estas crianças o espaço e os novos materiais não foram novidade para elas, visto que, em ambiente familiar contactam com uma diversidade de livros, visitam livrarias, teatros, cinema, etc.

Através da minha observação atenta verifiquei que principalmente as revistas despertaram bastante curiosidade em algumas crianças, visto que estas continham temas do seu interesse. A dramatização continuou também a ser muito solicitada pelas crianças (figura 29).

Após esta intervenção, as crianças têm um espaço maior na área, mais convidativo, confortável e estimulante, que permitiu que fosse frequentada com mais regularidade. Passou a incluir vários materiais, alguns elaborados por elas e por isso têm um valor e uma importância especial para as crianças.

Tendo terminado a reorganização e enriquecimento da área da biblioteca resolvi perceber junto de cada criança, “*que atividade mais gostaram de realizar e o que aprenderam*” e obtive as seguintes respostas:

M.A.: “*Eu gostei de meter mais livros na biblioteca e de fazer o tapete. Mas ainda não fui muitas vezes à biblioteca. Aprendi que a biblioteca serve para ver e ler livros.*”

G.F.: “*Eu gostei mais de fazer os fantoches para a biblioteca e de fazer o tapete. Quero ir mais vezes à biblioteca agora. Aprendi que há bibliotecas que nos deixam sentar no chão a ler livros, e podemos fazer espetáculos, com livros e/ou fantoches.*”

S.A.: “*Gostei de fazer os fantoches e de fazer o teatro dos fantoches. Agora apetece-me ir mais vezes à biblioteca. Aprendi que não posso falar muito alto na biblioteca.*”

L.S.: “*Eu gostei de pôr livros na biblioteca e de fazer o tapete, agora vou mais vezes à biblioteca. Aprendi que posso ver filmes na biblioteca.*”

D.: “*Eu gostei de fazer o tapete e vou muitas vezes à biblioteca. Aprendi a fazer livros.*”

Figura 29

Uma das crianças a ler uma revista com um tema do seu interesse (à esquerda) e duas crianças a concretizarem uma dramatização (à direita)



M.M.: *“Gostei mais de fazer o tapete. Aprendi que a biblioteca dá para ler livros e não pode haver barulho.”*

F.C.: *“Gostei mais de fazer o tapete. Aprendi que não posso estragar os livros e que não posso falar muito alto.”*

M.C.: *“Eu gostei de fazer os fantoches e de fazer o teatro. Aprendi que podemos fazer teatros na biblioteca.”*

J.: *“Gostei de ver as flores na biblioteca. Aprendi que temos de deixar os outros meninos irem para a biblioteca.”*

R.: *“Gosto de ver os livros que estão na biblioteca, e gostei muito de fazer o tapete. Aprendi que posso ver jornais e revistas.”*

V.: *“Gostei muito de fazer o tapete. Aprendi que me posso deitar e descalçar no tapete da biblioteca.”*

X.: *“Gostei de ver as almofadas na biblioteca. Aprendi que as bibliotecas podem ter tapetes e fantocheiros.”*

F.E.: *“Gostei de montar o tapete. Aprendi que posso fazer teatros na biblioteca e que a biblioteca não é para gritar.”*

C.: *“Gostei de fazer os fantoches. Aprendi que posso usar fantoches na biblioteca.”*

M.L.: *“Gostei de montar o tapete. Aprendi que as bibliotecas podem ter tapete para sentar no chão a ler os livros.”*

S.G.: *“Gostei de usar o fantocheiro. Aprendi que podemos fazer trabalhos na biblioteca e pesquisar informações para fazer trabalhos.”*

M.F.: *“Gostei de escolher os livros. Aprendi que posso fazer teatros na biblioteca.”*

E.: *“Gostei de construir os fantoches e de fazer o teatro. Aprendi que não posso estragar os livros.”*

S.M.: *“Gostei de fazer os fantoches. Aprendi que devemos tratar bem os livros para não os estragar, que posso fazer teatros na biblioteca e que me posso descalçar.”*

A.: *“Gostei de montar o tapete e de escolher mais livros para a biblioteca. Aprendi que posso fazer teatros para os outros meninos e que tenho de falar baixinho.”*

M.A.: *“Eu gostei de escolher e pôr novos livros na biblioteca. Aprendi que podemos ver filmes na biblioteca.”*

L.: *“Gostei de pintar a caixa e de montar o tapete. Aprendi que me posso deitar na biblioteca, mas não podemos dormir.”*

G.S.: *“Gostei das almofadas que apareceram na biblioteca e de montar o tapete. Aprendi que temos de cuidar bem dos livros, porque se estragarmos, os outros meninos não vão querer ler o livro.”*

M.R.: *“Eu gostei de pôr os livros na biblioteca. Aprendi que posso ler jornais e revistas.”*

Dadas as opiniões das crianças posso concluir que todas gostaram do resultado do novo espaço da área da biblioteca e das propostas realizadas com o objetivo de a melhorar. Julgo que o mesmo se deve ao facto de terem participado em todo o processo, desde a construção de materiais para tornar a área mais confortável e apelativa, à seleção e colocação de livros novos, bem como à visualização de curtas e dramatizações. Assim puderam ver as suas criações expostas e com grande utilidade. Ao longo da intervenção reforcei diversas vezes o cuidado que devem ter com os livros, através de conversas em pequenos grupos ou quando li histórias em grande grupo. Considero que as crianças alteraram o modo como manuseavam os livros e já os colocavam no devido lugar. É notório também, que nenhuma criança referiu o facto de ter gostado de falar sobre livros. Julgo que esta ausência pode indicar que deveria ter realizado mais explorações neste sentido e mais ricas. Isto é, durante a exploração de histórias deveria ter valorizado questões que permitissem as crianças posicionarem-se e expressarem-se relativamente a um ou mais assuntos e não apenas limitar-me, maioritariamente, à compreensão literal em que as respostas dadas não promoviam a reflexão.

4.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Como referido anteriormente foi aplicado um inquérito às famílias das crianças através do *Google Forms*, com o intuito de caracterizar as práticas de leitura dos pais com as crianças em contexto familiar.

O respetivo questionário realizado encontra-se no apêndice 4.

Primeiramente, destaco que os Encarregados de Educação, respondentes ao questionário foram só mães. Neste sentido, concluo que os pais delegam esta função nas mães.

Em relação às habilitações literárias das Encarregadas de Educação é possível verificar que metade das participantes tem apenas o Ensino Secundário. Relativamente às restantes, quatro possuem o grau de Licenciatura e duas o grau de Mestrado. Verifica-se ainda que, uma possui o Ensino Básico, uma o 9º ano; uma o grau de Bacharelato e, por fim,

uma possui um curso profissional. Após analisar as respostas dadas por cada Encarregada de Educação concluiu que as mães com nível de ensino superior demonstram estar ativas no processo de aquisição da leitura dos seus filhos, uma vez que com bastante regularidade permitem o contacto com os livros, promovem o diálogo no momento de exploração das histórias e usam diversas estratégias para incutir o gosto pela leitura. Porém, algumas das mães que possuem menos habilitações literárias, ao terem revelado que suscitam o diálogo com os filhos sobre as histórias lidas ou contadas, poder estar a contribuir para o desenvolvimento da linguagem dos seus filhos e a promover o gosto pelas histórias. De-aring et al. (2004), citados por Cruz e Ribeiro (2009), realizaram vários estudos que comprovam o que foi referido anteriormente. Isto é, concluiu-se que crianças cujas mães possuíam um nível de educação superior, envolviam-se mais nas propostas de literacia. Contudo, mães com nível reduzido de educação, mas em contrapartida com elevado envolvimento na educação das crianças procuravam também gerar oportunidades para o aumento da literacia dos seus filhos.

No que diz respeito à profissão atual das Encarregadas de Educação é de salientar que existe diversidade de profissões como Empresária de restauração (1), Coordenadora de ATL (1), Técnica de auxiliar de farmácia (1), Técnica de Cardiopneumologia (1), Artesã (1), Gestora de rede de transporte (1), lojista, entre outras. Para além destas, verifica-se a existência de duas Educadoras de Infância e de duas Auxiliares de Ação Direta. Por fim, existem três que se encontram atualmente desempregadas, sendo que apenas duas delas concluíram o 2.ºCEB e o 3.ºCEB, respetivamente.

No que concerne à questão “Habitualmente lê histórias ao seu educando?”, verificou-se que nove das Encarregadas de Educação responderam *às vezes*; sete responderam que liam com *alguma frequência*; cinco responderam *sempre* e apenas uma respondeu *nunca* ou *quase nunca*. As Encarregadas de Educação que leem sempre histórias aos seus educandos são as que declaram ter nível de ensino superior. No entanto, uma das mães apenas possui Ensino Secundário. A maioria das mães recorre à leitura de histórias para promover o gosto pelos livros aos seus educandos. Nesta perspetiva e conforme Hohmann e Weikart (2003) é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos (...) que se cria um laço emocional e pessoal muito forte” (p. 547). A criação desse laço leva a que as crianças associem a relação humana com a leitura e as histórias, potenciando o seu interesse por estas.

À questão “Habitualmente oferece livros ao seu educando?”, metade das inquiridas respondeu que oferece com *alguma frequência*. Com oito respostas vem logo a seguir a opção *às vezes*; com duas respostas, a opção *sempre* e apenas uma, a opção *nunca ou quase nunca*. Das 22 respondentes ao questionário, somente uma raramente oferece livros ao seu educando. Este dado é bastante positivo, pois apesar de três mães se encontrarem desempregadas, não deixam de parte a possibilidade de os seus filhos terem contacto com novos livros, permitindo-lhes, assim motivação para a leitura. Assim como Balça et al. (2017) afirmam é importante que a família disponibilize diversos livros, à medida que as crianças cresçam, tendo em conta se são apropriados para a idade e se vão ao encontro dos seus interesses.

No que se refere à questão “Incentiva o seu educando a ler livros?”, nove das Encarregadas de Educação responderam *às vezes*; oito escolheram a opção com *alguma frequência* e cinco seleccionaram a opção *sempre*. Nenhuma Encarregada de Educação respondeu que não incentivava o seu educando a ler livros. Com estas respostas, é possível aferir que existe alguma consciência por parte das Encarregadas de Educação, quanto à importância de estimularem, nos seus filhos, o manuseamento dos livros. Deste modo e segundo Ramos e Silva (2014) é relevante que as crianças contactem precocemente com os livros, contribuindo assim para a criação de hábitos de leitura.

Com a questão “Dispõe de um sítio específico, de fácil acesso, onde guarda os livros para o seu educando?” foi consensual a resposta dada, visto que, todas as inquiridas responderam *afirmativamente*. Assim sendo, considero que todas as mães compreendem a importância de terem à disposição dos seus filhos, um lugar em que estes possam explorar os livros de forma autónoma. Moreira e Ribeiro (2009) sustentam que a criação de um ambiente carinhoso e positivo proporciona a aproximação entre as crianças e a família.

Relativamente à questão “Lê todo o tipo de histórias ao seu educando?”, 13 das Encarregadas de Educação afirmaram que *sim*, contudo nove responderam *negativamente*. Neste prisma, é possível aferir que a maioria das Encarregadas de Educação permite que os seus educandos estejam em contacto com diversos tipos de histórias, o que possibilita uma maior riqueza durante o processo de aquisição de hábitos de leitura. Porém, as nove Encarregadas de Educação poderão não estar conscientes do quanto é importante a leitura de diversos tipos de histórias aos seus filhos. Cabe ao educador consciencializar os pais desta mesma importância. Mata (2002) reforça a importância de os pais se envolverem em práticas de leitura com diferentes tipos de livros.

Quanto à questão “Após a leitura de uma história, suscita o diálogo sobre um assunto/tema?”, nove das inquiridas selecionaram a opção *sempre*; a opção com *alguma frequência* e *às vezes* foram respondidas por seis inquiridas cada uma; apenas uma selecionou a opção *nunca ou quase nunca*. Estas respostas, eventualmente, podem evidenciar que as Encarregadas de Educação compreendem a importância do diálogo nos momentos de leitura. Este é um fator muito importante e assim como refere Wells (1988), citado por Mata (2002), “não é o ler a história que conduz às aquisições necessárias (...), mas sim a interação global em que está inserida a história, o papel que o adulto aí desempenha na medição com o texto” (p. 124).

No que diz respeito à questão “Habitualmente leva o seu educando à Biblioteca Municipal de Leiria?”, 13 das inquiridas responderam *nunca ou quase nunca*; sete escolheram a opção *às vezes* e duas responderam com *alguma frequência*. Neste sentido, enquanto futura educadora, julgo que estas respostas evidenciam um grande desafio, sendo que a grande maioria das Encarregadas de Educação (três delas com nível de Ensino Superior) não leva os seus educandos a frequentar a biblioteca. Uma vez mais, considero que é fundamental o educador consciencializar os pais para a relevância deste recurso, pois é fundamental para motivar e despertar o gosto pela leitura (Balça, 2011).

Relativamente à questão de resposta aberta, “Recorre a outras estratégias para incentivar o gosto pelos livros ao seu educando, para além da leitura de histórias? Se sim, quais?”, foram várias as respostas dadas, contudo houve sete Encarregadas de Educação que responderam *negativamente*. As estratégias utilizadas pelas restantes 15 inquiridas são: permitir que os educandos observem os pais e os irmãos a ler diariamente, bem como os seus comportamentos durante este momento, por exemplo, o modo como folheiam o livro (4), sendo crucial para que as crianças se tornem leitoras assíduas (Gomes, 2017; Tussi & Rösing, 2009, citados por Balça et al., 2017); realizar jogos, teatros e danças sobre a temática do livro (2); visualizar filmes ou pequenos vídeos relacionados com o livro (2); criar histórias (1); elaborar desenhos (1); visitar livrarias, museus ou locais com temáticas do interesse da criança associando mais tarde com um livro desse mesmo tema (1); explorar as personagens do livro que mais despertaram curiosidade na criança (1); contactar com revistas de desenhos animados do interesse da criança (1); ensinar e explicar o modo como devemos ter respeito pelos livros (1), e por fim, levar livros para restaurantes ou para tempo de férias fora de casa (1). É possível verificar a diversidade de estratégias efetuadas de modo a incutir o gosto pela leitura. De acordo com Cruz et al. (2012), todas

estas práticas promovem hábitos de leitura, desenvolvem a Literacia Emergente e contribuem para a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Pacheco e Mata (2013) reforçam esta ideia afirmando que as práticas de literacia, efetuadas no seio de famílias onde os livros são valorizados e a leitura é uma atividade recorrente, permitem fortalecer nas crianças a vontade de ler.

De um modo geral, os dados anteriormente apresentados comprovam que, a maioria das Encarregadas de Educação valoriza a leitura, de forma direta ou indireta. Isto é, incentivam os filhos a manusear os livros autonomamente, dispondo de um sítio específico, onde estes se encontram dispostos. Permitem também que as observem a ler, uma vez que são um modelo a seguir. Já as sete mães que não utilizam estratégias, para além da leitura de histórias possuem, eventualmente, um nível socioeconómico menos favorecido, devido às profissões que exercem ou até mesmo por algumas delas se encontrarem desempregadas. Outro motivo explicativo para esta resposta poderá ser o facto de estas mães, no seu percurso de vida não terem investido no seu enriquecimento pessoal a nível cultural, como por exemplo, visitar museus, livrarias, bibliotecas; idas ao cinema e ao teatro, logo poderão não transmitir esse exemplo aos seus filhos.

4.3. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA EM CONTEXTO FAMILIAR E DA FREQUÊNCIA DAS CRIANÇAS NA ÁREA DA BIBLIOTECA

Um dos objetivos deste ensaio investigativo é relacionar a frequência da ida à área da biblioteca com as práticas de leitura dos pais com as crianças. Para isso, antes de iniciar a minha intervenção pedagógica observei durante seis semanas, quantas vezes cada criança frequentava a área da biblioteca e comparei com as práticas desenvolvidas em casa. Obtive os seguintes resultados:

A M.R. apenas frequentou a área três vezes, no entanto em casa o contacto com livros é muito estimulado. Observa a mãe a ler, visita bibliotecas e em caso de saídas para fora de casa, o livro é o recurso requisitado para levar.

O F.E. só frequentou a área quatro vezes, apesar de em casa ser um menino muito estimulado pelos pais. Visita livrarias, bibliotecas, museus, locais com temáticas do seu interesse, visualiza vídeos e/ou histórias em suporte digital, explora brincadeiras com personagens que lhe desperta mais curiosidade, explora revistas com desenhos animados ao seu gosto, vai ao cinema, visualiza espetáculos (teatros, etc) e observa os pais a ler.

O J. frequentou seis vezes a área e em casa é incentivado a manusear os livros e a lê-los, visita bibliotecas e observa, igualmente a mãe a ler.

O E. frequentou 10 vezes a área. Em casa é motivado a ler histórias, no entanto não lhe é oferecido livros e raramente visita bibliotecas.

A L.N. frequentou a área quatro vezes. Em casa é bastante estimulada pelos pais para ler e manusear os livros e costuma visitar bibliotecas.

A M.A. frequentou três vezes a área. Também é estimulada em casa para ler livros, mas raramente visita bibliotecas.

O G.S. frequentou a área quatro vezes. Em casa é motivado a contactar com livros e a lê-los. No entanto raramente visita bibliotecas.

A C. frequentou cinco vezes a área. É estimulada a manusear e a ler os livros, mas raramente visita bibliotecas.

O G.F. frequentou a área três vezes. O contacto com livros está presente em casa, bem como o incentivo para lê-los. Visita bibliotecas e realiza jogos sobre as temáticas dos livros que lê.

A S.M. frequentou 11 vezes a área. É motivada a ler livros em casa, contudo raramente visita bibliotecas.

A M.M. frequentou a área duas vezes. Em casa não é muito motivada a contactar com livros e raramente visita bibliotecas.

A M.F. frequentou quatro vezes a área. É estimulada a manusear e a ler livros, mas raramente visita bibliotecas.

O V. frequentou 11 vezes a área. Em casa é motivado a contactar com livros e a lê-los e também visita bibliotecas.

A S.A. frequentou a área sete vezes. É estimulada ler e a manusear os livros em casa e é lhe ensinado e explicado o respeito pelos livros. Observa os pais e a irmã a ler e raramente visita bibliotecas.

A M.L. frequentou apenas duas vezes a área. Em casa é motivada a contactar e a ler os livros, no entanto raramente visita bibliotecas.

A L.S. frequentou a área quatro vezes. É estimulada a manusear e a ler livros, mas raramente visita bibliotecas. Visualiza o filme relacionado com o livro que irá ler.

O D. frequentou duas vezes a área. Em casa é bastante motivado a contactar e a ler livros e visita bibliotecas.

O F.C. frequentou a área três vezes. É um menino estimulado em casa para manusear e ler livros. Visita bibliotecas, inventa histórias e desenha o que pensou.

O X. frequentou quatro vezes a área. Em casa é motivado a contactar e a ler os livros, mas raramente visita bibliotecas.

A S.G. frequentou a área apenas duas vezes. É uma menina estimulada em casa, tanto no manuseamento dos livros como na sua leitura. É ainda incentivada a realizar teatros e danças sobre o tema do livro escolhido e visita bibliotecas.

A R. frequentou oito vezes a área. É motivada, em casa, a contactar com livros e a lê-los, mas raramente visita bibliotecas.

O B. não frequentou a área nenhuma vez. É um menino com algumas dificuldades ao nível da fala, no entanto em casa é estimulado a manusear e a ler os livros. Quando lê é lhe suscitado às vezes o diálogo sobre um determinado assunto. Contudo raramente visita bibliotecas.

Com estes dados é possível verificar que antes da intervenção pedagógica, a área da biblioteca era pouco frequentada pelas crianças. As que escolhiam esta área nos seus momentos de brincadeira livre eram as que em contexto familiar, os pais apenas lhes liam histórias. Já para as quatro crianças, que em casa são bastante estimuladas e que os pais utilizam uma diversidade de estratégias para despertar o gosto pela leitura, frequentam muito menos a área da biblioteca. Ou seja, no Jardim de Infância preferem brincar noutras áreas de interesse. Julgo que isto acontece pelo facto de a área da biblioteca não ser um espaço motivador para a leitura. Além do espaço, alguns livros presentes eram inadequados à faixa etária e outros estavam danificados. As revistas existentes eram em quantidade muito mínima, o que levava as crianças a estarem a ler sempre as mesmas. Em contexto familiar, estas crianças manuseiam uma diversidade de livros e revistas, veem filmes (em casa ou no cinema), realizam jogos sobre as histórias lidas, visitam locais como museus, livrarias, etc.

Depois da intervenção pedagógica, a área da biblioteca passou a ser frequentada pela maioria das crianças e com muito mais regularidade. As mudanças efetuadas na área seja no aumento do espaço desta, seja na colocação de novos materiais (livros, fantoches, revistas, jornais) permitiu que as crianças em que, em ambiente familiar, só leem histórias passassem a solicitar esta área ainda mais vezes. Isto é, como em casa não são estimuladas com recursos para além dos livros, intensificou-se o seu interesse pela área, assim que tiveram oportunidade de contactar com os fantoches, os jornais e as revistas. O interesse despertado foi tanto, que as crianças queriam brincar naquela área durante bastante tempo, acabando por não permitirem que outros colegas a frequentasse. Para as crianças que em casa são estimuladas com diversas estratégias para incentivar o gosto pela leitura, a intervenção realizada na área suscitou-lhes curiosidade em descobrir os novos livros, jornais e revistas. Contudo, não foi suficiente para que ampliasse a sua frequência nesta área.

Perante o que mencionei anteriormente, considero que a intervenção pedagógica alterou o comportamento da maioria das crianças, no entanto precisava de ter concretizado muito mais para conseguir motivar todas. Enquanto futura educadora poderia ter proporcionado atividades de visionamento e de diálogo de mais curtas e de filmes; realizado outro tipo de propostas face ao conteúdo das histórias narradas (criação de finais diferentes, construção de novas histórias para possíveis dramatizações), organizado visitas a bibliotecas, museus, entre outras. Poderia ter “trazido” para o Jardim de Infância, o que estas crianças costumam concretizar em contexto familiar e adicionar mais estratégias para as motivar a seleccionar a área da biblioteca mais regularmente. Poderia ter organizado atividades onde envolvesse, igualmente, as famílias das crianças, por exemplo, um dia por semana, um familiar ir narrar uma história ou partilhar a sua história de vida ao Jardim de Infância.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Considerando os objetivos definidos, (1) identificar comportamentos indicadores de envolvimento das crianças na área da biblioteca; (2) caracterizar as práticas de leitura dos pais com as crianças em contexto familiar e (3) relacionar a frequência da ida à área da biblioteca com as práticas de leitura dos pais com as crianças, posso afirmar que, de um modo geral estes foram atingidos, visto que foi apresentada a intervenção pedagógica efetuada na área com a participação das crianças, as práticas de leitura em contexto

familiar complementando com a frequência de cada criança na área da biblioteca, antes e depois da intervenção.

Quanto ao primeiro objetivo reforço novamente, a importância de ter incluído as crianças em todo o processo, de modo a valorizar a sua participação e opinião. Elas foram o centro da minha intervenção, por isso segui as suas sugestões e interesses. O modo como todas as crianças participaram nas propostas é indicador do seu envolvimento e aproximação à área da biblioteca, como é o caso da escolha dos livros, que permaneceram nesta e dos que foram acrescentados; construção do tapete para se sentirem mais confortáveis; a construção dos fantoches para usufruírem do fantocheiro existente; a criação de um espaço de bem-estar e funcional com a pintura das caixas para colocar os jornais e as revistas, bem como a criação das flores para a janela; o facto de terem declarado o que gostaram de fazer e o que aprenderam. Atualmente, é de extrema relevância que o educador tenha consciência que as crianças são sujeitos ativos e que lhes deve ser dada oportunidades para expressarem as suas opiniões, pois só assim é que terão aprendizagens significativas. Assim como Lino (2014) defende que as crianças devem ser vistas como seres competentes e capazes de fazer escolhas.

Relativamente ao segundo e terceiro objetivo, ambos estão interligados. Com o inquérito por questionário tive conhecimento das práticas de leitura realizadas em contexto familiar. Independentemente do grau académico, as Encarregadas de Educação privilegiam o contacto com os livros dentro e fora de casa, incentivando os filhos a lê-los. Algumas mães não utilizam apenas a leitura de histórias para despertar o gosto pela leitura, isto é, recorrem a uma diversidade de estratégias como por exemplo, concretizar teatros, jogos, danças sobre o tema dos livros, visualizar filmes e vídeos sobre alguma história, incutir o respeito pelos livros, observar os pais a ler, entre outras. As crianças que em casa são estimuladas com estas estratégias, no Jardim de Infância, preferem explorar outras áreas. Após a intervenção pedagógica, estas crianças tiveram curiosidade em manusear os novos materiais, mas continuaram a frequentar pouco a área. Já as crianças que apenas são estimuladas para o manuseamento dos livros e a leitura destes, em contexto familiar frequentam a área da biblioteca regularmente. Com a intervenção essa frequência ainda se verificou muito mais. Estas crianças demonstraram bastante interesse pelos livros novos e revistas e, igualmente, pela dramatização com recurso aos fantoches que construíram. Considero que a intervenção teve um balanço positivo, dado que houve um aumento bastante significativo da maioria das crianças pela procura da área da biblioteca. Contudo,

não consegui motivar todas as crianças e, por isso, deveria ter concretizado mais atividades, usado mais estratégias e explorado os livros de outro modo.

O presente ensaio investigativo veio uma vez mais evidenciar a importância da criação de um ambiente rico, estimulante e apelativo, assente numa pedagogia participativa de forma a que as crianças desempenhem um papel ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvam aprendizagens significativas. Silva et al. (2016) afirmam que cabe ao educador “apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem (...) de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (p. 9).

Este ensaio evidenciou também a importância da leitura para o desenvolvimento integral das crianças. A família e a escola são os principais motivadores da leitura. No seio familiar, os pais devem implementar estratégias que incentivem o contacto com os livros e, principalmente, assumir um papel de modelo a seguir. É crucial que a leitura de histórias seja uma prática recorrente tanto em casa como na escola, visto que ouvir ler pela voz dos outros é a melhor estratégia para as crianças se sentirem motivadas para aprender a ler e a escrever (Cruz et al., 2012).

Com a conclusão deste ensaio reforço a importância da existência de uma articulação entre os pais e os educadores, em que as suas funções são complementadas, no sentido em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas em prol das crianças (Silva, 2003). Deste modo, os educadores devem estar em constante contacto com as famílias das crianças, consciencializando-as para participarem ativamente na vida escolar. O envolvimento da família permite ampliar a motivação das crianças para o que lhes é proposto, pois sentem-se apoiadas pelas figuras de referência (Homem, 2002). A mesma autora refere que, o Jardim de Infância é o local onde se estende a educação vinda do contexto familiar, por isso é essencial que a família fique a par da evolução dos seus filhos. Por isso, é importante criar uma relação positiva e colaborativa entre os educadores e a família. Tendo em conta os resultados do ensaio investigativo considero que é fundamental, enquanto futura educadora, consciencializar as Encarregadas de Educação da importância de: ler todo o tipo de histórias aos seus filhos; de levá-los a visitar bibliotecas; de dialogar após a leitura de uma história, um filme, uma curta, etc, incentivando-os a expressarem as suas opiniões e de realizar diversas atividades para estimular o interesse dos filhos pela leitura, entre outros.

No que concerne às limitações encontradas ao longo deste ensaio investigativo, considero que a minha inexperiência enquanto investigadora condicionou alguns aspetos. O facto de não ter registos fotográficos de todas as propostas e de não ter registo de algumas das interações que ocorreram na área da biblioteca condicionaram um pouco os resultados, uma vez que faltam evidências. A quantidade de atividades realizadas poderia ter sido superior assim como, o tempo de observação das crianças na área, no final da intervenção, contudo a dinâmica de atividades realizadas em JI não o permitiu.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Com o terminar deste relatório significa que concluí mais uma etapa muito importante na minha vida. Termino com a certeza de que as experiências profissionais que decorreram no âmbito das Práticas Pedagógicas, nestes últimos dois anos, me permitiram crescer tanto ao nível pessoal como profissional. Assim como as restantes Unidades Curriculares do Mestrado foram fundamentais para a minha formação.

Na dimensão reflexiva procurei fazer uma partilha de algumas experiências que vivenciei os diversos contextos educativos. Foram várias as dificuldades sentidas nas PP, nomeadamente a gestão do tempo e do grupo/turma, entre outras, que preciso de trabalhar para as conseguir superar com sucesso. Contudo realizei, igualmente, aprendizagens que me permitiram compreender o papel do educador/professor e a importância de observar, planificar, avaliar e refletir sempre todas as conquistas e recuos das/os crianças/alunos, de modo a envolvê-las/os em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão investigativa foi um grande desafio para mim, pois nunca tinha concretizado um ensaio investigativo e, por isso, ao longo do processo tive receio de não estar a proceder da maneira mais correta. No entanto, através da minha dedicação, de pesquisas realizadas e por todo o apoio manifestado pelas minhas orientadoras considero que fui superando as inseguranças, no decorrer do estudo investigativo. Este ensaio investigativo fez-me compreender melhor a importância da criação de um ambiente rico, estimulante e apelativo para motivar a leitura e o papel da família/escola no despertar do gosto pelos livros.

Concluindo, este caminho percorrido possibilitou-me perceber o que é ser educadora/professora, no sentido em que deve discutir e partilhar ideias, refletir, planificar e investigar,

contribuindo assim não só para a sua formação como também para a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ausebel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Plátano Edições Técnicas.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). McGraw Hill.
- Azevedo, F. (2011). *Educar para a literacia: Perspectivas e desafios*. VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação – Escola Superior de Educação Jean Piaget. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf
- Bailote, C. A. L. C. (2011). *O fantoche em jardim de infância: Um recurso à integração social da criança inibida* [Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1198/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20de%20C%C3%A1tia%20Bailote.pdf>
- Balça, A. (2011). Vamos à biblioteca!: O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. *Revista Nuances*, 13(14), 207-220. https://www.researchgate.net/publication/307762343_VAMOS_A_BIBLIOTECA_-_O_PAPEL_DA_BIBLIOTECA_ESCOLAR_NA_FORMACAO_DE_CRIANCAS_LEITORAS
- Balça, A., Azevedo, F., & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: A família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 713-727. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46932/1/4382-17837-1-PB.pdf>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Edições 70.

- Batista, M. C. S., & Pontes, V. (2018). A literatura infantil e seu papel na formação leitora. In F. Azevedo, H. Vieira, N. Fernandes, & B. Pereira (Orgs.), *Estudos da Criança: Diversidade de Olhares, Vol. 1* (pp. 307-324). Universidade do Minho. <https://gepcei.com/wp-content/uploads/2023/04/Estudos-da-Crianca-diversidade-de-olhares.pdf>
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Recolha de dados, Vol. 2* (pp. 13-36). Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Bogdan R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Campos, J. L. A., Silva, T. C., & Albuquerque, U. P. (2021). Observação participante e diário de campo: Quando utilizar e como analisar?. In U. P. Albuquerque, L. V. F. C. Cunha, R. F. P. Lucena, & R. R. N. Alves (Eds.), *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia* (pp. 95-112). Nupeea. https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar
- Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores* (pp. 27-56). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE: El componente cultural. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE: *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, 785-791. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, M. G. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 55-60). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1209/1/NoLaboratorio_TR.pdf
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (pp. 26-30). Edições Almedina.
- Cruz, J., & Ribeiro, I. (2009). Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar. In I. Ribeiro, & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projetos para promover a leitura* (pp. 75-113). Edições Almedina.
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias: Qualidade das interações entre pais e filhos. *Diversidades*, 16-19. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%2c%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%20_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Sumativa.pdf
- Gaspar, D. M. P. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: Uso do portefólio como instrumento de avaliação*. [Tese de mestrado, Universidade do Minho].

Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf>

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As fronteiras de cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.

Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente: Propostas de intervenção em Jardim de Infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (coords.), *Ler para saber: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 175-206). Edições Almedina.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª.ed., pp. 109-139). Porto Editora.

Lino, D. (2014). Qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25(3), 137-154. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. Lidel.

Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lidel.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Factor.

Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação. <https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%20Feedback.pdf>

Marchão, A. (2012). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*. Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2540/1/O%20lugar%20do%20livro%20nos%20modelos%20curriculares%20para%20a%20inf%20ancia.pdf>

- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, (33), 25-34. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/87/75>
- Martins, F., & Müller-Palomar, M. (2018). Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica FACP*, VII(13), 26–44. <https://revistaunifacp.com.br/revista/index.php/reFACP/article/view/60/pdf>
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A. C., Salvador, L., Rato, L. M., & Santos, A. I. (2020). *Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores*. Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA); ISPA-Instituto Universitário. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7898/1/EBook_PraticasLiteraciaJardimInfancia.pdf
- Mata, 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* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA). <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1659>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata%2c%20L.%20%282008%29.%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf>
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: Fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17 (35), 140-150. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14307/1/textura%20Brasil.pdf>
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: Contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro. posições*, 27(2), 115-132. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14472/1/versao%20publicada%20agosto%202016.pdf>
- Mesquita, C. (2020). Investigação com crianças: A exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 77-82. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/22797/2/CM-2020_30_Set_Artigo%20APEI.pdf

- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2005). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Artmed.
- Moreira, M. F., & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia: Literacia familiar e primeiras experiências literácitas. In I. Ribeiro, & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projetos para promover a leitura* (pp. 43-73). Edições Almedina.
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: Uma reflexão crítica. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Análise de dados, Vol. 3* (pp. 45-60). Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30773/1/Metodologias%20investigacao_Vol3_Digital.pdf
- Mourinha, A. (2020). *A importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto de Creche* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2817/1/RELATÓRIO%20FINAL%20DE%20CURSO.pdf>
- Neves, M. C. (2018). *Planificar em creche: Os direitos de participação das crianças como guia orientador da (re) construção praxiológica das práticas das educadoras de infância*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11715/1/Planificar%20em%20creche-Educa%20a7%20a3o%20e%20Pr%20aticas%20Pedag%20b3gicas%20com%20crian%20a7as%20dos%20%20aos%203%20anos_e-book.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação, Vol. 16* (pp. 9-69). Porto Editora.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia Familiar: Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia familiar. *Análise Psicológica, 31*(3), 217-234. <https://scielo.pt/pdf/aps/v31n3/v31n3a01.pdf>

- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In F. I. Ferreira, *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). De Facto Editores.
- Pereira, A. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras]. Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71590/2/28409.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed Editora
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar: Um percurso partilhado*. [Relatório de mestrado, Instituto Piaget]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf>
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (coords.), *Ler para saber: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Edições Almedina.
- Ressurreição, J. B. (2005). *A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação* (pp. 19-34). https://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2010/pdf/a_importancia_dos_contos_de_fadas_no_desenvolvimento_da_imaginacao.pdf
- Rodrigues, C. M. F. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, 10(2), 161-184. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/482/227>
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Afrontamento.
- Silva, C. I. A. (2009). *A observação de aulas enquanto prática reflexiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3368/1/A%20Observa%20de%20Aulas%20enquanto%20Pratica%20Reflexiva.pdf>

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sobrinho, J. G. (2006). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas* (3.º Vol). Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios segundo Bolonha*. Pactor.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista*. Editora McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Métodos, Vol. 1* (pp. 33-50). Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf
- Vasconcelos, Y. L., & Manzi, S. M. S. (2017). Processo Ensino-Aprendizagem e o Paradigma Construtivista. *Interfaces Científicas – Educação*, 5(3), 66-74. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v5n3p65-74>
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos%2c%20motivar%20os%20professores-%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: Da Teoria à Prática*

Pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.^a ed.). Almedina. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>

Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2017). “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. L. Viana, & I. Ribeiro (Coords.). *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância*. Lusoinfo Multimédia.

Walter, F. O. (2015). O lugar do pedagógico nos filmes feitos para crianças. *Pro-Posições*, 26(3), 185-204. <https://www.scielo.br/j/pp/a/Tqwcs3kF48gDNVsBHM4LX5y/?format=pdf&lang=pt>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Grelha de Observação Geral relativa aos contextos de 1.º CEB

Meio	
Caracterização dos acessos à EB1	
Descrição do ambiente (calmo/agitado...)	
Serviços existentes em redor da instituição	
Existe parque de estacionamento? Se sim, o mesmo tem lugares designados para pessoas com mobilidade reduzida?	
Higiene e segurança das ruas	
Instituição	
Existência de gradeamento e portões	
Observar as entradas e saídas de alunos/pais e professores	
Nº de edifícios e salas existentes	
Em relação ao refeitório é necessário haver deslocação para o mesmo?	
A instituição aposta na reciclagem? Se sim, como estão distribuídos os ecopontos?	
Recreio	
Caracterização do ambiente no recreio	
Descrição da área (pavimento, campos, baloiços, escorregas...)	
Nº de funcionários existentes no período do recreio	

Nº, horário e duração dos intervalos	
Sala de aula	
Localização da sala de aula	
Descrição do espaço e disposição do mesmo	
Iluminação da sala	
Materiais existentes	
Observar se as crianças transportam, todos os dias, os manuais para casa	
Tipo de equipamentos audiovisuais presentes na sala de aula	
Verificar a existência de um relógio no espaço	
Turma	
Caracterização do ambiente em sala de aula	
Cumprimento das regras da sala	
Comunicação entre os agentes envolvidos no espaço observado	

Apêndice 2 – Grelha de Observação de Aula relativa aos contextos de 1.º CEB

Curso:	MEPE e 1.º ciclo	Unidade Curricular:	Prática Pedagógica	Turma:	
Professora:	Isabel Rebelo	Professor Cooperante:		Disciplina em observação:	

Aula n.º		Sumário:
Data:		
Horas início:		
Duração:		
Sala:		

Recursos:	Duração:	Atividades:	Observações:

Discentes:
Márcia Francisco

Outras Observações:

Apêndice 3 – Questionário aplicado aos alunos da turma do 3.º ano

Nome: _____

Queremos conhecer-te melhor!

1. Com quem vives? _____
2. Onde vives? _____
3. Tens irmãos? Se sim, quantos são e que idade têm?

4. Qual é a profissão dos teus pais?

5. Tens alguma alergia e/ou intolerância alimentar? Se sim, qual ou quais?

6. O que mais gostas de fazer quando estás em casa?

7. Praticas alguma atividade extracurricular fora da escola? Se sim, qual ou quais?

8. Qual é a tua disciplina preferida e menos preferida?

Apêndice 4 – Inquérito por Questionário aplicado aos Encarregados de Educação

Inquérito aos Encarregados de Educação

Sou aluna do 1.º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e encontro-me a realizar um estágio no Jardim de Infância

O presente questionário tem como objetivo recolher dados para o meu Relatório final de Mestrado. Pretendo usar estes dados para relacionar a frequência da ida à área da biblioteca com as práticas de leitura dos pais com as crianças.

Desde já, agradeço a sua participação.

Nome completo do educando *

A sua resposta

Género do educando *

- Masculino
- Feminino

Grau de parentesco com o educando *

- Mãe
- Pai
- Avó/Avô
- Outra: _____

Idade do Encarregado de Educação *

- <25
- 25 - 30
- 31 - 35
- 36 - 45
- 46 - 55

Habilitações literárias do Encarregado de Educação *

- Ensino Secundário
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: _____

Profissão atual do Encarregado de Educação *

A sua resposta

Práticas de leitura com a criança no ambiente familiar

Habitualmente lê histórias ao seu educando? *

- Nunca ou quase nunca
- Às vezes
- Com alguma frequência
- Sempre

Habitualmente oferece livros ao seu educando? *

- Nunca ou quase nunca
- Às vezes
- Com alguma frequência
- Sempre

Incentiva o seu educando a "ler" livros? *

- Nunca ou quase nunca
- Às vezes
- Com alguma frequência
- Sempre

Dispõe de um sítio específico, de fácil acesso, onde guarda os livros para o seu educando? *

- Sim
- Não

Lê todo o tipo de histórias ao seu educando? *

- Sim
- Não

Após a leitura de uma história, suscita o diálogo sobre um assunto/tema? *

- Nunca ou quase nunca
- Às vezes
- Com alguma frequência
- Sempre

Habitualmente leva o seu educando à Biblioteca Municipal de Leiria? *

- Nunca ou quase nunca
- Às vezes
- Com alguma frequência
- Sempre

Recorre a outras estratégias para incentivar o gosto pelos livros ao seu educando, para além da leitura de histórias? Se sim, quais? *

A sua resposta
